

LAVORO LIQUIDO. NUOVE PROFESSIONALITÀ NELLA SOCIETÀ DEI LAVORI. ANNO VII - NUMERO 1 - GIUGNO 2017

IN QUESTO NUMERO ...

"Lavoro liquido". Nuove professionalità nella società dei "lavori"

Il presente numero di MeTis, è dedicato al tema delle trasformazioni che la globalizzazione e la planetarizzazione dei processi produttivi, economico-finanziari, politici e sociali degli ultimi decenni hanno determinato nel mercato del lavoro, con la conseguente, continua riprogettazione dei "lavori" e la permanente ridefinizione delle professionalità e delle relative expertise. ...[Leggi](#)

EDITORIALE

Sguardi pedagogici sul lavoro

di Isabella Loiodice, Daniela Dato

Il crollo delle ideologie, il frantumarsi delle comunità a vantaggio di un individualismo pervicace, le dinamiche consumistiche, la sorveglianza e il controllo sono gli elementi fondativi di quella modernità o società liquida il cui paradigma, coniato da Bauman, continua a contrassegnare il tempo presente. ...[Leggi](#)

INTERVISTE

Talking about Work Related-Learning and Career Guidance. In dialogue with the International Centre of Guidance Studies

di Carmen Colangelo

Nell'epoca del cambiamento continuo, l'incertezza e l'instabilità del lavoro divengono caratteristiche sistemiche che rendono evidente l'avvenuto passaggio dalla società del lavoro alla società dei lavori. ...[Leggi](#)

SAGGI

Verso un lavoro più intelligente, lo scenario dello smart working: lavoro liquido e nuove "utopie interstiziali"

di Giuditta Alessandrini

Il saggio descrive una ricerca qualitativa sviluppata dal Ceforc, del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre sul tema degli approcci formativi per lo smart working. ...[Leggi](#)

SAGGI

Criticità del lavoro ed istanze di orientamento nella formazione

di Antonia Cunti

I radicali cambiamenti che sono occorsi nell'accesso al lavoro, nella vita lavorativa ed anche nel passaggio dal lavoro al non-lavoro, inducono una riflessione sia su quanto i nuovi assetti suggeriscono circa lo stare al mondo di ciascun individuo sia con riferimento a quanto i sistemi educativi, formali e non, esprimono e a come potrebbero modificare il proprio agire. In particolare, sarebbe d'aiuto individuare specifiche criticità nell'approccio ai saperi e nella gestione della relazione educativa e didattica. ...[Leggi](#)

SAGGI

Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto

di Isabella Loiodice

DOI: 10.12897/01.00149 La possibilità/necessità di continuare ad apprendere e a formarsi permanentemente diventano lo sfondo di riferimento all'interno del quale ripensare e riprogettare la stessa condizione umana, il proprio essere nel mondo e nel tempo. ...[Leggi](#)

SAGGI

Il dilemma del lavoro liquido. Dal "posto fisso" alla "formazione permanente"

di Anna Maria Colaci

Il presente contributo si propone di analizzare, tramite una disamina della degenerazione sociale occorsa con la dirompente diffusione del fenomeno della globalizzazione, del decadimento del valore del lavoro, del capitale umano e del rapporto con la valorizzazione del lavoro nella sua componente strettamente pedagogica e formativa. ...[Leggi](#)

SAGGI

Liquidità vs Generatività: riqualificare e ripersonalizzare il lavoro ai tempi di Industry 4.0

di Massimiliano Costa

Il lavoro è al centro di una profonda ridefinizione (Industry 4.0 e smart working) che implica un nuovo rapporto tra agire lavorativo e identità del lavoro, da un lato, e ruolo della tecnologia e socialità del lavoro dall'altro. ...[Leggi](#)

SAGGI

Lavoro: ripartire dalla crisi

di Fabrizio d'Aniello

La crisi economica può essere l'occasione per ribadire una visione pedagogica del lavoro e fare i conti con determinate criticità. ...[Leggi](#)

SAGGI

Teaching Reading in a digital age: didactic issues from an european perspective

di Ilaria Filograsso

In March 2016, the European Literacy Policy Network (ELINET) published the European Declaration of the Right to Literacy, recalling the emergency framework already outlined by other recent European documents and briefly defining the eleven essential conditions for obtaining the acquisition of Basic literacy skills....[Leggi](#)

SAGGI

Dalle esigenze formative del mercato del lavoro alle strategie didattiche: il contratto, il progetto, il laboratorio

di Giuliano Franceschini

Quali sono le metodologie pertinenti alle esigenze formative espresse dal mercato del lavoro? ...[Leggi](#)

SAGGI

“Degli stranieri sappiamo troppo poco”: la sfida della professione educativa nella relazione con i minori stranieri non accompagnati

di Silvia Guetta

Il presente saggio intende riflettere sul contributo dato dal pensiero e da alcune opere di Bauman alla tematica dell'educazione e al rapporto con il fenomeno della immigrazione. ...[Leggi](#)

SAGGI

L'occupazione che non c'è: pedagogia e retorica del lavoro tra Bauman, Rifkin e Méda

*di Emanuele Isidori, Maria Gabriella De Santis**

L'obiettivo di questo saggio è sviluppare una riflessione che non sia meramente retorica sulla pedagogia del lavoro nella cultura e nella società contemporanea....[Leggi](#)

SAGGI

Per una Pedagogia del Divenire umano. Riflessioni sul nesso formazione-lavoro-cambiamento nella modernità liquida

di Viviana La Rosa

Partendo da due grandi svolte epistemologiche del XX secolo, l'irruzione di una società liquida e la crisi dell'onniscienza, il saggio intende esplorare il nesso formazione-lavoro-cambiamento alla luce delle suggestioni proprie di una possibile Pedagogia del Divenire umano. ...[Leggi](#)

SAGGI

Verso una nuova antropologia del lavoro. Ricostruzione delle comunità e “competitività solidale”

di Stefano Polenta

L'ideologia neoliberista, che da oltre un trentennio sta dominando l'economia e la politica, si basa sul presupposto che l'individuo è in competizione con altri individui. In questo contesto, si legittima l'aumento delle disuguaglianze a scapito di ampie fasce della popolazione. ...[Leggi](#)

SAGGI

Contro lo Scientific Management. Cento anni dopo la Physiologie du travail

di Luigi Traetta

In linea con il recente orientamento storiografico, che considera il contesto francese del primo Novecento come il luogo privilegiato dove si affermò la psicotecnica, il presente saggio si concentra sul lavoro pionieristico di Jean-Marie Lahy, sostenitore dell'applicazione delle procedure psicofisiologiche sia all'ambito lavorativo, sia all'orientamento ed alla selezione professionale. ...[Leggi](#)

SAGGI

Scuola e lavoro: un dialogo profondo sulle premesse culturali

di Alessia Vitale, Laura Formenti, Valentina Calciano

L'articolo propone una lettura pedagogico-sistemica delle misure di alternanza scuola lavoro introdotte dalla legge sulla Buona Scuola come occasione di ripensamento delle premesse culturali profonde che fondano l'educazione al lavoro, nella società italiana. ...[Leggi](#)

SAGGI

Dalla retorica del lavoro alla pedagogia del lavoro. Doveri, mestieri, bambini e ragazzi nella 'rivoluzione' letteraria di fine Ottocento

di Leonardo Acone

Il contributo, partendo da una ricognizione sul senso del lavoro nel difficile e complesso scenario sociale globalizzato, tende ad isolare un obiettivo di carattere formativo che possa fornire, del lavoro, la traccia migliore dal punto di vista esistenziale, capace di rimanere 'prossimo' ad una visione del vivere intesa quale corretto avvicendamento generazionale. ...[Leggi](#)

SAGGI

La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile

*di Matteo Cornacchia, Elisabetta Madriz**

DOI: 10.12897/01.00150 Anche se la figura professionale dell'educatore non rappresenta una novità nel panorama del mondo del lavoro, essa viene paradigmaticamente assunta per la "liquidità" che la caratterizza e che le deriva, principalmente, dall'incertezza tipica dell'agire educativo. ...[Leggi](#)

SAGGI

Orientare/educare al lavoro. Nuovi scenari "liquidi" e multiculturali

di Gabriella D'Aprile

In una società complessa e multiculturale come quella odierna, il campo di studi dell'Orientamento formativo è chiamato a potenziare dispositivi teorico/operativi per far fronte alle sfide che emergono dagli attuali scenari lavorativi di una modernità liquida. ...[Leggi](#)

SAGGI

Entrepreneurship per un lavoro "diasporico"

di Daniela Dato

Il presente contributo parte dall'analisi della condizione di crisi cui versa il mondo del lavoro fotografando una "diaspora": un movimento di separazione che sembra dividere cittadini di serie A (che possono accedere al lavoro) e cittadini di serie B (cui il mondo del lavoro è negato o assicurato senza garanzie e protezioni). ...[Leggi](#)

SAGGI

Formare alla filosofia del credere

di Daniela De Leo

All'interno della cornice della globalizzazione intesa, secondo l'espressione dell'economista Karl Polanyi, come "la grande trasformazione della soggettività umana", nel presente saggio si affronta il tema del lavoro attraverso le Conversazioni sull'educazione di Zygmunt Bauman. ...[Leggi](#)

SAGGI

Il "buon" lavoro nella storia della pedagogia. Un breve excursus storico sull'alternanza scuola-lavoro

di Barbara De Serio

Attraverso un breve excursus storico il contributo ripercorre alcune riflessioni pedagogiche sulla valenza etica del lavoro nonché sulla sua centralità ai fini di uno sviluppo integrale dell'essere umano. ...[Leggi](#)

SAGGI

È tempo! Rispetto dei ritmi biologici, pedagogia della cura e peer-to-peer pedagogy nell'emergere conflittuale delle nuove figure professionali di accompagnamento alla nascita

di Gabriella Falcicchio

Il presente contributo analizza, collocandolo nella cornice antropologica tardo moderna, il nesso tra capitalismo neoliberista e alterazione dei ritmi biologici, per evidenziare come la nascita, in virtù della sua ciclicità, rappresenti un bersaglio dell'economia del controllo. ...[Leggi](#)

SAGGI

La figura docente tra creatività e competenze

di Monica Guerra, Federica Valeria Villa[1]

DOI: 10.12897/01.00148 In una società liquida e in continuo movimento, anche chi si occupa di formazione deve interrogarsi intorno al senso da assegnare all'educazione dei giovani, alle modalità processuali attraverso cui si apprende, ma anche a quelle attraverso cui si insegna. ...[Leggi](#)

SAGGI

Educare alla ricerca di sé per la gestione del cambiamento

di Francesco Lo Presti

I presupposti della post-modernità sono costituiti dalla "flessibilità", dalla "mobilità", dalla "transitorietà" e ciò determina un senso di precarietà dell'identità che investe i percorsi formativi e professionali. ...[Leggi](#)

SAGGI

Il gioco “liquido” in una società liquida: luci e ombre della “ludicizzazione” nella formazione permanente

di Romina Nesti

Il contributo, seguendo alcune delle suggestioni di Bauman relative alla formazione, vuole promuovere una riflessione sul gioco, sia come forma di resistenza alle logiche dell'incertezza, della flessibilità e dell'uomo consumatore cause spesso del malessere nel mondo del lavoro, sia come strumento didattico utile per sviluppare strade innovative di coinvolgimento e partecipazione. ...[Leggi](#)

SAGGI

Il tirocinio come strumento di formazione adeguata ad una società liquida

di Franca Pesare

Secondo Zygmunt Bauman, uno dei più autorevoli interpreti della post-modernità, la nostra vita sociale è caratterizzata, diversamente dal passato, da profonda instabilità degli eventi, da mutamenti repentini e imprevedibili, da incertezza esistenziale degli individui e dalla frammentazione delle loro identità. ...[Leggi](#)

SAGGI

Educazione, lavoro e le fonti del pragmatismo pedagogico

di Stefano Oliverio

Nel presente contributo si affronta la questione della relazione fra educazione (e sapere pedagogico) e lavoro dalla prospettiva della storia e della filosofia dell'educazione, focalizzandosi sul pragmatismo pedagogico e, più specificamente, sul pensiero di Dewey. ...[Leggi](#)

SAGGI

Il lavoro liquido in una società liquida: il ruolo delle competenze nella professionalizzazione

di Cristiana Simonetti

L'urgenza di un'educazione al lavoro pedagogicamente fondata emerge dalla complessità della società moderna caratterizzata da globalizzazione, incertezza e precarietà che hanno modificato la formatività del lavoro e dell'agire formativo, rendendo l'adulità reversibile ed in continua evoluzione. ...[Leggi](#)

SAGGI

La creatività “liquida” nel mondo del lavoro: dal pragmatismo all'autorealizzazione

di Roberto Travaglini

DOI: 10.12897/01.00153 La realtà umana che Zygmunt Bauman descrive appare liquefarsi davanti ai nostri occhi come i celebri orologi raffigurati da Salvador Dalí....[Leggi](#)

SAGGI

Educare l'infanzia in un mondo liquido. Una professionalità che investe sulle capacità personali per affrontare l'incertezza

di Paola Zonca

Il contributo prende le mosse da alcune delle riflessioni di Zygmunt Bauman sulla società contemporanea. ...[Leggi](#)

SAGGI

Tra resistenza e ri-esistenza. Educare al lavoro liquido nella società dell'incertezza

di Sergio Bellantonio

Resistere e ri-esistere. È in questo gioco di parole che la pedagogia può trovare uno spazio di riflessione educativa sui temi della flessibilità e della precarietà in ambito lavorativo. ...[Leggi](#)

SAGGI

Economia circolare, green jobs e progettazione educativa: investimento per il futuro

di Sara Bornatici

Nella civiltà globale ogni persona è chiamata ad attivare le proprie competenze per far fiorire la sostenibilità attraverso un inedito incontro tra cultura e politica, economia e formazione. ...[Leggi](#)

SAGGI

Verso una professione possibile, oltre il mito del posto fisso: l'educatore in carcere minorile

di Marco Brancucci

DOI: 10.12897/01.00151 La scelta di una professione è dettata da più fattori, non da ultimo lo scenario d'incertezza e liquidità dell'attuale mercato del lavoro, che sembra far tramontare il mito del posto fisso. ...[Leggi](#)

SAGGI

Il lavoro liquido nella società delle competenze: una formazione "camaleontica"

di Rosaria Capobianco

Il passaggio dall'era delle conoscenze all'era delle competenze si sta compiendo, sempre più rapidamente. ...[Leggi](#)

SAGGI

L'occupabilità come urgenza educativa

di Valentina Paola Cesarano

A partire dalle notazioni della Commissione delle Comunità Europee (2000), in cui si è definita la necessità di disegnare i percorsi formativi identificando gli obiettivi di apprendimento in termini di competenze implementabili e trasferibili da un ambito all'altro nella prospettiva di un percorso apprenditivo che si snoda lungo tutto l'arco della vita, il presente contributo mira a riflettere sulla formazione dei soggetti nello scenario di un'incessante metamorfosi socio-culturale che si riverbera nella costruzione del progetto personale e professionale. ...[Leggi](#)

SAGGI

Fostering dynamic capabilities in liquid healthcare: How Family Medicine "works"

di Marika D'Oria

Lo scopo di questo articolo è di celebrare la dignità del lavoro dei medici di famiglia, riflettendo sulla loro pratica attraverso la metafora della "Modernità liquida" di Bauman. Considerando il contesto europeo ed italiano, verranno suggerite tre possibili azioni educative per l'educazione degli adulti nella sanità, al fine di comprendere e condividere la naturale "dynamic capability" della Medicina di Famiglia nel superare la liquidità professionale. ...[Leggi](#)

SAGGI

Lavoro liquido e processi di consapevolezza

di Maria Rosaria De Simone

Il presente lavoro cerca di riflettere sull'utilità delle pratiche mindfulness al fine di coltivare la consapevolezza e la disciplina dell'attenzione, aspetti che risultano quanto mai fondamentali per vivere nel qui-ed-ora, nel presente, in un tempo in cui la società è in crisi permanente, in un continuo ed incessante organizzarsi e ri-organizzarsi di idee, immagini, merci, capitali, in un flusso, da qui appunto il termine 'liquido' di Bauman. ...[Leggi](#)

SAGGI

Life under construction. Creatività "al lavoro"

di Silvia Della Posta

Le complessità della vita del XXI secolo richiede nuovi modi per aiutare le persone a navigare il mondo del lavoro (Maree, 2013). ...[Leggi](#)

SAGGI

La liquidità del lavoro educativo: dimensioni problematiche e possibilità

di Alessandro Ferrante

La società contemporanea è attraversata da cambiamenti rapidi, continui, pervasivi che modificano in profondità le precedenti strutture culturali, politiche, sociali, economiche, nonché pedagogiche. ...[Leggi](#)

SAGGI

Transizioni professionali tra le promesse del lifelong learning e il capitalismo cognitivo. Quali sfide per il sapere pedagogico?

di Andrea Galimberti

Le transizioni professionali sono un fenomeno sempre più importante in un mercato del lavoro in costante cambiamento. ...[Leggi](#)

SAGGI

Nuovi scenari per l'invecchiamento attivo: educare all'"oltre" lavoro

di Manuela Ladogana

Il tempo del pensionamento rappresenta un tempo critico, multiforme ed eterogeneo, un processo di transizione dalle complesse dimensioni che coinvolge aspetti dello sviluppo della personalità di coloro che lo stanno agendo. ...[Leggi](#)

SAGGI

Trasformare il disagio. Una riflessione sulla figura del dottorando come studente-lavoratore

di Stefano Landonio

Una recente ricerca belga pubblicata sulla rivista Research Policy (Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden & Gisle, 2017) ha posto l'attenzione sul rischio, per i giovani ricercatori e ricercatrici, di sviluppare forme di disagio e depressione legate alla condizione di precarietà nella quale si trovano a fare ricerca. ...[Leggi](#)

SAGGI

Insegnare e imparare al museo nella società dell'ipericonicità e dell'estetica diffusa

di Virginia Grazia Iris Magoga

La società contemporanea è caratterizzata dall'ipericonicità e dall'eccesso di immagini tecnologiche. L'overdose iconica rischia di indebolire l'immaginazione....[Leggi](#)

SAGGI

Il lavoro e le pratiche di collaborazione. Educare al lavoro ripartendo dalle relazioni

di Marco Manca

Nella società attuale i tempi e i ritmi del lavoro hanno pervaso tutta la sfera umana, riducendo le pratiche di collaborazione, modellando i percorsi educativi sul sistema economico, privatizzando le relazioni sociali e i processi interni al mondo del lavoro....[Leggi](#)

SAGGI

La centralità della persona nelle politiche del lavoro

di Francesco Mansolillo

Il contributo intende riflettere sui cambiamenti del lavoro, sul ruolo svolto dalle politiche del lavoro nel favorire l'occupazione e sulla funzione dei soggetti che desiderano entrare nel mercato del lavoro. ...[Leggi](#)

SAGGI

Work-based learning: uno dei pilastri del lavoro liquido

di Valerio Massimo Marcone

Il saggio descrive gli aspetti definitori del work-based learning e del work-related learning in riferimento agli scenari delle strategie europee ed alle nuove sfide correlate alle trasformazioni del lavoro verso gli scenari della liquidità preconizzati da Bauman. ...[Leggi](#)

SAGGI

La Giustizia del minore conteso. Un nuovo scenario pedagogico

di Federica Matera

In un'epoca caratterizzata dalla crescita costante di nuove criticità e bisogni educativi che investono il mondo minorile, la pedagogia ha intravisto l'opportunità e, da qui, la necessità di valicare i rigidi confini entro i quali è stata tradizionalmente relegata. ...[Leggi](#)

SAGGI

Transizioni lavorative e costruzione del sé professionale. Per un contributo della pedagogia nell'attuale mondo del lavoro

di Manuela Palma

Questo articolo intende analizzare quale contributo possa offrire la pedagogia per sostenere il soggetto lavoratore nella costruzione del proprio sé professionale, anche e soprattutto a fronte dei profondi cambiamenti che hanno trasformato il mercato del lavoro degli ultimi anni. ...[Leggi](#)

SAGGI

Introduction to Youtube, a pedagogical readout. People, prospects of jobs, present and future

di Carmen Petrucci

L'instabilità accompagnata dal disorientamento e dallo stato di incertezza, ben descritta nella teoria della società liquida da Zygmunt Bauman, apre a riflessioni di ampio respiro sulla condizione umana e i processi relazionali, comunicativi, formativi anche nel web. ...[Leggi](#)

SAGGI

La dimensione informale degli apprendimenti: sviluppare "possibili" traiettorie nella direzione del lavoro

di Claudio Pignalberi

In che modo l'educazione informale può contribuire a definire possibili traiettorie di apprendimento tali da orientare una migliore consapevolezza al lavoro per il soggetto? ...[Leggi](#)

SAGGI

Appunti pedagogici sull'esperienza del lavoro flessibile

di Matilde Pozzo

Questo articolo intende contribuire ad una lettura pedagogica dell'attuale configurazione dello scenario lavorativo, proponendo in particolare alcuni spunti per un'esplorazione del portato formativo dell'esperienza del lavoro flessibile, osservandolo come aspetto di un più ampio clima educativo diffuso. ...[Leggi](#)

SAGGI

Meta-competenze a lavoro. Orientare attraverso il pensiero metaforico

di Alessandra Priore

L'attuale liquidità delle forme professionali ed esistenziali richiede di ripensare le tradizionali pratiche di orientamento al lavoro per rispondere al bisogno di riflettere su di sé e di conoscere se stessi, tenendo conto delle dimensioni della pluralità e della flessibilità. ...[Leggi](#)

SAGGI

Lavoro “dematerializzato” e lavoro “materializzato” nell’età della tecnica: prospettive pedagogiche e didattiche

di *Pasquale Renna*

Il presente saggio si propone di mettere in luce l’elemento dello sfruttamento del lavoro nell’età della tecnica. ...[Leggi](#)

SAGGI

Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile tra lavori verdi e formazione

di *Orietta Vacchelli*

Nel solco della Pedagogia dell’ambiente e del dibattito internazionale promosso dall’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, il contributo delinea alcune connessioni tra formazione, lavoro, identità per uno sviluppo umano volto ad integrare congiuntamente crescita economica e benessere, tutela dell’ambiente ed equità sociale. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

Professionalità emergenti nella società digitale: l’innovation designer

di *Pierpaolo Limone, Anna Dipace, Claudia Bellini, Felicia Stefania Campanaro**

Il progresso tecnologico impone ritmi e tempi che mettono in crisi il sistema universitario tradizionale. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&Co.

di *Vanna Boffo, Gaia Gioli**

Uno dei temi centrali al dibattito attuale su economia e società è indubbiamente quello dei giovani e della loro occupazione. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

The University and the Permanent Learning as resources for employability in a Liquid Modernity

di *Manuela Gallerani, Paolo Di Rienzo, Maria Ermelinda De Carlo**

In an increasingly precarious economic and social framework, in a Time of Uncertainty (Bauman, 2007), lifelong learning is one of the most effective strategies to escape a crisis that affects not only the University, but businesses, and especially the lives of men and women. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

Burnout Syndrome and engagement in an employers sample

di *Valeria Caggiano, Andrea Bellezza*

La sindrome da burnout è definita come una condizione psicologica di esaurimento e stress, cinismo, inefficacia professionale, riscontrabile in dipendenti e professionisti, e connessa con i bisogni personali. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

Modelli di “core competence” dei profili professionali in uscita dai percorsi universitari per facilitare l’ingresso nel mondo del lavoro

di *Antonella Lotti*

Il rapporto tra mondo del lavoro e mondo della formazione può essere indagato secondo numerosi punti di vista. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

Educatori domani: contro l’immobilità

di *Gianni Nuti*

Il contributo, a partire da considerazioni sull’ambivalenza che la società liquida determina nelle organizzazioni, nei sistemi di coesione e cooperazione tra uomini trasformando le certezze in rigidità e i dinamismi in potenziali fattori di rischio (Bauman, 2015), illustra gli esiti di un percorso formativo realizzato in una piccola regione italiana per 140 educatori professionali operanti in servizi e strutture di utilità pubblica molto eterogenei. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

Professionisti educativi di secondo livello e le sfide del lavoro liquido. Cronaca di un percorso di tirocinio universitario

di *Cristina Palmieri, Marina Barioglio, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Tania Morgigno*

DOI: 10.12897/01.00152 In relazione alla configurazione di un mercato del lavoro sempre più instabile e imprevedibile, il contributo presenta una riflessione sulla formazione dei professionisti educativi di secondo livello. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

Educar en lo cotidiano: una experiencia de formación parental

di *Alessandra Altamura, Susana Torío López**

Las grandes y numerosas transformaciones actuales – políticas, sociales, económicas, culturales – han producido cambios importantes en la conceptualización, las funciones y la estructura de la institución familiar. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

Bdc2: un percorso di auto-orientamento in uscita per promuovere l'occupabilità dei laureandi e neolaureati dell'ateneo federiciano

di Marianna Capo

Il presente contributo descrive un'esperienza pilota di self assessment e di sostegno all'occupabilità (BdC2) realizzata con un gruppo di giovani laureandi e laureati (It, Im) nell'ambito del Servizio di promozione all'occupabilità (SPO) del Centro di Ateneo Sinapsi dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

Service Learning: un approccio pedagogico per la formazione dello studente, del cittadino e del lavoratore

di Lorenza Orlandini

Il presente contributo presenta le opportunità offerte dall'approccio pedagogico del Service Learning (Fiorin, 2016; Sigmon, 1994; Tapia, 2006) per l'acquisizione di competenze professionali, trasversali e comportamenti prosociali. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

Il lavoro è tutto ciò che abbiamo? Riflessioni pedagogiche su un plastico

di Jole Orsenigo

Nel saggio si analizza un plastico che rappresenta il mondo del lavoro. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

L'Entretien d'explicitation. Une méthode d'enquête originale

di Padma Ramsamy-Prat

Cette recherche utilise l'Entretien d'Explicitation (EdE), une méthode d'enquête pour analyser le travail et comprendre l'action du pharmacien et son efficacité. ...[Leggi](#)

BUONE PRASSI

La formazione alla ricerca come pratica di apprendimento collaborativo dall'università ai workplace IMMAGINE

di Alessandra Romano

Il contributo argomenta il ruolo della formazione alla ricerca come metodologia per promuovere apprendimento organizzativo e trasformazione delle pratiche professionali nei luoghi di lavoro. ...[Leggi](#)

Rivista semestrale edita dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.

via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648 - www.progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011 - ISSN 2240-9580



“Degli stranieri sappiamo troppo poco”: la sfida della professione educativa nella relazione con i minori stranieri non accompagnati

di *Silvia Guetta*

<http://www.metis.progedit.com/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/935-degli-stranieri-sappiamo-troppo-poco-la-sfida-della-professione-educativa-nella-relazione-con-i-minori-stranieri-non-accompagnati.html>

Il presente saggio intende riflettere sul contributo dato dal pensiero e da alcune opere di Bauman alla tematica dell'educazione e al rapporto con il fenomeno della immigrazione.

L'articolo passa poi a considerare, la questione dei Minori Stranieri non accompagnati e il collegamento tra i principi di Bauman e quelli di Feuerstein. Infine l'articolo presenta alcune azioni educative progettate e realizzate da Feuerstein per i minori stranieri non accompagnati. L'obiettivo è quello di considerare alcuni aspetti della grande sfida educativa a cui il lavoro degli educatori professionali sono chiamati a svolgere nell'epoca postmoderna.

The following essay reflects on the contribution made by Zygmunt Bauman, through his literary work, in the field of education and its relation to immigration phenomenon. Subsequently the article will analyze the issue of “foreign unaccompanied minors” in connection to the theories and principles of Bauman and those of Reuven Feuerstein. Lastly, I will present a series of educational projects for “foreign unaccompanied minors”, realized by Reuven Feuerstein. The aim of this article is to reflect on some of the educational challenges that professional educators have to face and tackle during this post-modern age.

1. Introduzione

Tenendo presente che il contributo di Bauman, per i molteplici campi di ricerca esplorati e per il suo apporto all'interpretazione delle inquietanti e intriganti caratteristiche della società postmoderna, è una fonte inesauribile di riflessioni, prospettive critiche ed analisi, l'articolo intende limitarsi alla lettura di alcune questioni poste dall'Autore che stimolano l'educatore professionale a esplorare le sue aree di lavoro per approfondire e declinare le competenze già possedute ed intervenire in contesti di forte criticità sociale e culturale. Nei numerosi dibattiti e conferenze a cui Bauman ha partecipato negli ultimi anni, il riferimento all'educazione ha rappresentato spesso la parte conclusiva del suo intervento. Dalle sue parole emergeva con chiarezza, che solo la definizione di un progetto educativo condiviso e proiettato molto avanti nel tempo, fondato sul dialogo, sulla pazienza e sull'empatia, sulla disponibilità a costruire una nuova cultura dove i giovani non sono solo visti come “serbatoio per gli eccessi dell'industria dei consumi” (Bauman, 2012, p. 65).

Per Bauman l'agire professionale dell'educatore non deve ridursi a quegli approcci che riproducono le necessità poste dalla *società della prestazione* (Bauman, 2016) e dalla sollecitazione ad assolvere, in risposta agli allarmi lanciati dalla *società della fretta*, delle emergenze e dei problemi, ma deve attrezzarsi a saper rispondere ai reali bisogni posti dai cambiamenti e a saper agire in modo che le molteplici potenzialità delle persone possano diventare occasioni di crescita individuale e sociale.

La lettura di Bauman lascia molto spesso senza fiato, fa percepire l'impotenza di poter di arrestare la corsa verso l'abisso. Preso dalla forza di questo vortice, come ha già

affermato Tramma (2008), anche l'educatore è avvolto dal rischio di perdere il senso della sua professionalità e del suo lavoro.

All'interno di questo quadro, l'articolo vuole considerare un contesto altamente critico, che esprime molte delle problematiche trattate da Bauman nella sua ampia produzione scientifica. Nello specifico, verrà proposta una riflessione sulle peculiarità della condizione di Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) e su alcune azioni educative progettate e realizzate in tempi e contesti differenti da quelli attuali, ma che ci pare possano rappresentare, ancora oggi, un contributo per aiutare a migliorare la qualità del lavoro dell'educatore professionale impegnato a stabilire delle relazioni autentiche con ragazzi dei quali non è possibile conoscere le storie, le età, i mondi dai quali provengono, le motivazioni e le cause che li hanno costretti a intraprendere da soli il viaggio.

Nella necessità di considerare i movimenti migratori, non come fenomeni di massa dal colore opaco ed indistinto, ma come spostamenti di persone con storie, motivazioni, ricerche, sentimenti, conoscenze ed appartenenze, i minori che arrivano in Italia da soli, subiscono varie condizioni di marginalità, esclusione, disagio e violenze. Come giovani sono considerati dalla società *vuoti a perdere* (Bauman, 2012) a meno che la loro accoglienza non sia sfruttata in prospettiva di quell'interesse economico (Bauman, 2000), "che desidera ardentemente e accoglie con favore l'arrivo di manodopera a buon mercato e di capacità che si prospettano redditizie" (Bauman, 2016, p. 5).

All'interno del quadro normativo e delle prassi in uso nel sistema italiano e della letteratura di riferimento, l'interesse per una riflessione sulle azioni educative da proporre per il benessere e nell'interesse di un inserimento sociale e culturale dei bambini e dei ragazzi che arrivano in Italia senza genitori e/o parenti, rimane molto spesso in ombra. La necessità di focalizzare l'attenzione sugli interventi di accoglienza, protezione e tutela, pone spesso in secondo piano, l'esigenza di definire in tempi rapidi una progettualità educativa interessata a rispondere con dignità e solidarietà, ai diritti educativi che sono propri dei bambini e dei ragazzi che migrano non accompagnati. In supporto a questa riflessione, l'articolo considera il lavoro svolto da Reuven Feuerstein (1921-2014) e dal suo gruppo di collaboratori con i minori non accompagnati, a partire già dalla fine degli anni Quaranta. L'incontro tra certi aspetti teorici evidenziati dai due autori permetterà di riflettere su alcune azioni educative che possono essere proposte al fine di garantire il benessere e il migliore inserimento dei bambini e dei ragazzi al di là della sola azione di accoglienza.

2. Investire nell'educazione di qualità sviluppando il dialogo e la pazienza

Il dramma dei bambini e degli adolescenti che emigrano da soli, per fuggire da carestie, disastri ambientali, violenze, sfruttamenti, regimi oppressivi, discriminazioni, che abbandonano le case, gli affetti e i luoghi di protezione per andare verso l'ignoto, ci sollecita e riflettere su quanto Bauman denuncia nei riguardi della società sempre più globalizzata/postmoderna autoreclusa all'interno di un unico contenitore omogeneizzante e consumista, dove le identità dei singoli e delle comunità si sfumano sempre più e le appartenenze si universalizzano (Bauman, 2004).

Una società che si conforma sulle caratteristiche delle notizie diffuse dai *media*, abilitati a diffondere quel "panico morale" che oltre ad alimentare l'esistenza del nemico invisibile, rende le persone sempre più disinteressate e disattente nel recepire le informazioni sui disastri umani che si consumano quotidianamente senza che ci

pongano domande sul perché, sul come sia possibile continuare ad accettare che tali drammi continuino ad essere commessi (Bauman, 2016).

Nel corso degli ultimi decenni del secolo scorso, è emersa la necessità di delineare nuove professioni educative capaci di rispondere in modo efficace alle questioni poste dalle repentine e imprevedibili trasformazioni che colpiscono l'esistenza delle persone nelle loro relazioni, nei loro sistemi di vita e nelle realtà professionali e lavorative. All'interno di una consapevole variazione dello scenario di vita delle persone, che sembra essere caratterizzato come afferma Bauman (2003) dal passaggio da una società di produttori ad una di consumatori e in cui sono sempre più chiare le condizioni di *liquidità*, date dall'incertezza nei confronti del futuro, dall'apparire più che dall'essere, l'investimento in ambito educativo e formativo rischia di diventare effimero, di poco senso, assolutamente condizionato dal consumo veloce delle esperienze e dal rapido bisogno di giungere al risultato finale nel tentativo precario di tenere sotto controllo la situazione in modo meno coinvolgente possibile (Bauman, 2000).

Tali situazioni sembrano negare la possibilità di sostare sulla riflessione, sul tempo da dedicare all'approfondimento e al consolidamento dei saperi, sul sollecitare la memoria e la ricerca di senso. Sono processi che richiedono la creazione di osmosi e circolarità creativa tra teoria/esperienza/pratica/teoria, piuttosto che stare immersi nel consumo di un bombardamento quotidiano di informazioni e comunicazioni. Per le società globalizzate che vivono le dimensioni dell'apparenza, dell'incertezza e della instabilità, condizioni che minano alla base ogni progettualità del futuro, educare con la prospettiva di impegnarsi a lungo termine in scelte che vedranno i loro risultati nelle prossime generazioni, richiede un investimento di energie che andrebbe a discapito del controllato successo del consumo finale. Gli stessi sistemi educativi sono già profondamente contaminati dalle logiche consumistiche e di mercato. Il loro continuo riferimento alla terminologia presa in prestito dalla economia, così come il premio di produttività assegnato alle strutture per la conclusione rapida dei corsi di studio, anche a svantaggio della qualità della loro formazione e del futuro utilizzo di questa, esprimono bene la *cultura della fretta* a cui si riferisce Bauman (2012).

La qualità dell'educazione non può adattarsi ai condizionamenti posti dalle logiche e dalle consuetudini della società liquida. Di fronte a questa consapevolezza, c'è la necessità di riaffermare che i principi e valori educativi del dialogo, dell'ascolto paziente e reciproco, della solidarietà come esperienza di condivisione, devono farsi azione concrete. Bisogna tornare a credere nel potere dell'educazione, nella sua capacità trasformativa, nel suo principio democratico di strumento per il miglioramento attivo ed autonomo di ogni essere umano e delle comunità. Solo investendo nella relazione educativa autentica, coerente, reale e non virtuale, è possibile intravedere una via di uscita da quel fare impulsivo, emergenziale, privo di visioni utopiche che si presta ad un modello sociale che risolve i conflitti contrapponendo, il modo dualistico il vincitore al perdente.

Mostrare solo il risultato di ciò che appare e non formare per costruire gli strumenti cognitivi, emotivi e spirituali che permettono di riconoscere i processi che portano ai risultati, rappresenta un'altra modalità di affermare la necessità di sapersi adattare alla "cultura della fretta" (Bauman, 2004) che si esprime sempre più nel multiculturalismo capace di dire tutto e niente allo stesso tempo. "L'invocazione del 'multiculturalismo' quando fatta dalle classi colte, odierna incarnazione degli intellettuali d'epoca moderna, significa: spiacenti, non possiamo tirarvi fuori dal guazzabuglio in cui vi trovate. Certo, c'è una gran confusione sui valori, sul significato dell'espressione 'essere umano', sui modi più giusti di convivere; ma dipende da voi, mettere le cose a posto, e sopportarne le conseguenze qualora non siate soddisfatti dei risultati. [...] Le

classi colte dei nostri tempi non hanno nulla da dire in merito alla forma ideale della condizione umana. È per questo motivo che cercano rifugio nel 'multiculturalismo' quella 'ideologia della fine dell'ideologia'" (Bauman, 2004, pp. 120-121).

All'interno di questo quadro, si delinea la consapevolezza che l'educazione deve recuperare quei principi fondamentali che danno significato e valore all'agire umano quando opera come impegno etico e autentico, sapendo che la sua forza trascende la contingenza. L'attenzione posta all'empatia, alla pazienza e al dialogo, che Bauman[1] sottolinea quando si riferisce all'educazione, deve tuttavia essere accompagnata dalla comprensione della complessità data dall'interdipendenza delle relazioni sociali, culturali, ambientali, religiose ed economiche poste dai processi di globalizzazione.

La questione della empatia si caratterizza per essere una disponibilità umana non di tipo cognitivo, ma affettivo data dal provare e sentire ciò che l'altro sente di fronte ad una data situazione, nel cercare di facilitare la soluzione di problemi, nell'individuare come approcciarsi a contesti e questioni insoliti rispetto alla cultura ed ai saperi propri. Empatia è l'idea capace di unificare i termini che appaiono in sé contraddittori come quelli di unità e diversità. Attraverso l'empatia possiamo ritrovare il sentire che ci appartiene come persone e come comunità del genere umano.

La pazienza sembra aver abbandonato la nostra quotidianità. La precarietà e l'incertezza sollecitate quotidianamente dalle tante forme della società liquida, richiedono la soluzione immediata dei problemi, il bisogno di rimanere a galla e di continuare a sopravvivere. La sopravvivenza fa stare nell'emergenza e questa ha bisogno di azioni non mediate, reattive e spesso impulsive. Questo porta a non riconoscere più, la differenza tra emergenza e quotidianità, ma anche a non accettare la quotidianità perché considerata normalità e banalità. C'è una sofferenza di fondo, una sofferenza gratuita che alla fine non ripaga degli sforzi e dei sacrifici spesi. Una condizione che porta a non accettare la pazienza come un valore, come una competenza che fa percepire come l'attesa, la sospensione sia anche un *so-stare*. Come una capacità di stare nelle situazioni sapendole ascoltare, percepire e non necessariamente interpretare. La pazienza può creare lo spazio del pensare e del riflettere, ma anche della ricerca creativa per la soluzione di problemi e per come gestire con consapevolezza sociale i conflitti che noi stessi generiamo e/o nei quali ci trovano coinvolti. La pazienza si impara, ma nelle pratiche educative diventa sempre più un anello mancante del processo di apprendimento. L'uso/abuso degli strumenti a modalità remota, dal registro elettronico all'uso del *tablet* personale in classe (Bauman, 2003), abitua alla impulsività e disconfermano, la comunicazione e la relazione responsabile togliendo energie alla qualità stessa dell'apprendimento (Bauman, 2005a). Educare richiede tempo, non si può realizzare educazione in modo veloce, si rischia di distruggere in pochissimo tempo le istituzioni costruite storicamente in migliaia di anni. Non si possono poi ricreare quelle istituzioni in tempo breve.

Profondamente collegata alle due precedenti priorità l'educazione al dialogo, che Bauman riprende spesso dalle parole di Papa Francesco, è considerata non solo come lo sviluppo delle capacità umane di potersi relazionare direttamente e senza interfacciarsi con strumenti/filtro, ma anche un'arte ricca di colori, sfumature, nuove possibilità di conoscenza e di scambio. Contro le diffuse forme di denigrazione umana e perdita di dignità, il dialogo educa al rispetto dell'Altro, a comprendersi in una condivisa e reciproca condizione di bisogni, aspettative, e la necessità di pace di ogni essere umano. L'educazione deve caratterizzarsi come arte del dialogo basata sul rispetto e la pari condizione di dignità dei protagonisti. Definiti spesso come stranieri/estranei invece che come potenziali alleati nella lotta per una causa comune

del benessere umano, “gli stranieri tendono a dare ansia proprio perché ‘strani’ – e quindi spaventosi nella loro imprevedibilità –, a differenza delle persone con cui interagiamo tutti i giorni convinti di sapere cosa dobbiamo aspettarci da loro [...]. Degli stranieri, invece sappiamo troppo poco per riuscire ad interpretare i gesti e decidere risposte adeguate, comprenderne le intenzioni e indovinare la loro prossima mossa. E non sapere come procedere, come comportarci in una situazione che non siamo stati noi a creare, né possiamo controllare, è una delle principali cause di ansia e paura” (Bauman, 2016, pp. 8-9).

Bauman ha sempre più sottolineato, concludendo gli interventi con il pubblico degli ultimi anni, la necessità di promuovere la cultura del dialogo in ogni sua forma possibile. Questo richiede, in particolare per i professionisti dell’educazione, un apprendistato continuo, una capacità di autoeducarsi nella disponibilità della relazione con l’Altro, un impegno costante a non farsi diffusore di omologazioni e di comportamenti di accettazione passiva nei confronti della vita. Il vero dialogo si attiva grazie alla capacità di parlare con persone che hanno opinioni diverse dalle nostre e che continuano a dare interpretazioni stereotipate della realtà. Bisogna esporsi al rischio di essere ingannati, di capire che le altre idee sono migliori delle proprie, che possiamo farci penetrare anche da altri mondi.

Gli scenari posti da Bauman (2010) e le priorità educative che oggi possono contribuire a ricostruire la cultura esprimono chiaramente la necessità di intercettare quei bisogni educativi e formativi che diano all’educazione un nuovo senso di marcia e non si facciano fagocitare dalle dinamiche e dai meccanismi tanto sofisticati, quanto insidiosi, della società liquida. Talvolta presi dall’emergenza di rispondere alle esigenze di cambiamento in modo efficace ed immediato perdiamo, come dice Bauman (2005b), il senso dell’orizzonte, il fine del nostro lavoro educativo e l’investimento in un progetto educativo che avrà ragione di essere ancora tra cento anni.

3. Alcuni aspetti per delineare la questione della presenza dei minori stranieri non accompagnati in Italia

Per quanto la questione dei MSNA sia avvertita in Italia ed in Europa con interesse e preoccupazione[2] per il costante aumento di persone che percorrendo la via dell’immigrazione richiedono di essere riconosciute come tali (Save the Children, 2016), il problema dell’accoglienza e della garanzia del rispetto di quanto stabilito dalla convenzione per i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza del 1989, ha un carattere planetario. Anche questo fenomeno deve essere compreso nell’analisi che Bauman considera, per il modo con cui le odierne società producono e desiderano liberarsi degli *scarti umani* (Bauman, 2003). In tutto il mondo avvengono casi in cui i bambini sono separati dai loro genitori, dalla custodia dei loro cari e dalle comunità di appartenenza (Kanics, Senovilla Hernández & Touzenis, 2010; Save the Children, 2016). Le ragioni, ma soprattutto i drammi, sono molteplici. Conflitti armati, disastri naturali, carestie, povertà, sfruttamenti, abusi, persecuzioni e pandemie, sono un elenco solo approssimato delle cause per le quali ai bambini e agli adolescenti non viene garantito il diritto a stare con i genitori, con la famiglia e a crescere nel rispetto del suo benessere. Pur nella sua specificità questo fenomeno si intreccia con quello della migrazione/immigrazione che caratterizza tutte le popolazioni del pianeta. Esso interessa i paesi di tutti i continenti, tuttavia non in tutti e per tutti c’è la volontà e la sensibilità culturale e politica di affrontare il problema rispettando i più elementari diritti

delle persone. Il problema dei piccoli migranti è quindi un problema globale (Bauman, 2001).

Il fenomeno dei MSNA anche se con caratteristiche, motivazioni, processi e interventi differenti, non solo è individuabile in molte zone del pianeta, ma per le modalità educative con le quali viene affrontato, se consideriamo il principio della interdipendenza dei fenomeni e delle questioni, influenzerà sia il futuro degli abitanti del pianeta che gli attuali spazi di convivenza comunitaria di gruppi e persone.

La riflessione sugli interventi educativi con i bambini e i ragazzi che attraversano e viaggiano per raggiungere luoghi di speranza e di sopravvivenza, è per Bauman un motivo per riflettere sul significato dell'interculturalità da una parte e del rapporto tra "noi e loro" dall'altra (Bauman, 2009), come processo, quest'ultimo delle tappe storico-evolutive che ci hanno incamminato verso la perdita di reciprocità e condotto ad una confusione nei riguardi del riconoscimento del ruolo e del significato sociale e della comunità (Bauman, 2010).

Nello specifico, quindi i minori stranieri non accompagnati, per la maggior parte adolescenti, rappresentano un fenomeno molto particolare perché, pur nel rispetto della singolarità delle esperienze, questo si caratterizza come un gruppo di persone altamente vulnerabile anche rispetto ai coetanei autoctoni ed a quelli che hanno vissuto l'esperienza difficile e comunque traumatica dell'immigrazione. I minori non accompagnati sono immigrati e stranieri, sono abbandonati e soli, sono fragili perché feriti dalle devastanti esperienze a cui sono stati sottoposti. La mancanza di protezione dei bambini che emigrano da soli li espone al rischio di estorsioni dei contrabbandieri, abusi sessuali, sfruttamento, violenza e traffico di organi. La sperimentazione del divario educativo, collegata al graduale indebolimento del fisico, causa spesso anche una condizione di salute precaria, talvolta nascosta dagli stessi ragazzi (Save the Children, 2016).

Una molteplicità di questioni che richiedono un intervento educativo capace di investire immediatamente in una progettualità di lungo percorso, che va oltre le competenze richieste per lavorare nei contesti di multiculturalità (Salimbeni, 2011). Trovandosi senza punti di riferimento, senza la presenza di figure adulte vicine e in grado di condividere sofferenze, progetti e investimenti sociali, i MSNA si trovano in una situazione di estrema fragilità, vulnerabilità, sostenuta tuttavia, da una grande forza di sopravvivenza e di speranza per un futuro diverso (Campani & Salimbeni, 2006).

I ragazzi che arrivano soli devono essere considerati come identità estremamente complesse per la qualità e la quantità di esperienze, spesso neppure immaginabili, già vissute in pochi anni di vita. La complessità che emerge dalle vite di questi ragazzi esprime, se è il caso di sottolinearlo, i risultati fallimentari che l'interdipendenza delle strutture economiche, dei conflitti interetnici, interreligiosi e bellici sparsi per il pianeta, hanno prodotto e che ricade sulla pelle delle popolazioni più deboli e indifese. Gli scenari che si vengono a configurare in risposta ad un inadeguato e devastante uso della terra e alle conseguenti catastrofi umanitarie dovute alle carestie o allo spregiudicato uso e sprigionamento di sostanze e nucleari, colpisce sempre più i bambini ed i giovani incidendo così sull'aumento delle sofferenze, delle paure e della disuguaglianza. Dietro al viaggio di questi ragazzi ci sono questioni complesse che agiscono in misura più o meno ampia, ma che hanno una ripercussione sulla totalità del nostro pianeta, e che, per l'effetto dirompente che hanno in sé, ne risentono le attuali generazioni di bambini, ragazzi e giovani, ma ne risentiranno anche quelle future (Valtolina, 2014).

Progettare percorsi educativi di qualità, andando oltre all'accoglienza, alla tutela e alla protezione, permette di trasformare il *rischio* a cui sono sottoposti dalle condizioni di vita, alla *possibilità* di successo personale che si realizza attraverso la crescita, la costruzione di conoscenze e competenze che gratificano e motivano la volontà di apprendere, sapere, amare e rispettare i luoghi di accoglienza che diventeranno i contesti per la realizzazione di un progetto di vita personale. La professione dell'educatore professionale ha bisogno di riflettere su come approfondire, declinare e migliorare le competenze del dialogo, l'empatia, della decostruzione della paura per trasformare la situazione di emergenza in un progetto educativo trasformativo[3].

La ricca letteratura che ha per oggetto le problematiche relative all'accoglienza e alla protezione dei MSNA delinea in modo esaustivo i processi, le modalità e i metodi che meglio possono garantire la protezione, le politiche e gli interventi per la richiesta di asilo e rifugiato (Bertozzi, 2005), per la tutela e l'integrazione nel contesto ospitante. Poco spazio viene dato alle questioni specificamente educative che invece dovrebbero essere oggetto di un coraggioso e specifico dibattito (Zamarchi, 2014).

Pur valutando la complessità della realtà migratoria delineata da tipologie, origini, caratteristiche e problematiche diversificate, e che le traiettorie di movimento, trasporto, approdo e permanenza dei minori si ridefiniscono continuamente (Salimbeni, 2011), è necessario prendere coraggio ed affrontare le difficoltà della relazione educativa in modo tempestivo, senza lasciare spazio ad ambiguità e attese inutili che possono solo danneggiare le condizioni di vita del minore e di tutta la comunità. Le attuali pratiche di accoglienza indicano che l'intervento educativo individualizzato viene tracciato solo dopo due o tre mesi dall'arrivo del ragazzo. Questo conferma l'atteggiamento di ambiguità, di scarso valore (Bauman, 2005), verso le condizioni di vita degli immigrati verso i quali viene provato quel diritto *all'indifferenza* (Bauman, 2004) capace di annullare ogni forma di empatia. Quando alla reciproca tolleranza si affianca l'indifferenza, le culture comunitarie possono vivere l'una affianco all'altra, "ma raramente comunicano, e se lo fanno tendono a scambiare il grilletto della pistola per il telefono. Nel mondo del multiculturalismo le culture possono coesistere, ma è molto difficile che tale convivenza arrechi loro benefici" (Bauman, 2004, p. 131).

4. Empatia e pazienza: riflessioni sulla esperienza di Feuerstein con i minori non accompagnati

Nel contributo dato da Reuven Feuerstein (Feuerstein, Krasilowsky & Rand, 1974) alla progettazione e realizzazione dell'educazione di qualità con i minori stranieri non accompagnati, ci sembra si possano ravvisare alcuni aspetti delineati da Bauman nei riguardi dell'educazione. Sicuramente la natura di sintesi di questo contributo non ha la pretesa di considerare la complessità delle questioni poste dal sociologo polacco e dallo psicopedagogista rumeno. Nel corso dei suoi anni di attività diretta sul campo con i bambini, ragazzi ed adulti in situazione di disagio e difficoltà, Feuerstein (Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 2006) ha strutturato una lunga esperienza di applicazione della sua teoria, del suo metodo e dei suoi strumenti (Kopciowski, 2015). Entrambi gli scienziati condividono l'investimento nella qualità educativa, nei valori del dialogo, dell'empatia e della pazienza. Valori che Feuerstein rielabora in modo originale soprattutto nella sua proposta applicativa del metodo, attraverso l'esperienza di apprendimento mediato (Feurstein, Feuerstein & Rand, 2005). Partendo dalla chiara consapevolezza che ogni essere umano, in qualsiasi situazione si trovi, abbia, per sua natura, le potenzialità che gli permettono di modificarsi, che l'intelligenza

possa essere educata grazie alle azioni intenzionali dell'educatore, che quello a cui il lavoro dell'educatore deve guardare è la propensione della persona ad apprendere più che i risultati finali, Feuerstein (Kopciowski, 2002) propone un approccio educativo che pone al centro del suo essere la mediazione e l'importanza della riflessività, della pazienza e della necessità di lasciare il tempo per pensare[4].

Sostenuta da una iterazione dialogica di qualità, intenta a generare reciprocità e a sollecitare la riflessione e il pensiero prima di agire, affermando chiaramente che l'impulsività non facilita la soluzione dei problemi, ma porta a vederne solo una parte limitando così il successo dell'azione (Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 2008), l'esperienza di educazione mediata viene descritta come un'arte che attraverso i suoi 12 criteri "fornisce al bambino gli strumenti e i prerequisiti necessari per renderlo capace di *imparare ad imparare*. Trascende l'immediatezza di un evento particolare e diventa un'occasione per una *generalizzazione*, e per un ulteriore sviluppo. Più mediazione riceve il bambino e più diventa capace di imparare dalla futura esperienza e di riceverne un mutamento: sviluppa un bisogno per la mediazione, *si aspetta* che gli eventi abbiano un significato, *ricerca* relazioni, *va oltre* l'informazione ricevuta attraverso i sensi in un dato momento" (Feurstein, Feuerstein & Rand, 2005, p. 32).

Nell'esperienza educativa che riconosce all'educatore il compito di selezionare e organizzare con cura gli stimoli per attivare nell'educando una personale ricerca di risoluzione dei problemi e la consapevolezza delle strategie utilizzate a dimostrazione del miglioramento delle funzioni della mente, Feuerstein (Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 2006) sottolinea l'importanza di educare attraverso e con empatia, riconoscendo in questa capacità/competenza umana, la dimensione calda, significativa e di successo della relazione di apprendimento. L'empatia diventa anche la disponibilità a sentire e comprendere il bisogno dell'altro, nella sua richiesta di aiuto, di condivisione, di superamento delle difficoltà. È in primo luogo un ascolto che sa stare nel rispetto dell'apertura senza invadere, con le proprie interpretazioni soggettive, le esperienze di vita dell'altro. Si entra in empatia quando il sentire è condiviso e ciò conduce alla possibilità di risolvere le questioni comuni attraverso un'azione collaborativa.

Feuerstein (Minuto & Ravizza, 2008) ci insegna che nessuno può essere escluso dal processo di miglioramento umano, che tutti abbiamo il compito di migliorare noi stessi e che l'educazione deve trovare le più efficaci strategie ed i mezzi più adatti investendo sulla qualità di apprendimento che generi il miglioramento delle condizioni di vita della persona, della comunità a cui appartiene e quindi in senso più ampio della comunità umana non solo presente, ma anche futura.

Come introdotto sopra, il contributo dato da Feuerstein alla professione educativa necessiterebbe di uno spazio di considerazione più ampio, tuttavia, questa sintetica introduzione su alcuni degli aspetti del suo approccio, può aiutarci ad individuare una condivisione di prospettive nei riguardi dei valori educativi sottolineati da Bauman e a introdurci nella presentazione delle quattro azioni educative indicate da Feuerstein (Wollis & Gottesman, 1971) per preparare il lavoro con i MSNA in ambienti intenzionalmente educativi. Feuerstein (Gottesmann, 1988) inizia a lavorare con i minori che arrivano soli, nei primi anni del secondo dopoguerra, nell'allora Palestina. Sono bambini e giovani sopravvissuti alla Shoah, fortemente e profondamente deprivati dalle esperienze vissute negli anni del conflitto mondiale. La *Youth Aliyah*[5] è l'organizzazione che sostiene il salvataggio dei bambini e dei giovani, ed è in questa rete che Feuerstein (Simmons, 2006) comincia a collaborare in modo più strutturato a partire dalla fine degli anni Cinquanta del secolo scorso, occupandosi in particolare dei bambini e dei ragazzi ebrei che fuggivano dalle

persecuzioni dei paesi arabi o a tradizione islamica e che avevano vissuto nei loro paesi esperienze di violenza, deprivazione e umiliazione.

Con questi giovani immigrati, sui quali l'investimento educativo era un obbligo ancora prima di un valore morale, Feuerstein (Feuerstein, Krasilowsky & Rand, 1974) riconosce l'importanza di intervenire tempestivamente con progetti educativi capaci di migliorare e potenziare le abilità delle menti per rendere ogni persona autonoma e protagonista del proprio adattamento nei nuovi contesti socio-culturali di inserimento. Il gruppo di educatori e i responsabili all'accoglienza dei minori coordinati da Feuerstein (Gottesmann, 1989) lavorò in particolar modo per accogliere i bambini che fuggivano dalle persecuzioni dei paesi di tradizione islamica, in primis quelli del Magreb, e in seguito anche dallo Yemen, dall'Etiopia, dall'Iraq, dall'Egitto, ecc. Bambini e ragazzi che mostravano il dramma della sofferenza, delle violenze e della persecuzione. Situazioni che apparivano non trattabili, che disarmavano e impaurivano gli stessi educatori. Di fronte a tale sfida, il timore di non riuscire negli obiettivi educativi preposti, produceva una reazione di difesa che si caratterizzava come bisogno di ritirarsi per non assumersi la responsabilità del fallimento del compito assegnato. Corpi e menti che sembravano irrimediabilmente danneggiati non davano speranza di alcun cambiamento in un contesto, come quello dell'allora società israeliana che non poteva permettersi di abbandonare una generazione di giovani vite all'emarginazione solo perché la vita le aveva fatto incontrare esperienze sfortunate. Ogni sforzo educativo, sociale, culturale e politico doveva essere potenziato al massimo, pur sempre nel rispetto dei diritti del minore, per dare democraticamente a tutti, gli strumenti utili a garantire il miglioramento della propria condizione ed entrare a far parte, in modo attivo, della cittadinanza.

5. Le quattro azioni per un intervento educativo con i minori stranieri non accompagnati

Dopo queste sintetiche considerazioni, vengono qui di seguito trattati quattro capisaldi dell'intervento educativo che Feuerstein (Gottesman, 1989) ha delineato come premessa per la realizzazione dei progetti finalizzati al miglioramento della qualità di vita e al successo formativo dei minori non accompagnati. Lo psicopedagogista inizia la sua esperienza già alla fine degli anni Quaranta, con i bambini sopravvissuti alla Shoah e che avevano sostato qualche mese nei campi profughi organizzati in Europa dopo la guerra. Più tardi, dagli anni Cinquanta in poi, la provenienza dei bambini e dei ragazzi sarà diversa. Fino alla fine degli anni Sessanta saranno i bambini originari dei paesi arabi e di tradizioni islamiche a chiedere accoglienza, mentre dalla fine degli anni Settanta, inizi anni Ottanta quelli sopravvissuti alla fuga dall'Etiopia, i Falascià. Ondate migratorie differenti che esprimevano culture, tradizioni e bisogni specifici ai quali una società dinamica e ancora impegnata nella ricerca di conferme culturali, politiche e sociali voleva rispondere trovando le migliori soluzioni per l'accoglienza e l'inclusione.

Prima azione: accettazione incondizionata

Il primo intervento realizzato da Feuerstein e dal suo gruppo di progettazione e formazione, fu quello di aiutare gli educatori a trasformare i loro timori ricercando strategie di accoglienza e di relazione per garantire ad ogni bambino/ragazzo l'accettazione incondizionata. Gli educatori venivano sollecitati a comprendere che educare in modo ottimale i piccoli immigrati era fondamentale per il benessere non

solo dei minori, ma questo rappresentava anche un importante arricchimento umano per tutta la comunità. Come azione educativa di grande apertura e accoglienza, l'accettazione incondizionata richiedeva agli educatori di creare un ambiente educativo capace di dare ai bambini ed ai ragazzi, particolarmente sofferenti e bisognosi, un contesto intenzionalmente formativo a prescindere dalla condizione e dal comportamento, talvolta anche violento, messo in atto dai minori. Il rischio che si riproducesse il circolo vizioso della non accettazione e del rifiuto, e le profonde frustrazioni e sofferenza che questo causava doveva essere oltremodo evitato. Pertanto la pratica dell'accettazione incondizionata non si definiva solo per la necessità di dare un riparo o un rifugio al bambino/ragazzo che emigrava da solo: essa doveva creare le condizioni educative per interrompere il perpetuarsi di esperienze di abbandono, di emarginazione, di violenza che gran parte dei minori aveva vissuto prima o durante il viaggio.

Pertanto, l'accettazione incondizionata era la prima e vitale condizione che permetteva di intervenire con intenzionalità educativa, mettendo in atto una partecipata relazione di ascolto e di empatia finalizzata a stabilire un rapporto di reciproca fiducia. Gli educatori venivano formati ad integrare le proprie competenze professionali con il nuovo approccio di apprendimento mediato. Questo aveva lo scopo di recuperare i bambini e i ragazzi che avevano vissuto in una situazione di deprivazione culturale e sociale (Feuerstein, Rand & Rynders, 1998).

L'esperienza di apprendimento mediato (EAM) è considerata un elemento determinante della modificabilità cognitiva. "La capacità di cambiare e di adattarsi alle nuove situazioni è condivisa da tutti gli individui che vengono esposti all'EAM. Questa capacità di rispondere in modo autoplastico all'incontro con un ambiente in continuo cambiamento è il risultato fondamentale dell'EAM, anche se è importante considerare aspetti quali la comparsa, l'estensione, la diversità e l'intensità della mediazione [...] e la valutazione del livello di adeguatezza del processo di mediazione rispetto ai particolari bisogni del bambino" (Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 2008, p. 129). Proprio perché l'accettazione incondizionata non fosse considerata un'azione di totale tolleranza o accettazione passiva degli educatori nei confronti di un comportamento deviante, ma una precondizione per dare la possibilità al bambino/ragazzo di cominciare a sperimentare nuove modalità relazionali fondate sulla reciproca fiducia, una grande quantità di lavoro doveva essere fatta con lo staff degli educatori per aiutarli a trovare le strategie migliori per gestire le situazioni di conflitto, stando nel conflitto, riconoscendo e superando il sentimento di frustrazione dovuto alla difficoltà di garantire la condizione educativa ottimale in grado di generare il miglioramento e la modificabilità nel soggetti.

Per quanto possa sembra di difficile attuazione, tutti coloro che arrivavano erano accettati e nessuno veniva respinto o allontanato, nessuna giustificazione poteva motivare la loro esclusione. Il coinvolgimento e l'inclusione nel gruppo erano i primi presupposti per poter garantire un contesto caldo che doveva dare al minore la sicurezza che gli adulti stavano condividendo l'interesse verso la sua educazione. Anche quando i bambini o i ragazzi erano considerati pericolosi per se stessi, per i coetanei e per l'ambiente, ogni strategia doveva essere intrapresa per evitare l'allontanamento dal gruppo. Questa situazione metteva spesso a dura prova la resistenza del metodo, ma anche le capacità di trasformare le situazioni critiche in opportunità sociali e inclusive. Feuerstein (Wollis & Gottesman, 1971) sosteneva che emarginare i ragazzi che disturbano o che potenzialmente e talvolta realmente, causano conflitti all'interno del gruppo, fosse un'azione che danneggiava lo stesso gruppo di coetanei perché educava ad accettare in forma passiva l'esclusione dalla

società senza che venisse fatto niente per individuare i bisogni della persone e intervenire sul suo disagio. Agli occhi dei ragazzi gli adulti sono considerati i primi responsabili di quello che succede nel gruppo, pertanto sono visti come coloro che possono scegliere chi escludere e quando farlo, una percezione che spesso i ragazzi vivevano anche come un pericolo e una possibile minaccia di rifiuto anche verso uno di loro.

Questo tuttavia non significava che la rigidità dei gruppi. I gruppi erano aperti, ma ogni cambiamento era frutto di una progettazione educativa e non un effetto di un comportamento dei ragazzi. La scelta della variazione veniva preparata tenendo presente le modalità del sistema applicativo del modello teorico della Modificabilità Cognitiva Strutturale, che vede nell'ambiente il ruolo importante per il'implementazione e il consolidamento dell'azione educativa. L'ambiente modificante è in primo luogo definito "da un alto grado di apertura e mancanza di pregiudizi, che consente a ogni persona, anche con basso rendimento, di avere accesso all'intera serie di opportunità della vita. L'uguaglianza in questo caso, è basata sull'universalità dei bisogni umani e sul rispetto di ciascuno, non sulla distribuzione dei beni" (Feuerstein, Rand & Rynders, 1995, p. 261).

Seconda azione: riduzione dell'ansia

I bambini/ragazzi arrivati soli attraverso l'organizzazione della *Youth Alyiah* (Wollis & Gottesman, 1971), esprimevano, a vari livelli e modi, situazioni di ansia causata dai ripetuti fallimenti, paure pregresse, abbandoni da parte delle figure affettive di riferimento, cura e accudimento, dal timore che le violenze potessero ripetersi e che fosse necessario continuare a proporre quei comportamenti che avevano permesso di sopravvivere superando i pericoli e le fughe. Spesso erano gli adulti stessi, in particolare gli insegnanti, che generavano ansia perché loro stessi avevano il timore di non saper gestire e rispondere alle prestazioni richieste. Per coloro che hanno un senso di autostima debole, le sfide e gli insuccessi rappresentano una difficoltà. La riduzione dell'ansia a fronte di una graduale crescita della sicurezza e dell'autostima, data dal successo nell'apprendimento e nell'uso delle proprie conoscenze e competenze di pensiero e azione, veniva considerata da Feuerstein il secondo presupposto per preparare i bambini e i ragazzi all'autonomia e alla crescita. Gli educatori venivano quindi formati a riconoscere e selezionare nell'ambiente gli stimoli che potevano causare la ripresa e l'innalzamento dell'ansia da fallimento o da prestazione. L'individuazione degli stimoli aveva come scopo quello di preparare il bambino/ragazzo, attraverso la mediazione, a costruire gli strumenti per risolvere le situazioni riconoscendo ed interpretando, oltre che la soluzione del problema o la conclusione di un compito richiesto, anche l'acquisizione della nuova abilità raggiunta. Un approccio educativo che oltre a depotenziare l'ansia aiutava a percepire la soddisfazione personale per il risultato ottenuto e la possibilità di liberarsi dai condizionamenti della tensione.

Feuerstein (Feuerstein, Krasilowsky & Rand, 1974) considerava anche il fatto che gran parte dei ragazzi che arrivavano erano completamente analfabeti ed avevano delle competenze linguistiche veramente limitate, oltre a mostrare un basso livello di comportamento in risposta agli elementari compiti giornalieri richiesti. Allo scopo di stimolare la reciprocità e lo scambio tra coetanei, i minori non accompagnati venivano sempre inseriti in ambienti di apprendimento frequentati dai ragazzi della stessa età. Questo implicava che gli educatori individuassero le modalità per garantire a tutti il massimo rispetto e la massima protezione perché il confronto tra pari, in particolar

modo tra adolescenti, portava spesso a generare conflitti di vari livelli. Al fine di creare un ambiente di scambio e di dialogo, Feuerstein riporta (Feuerstein, Krasilowsky & Rand, 1974) che gran parte del primo periodo scolastico veniva speso in attività *outdoor*, con camminate ed escursioni, o in attività fortemente formative e di responsabilità. Allo stesso tempo, molte energie furono investite per lo sviluppo delle funzioni dell'lo, per il rafforzamento delle competenze scolastiche e per l'attivazione di una attività di tutoring tra gli stessi ragazzi (Gottessman, 1988). Questo fu possibile quando i bambini cominciarono a sentire l'apprendimento meno essenziale e valutativo rispetto a come l'avevano percepito precedentemente. La situazione scolastica che richiedeva una messa alla prova delle capacità di apprendimento dei ragazzi, dato che implicava, sia in forma implicita che esplicita, una osservazione valutativa, metteva i ragazzi in uno stato di forte ansia. Soprattutto perché l'apprendimento non era sempre valutato dagli insegnanti come processo, ma come risultato finale e quindi come una prestazione (Feuerstein, Krasilowsky & Rand, 1974).

Terza azione: inserimento nel gruppo dei pari

Alla fine degli anni Quaranta, fino al ventennio successivo, erano poche le voci che si levavano in favore dell'inserimento dei bambini e ragazzi con problemi, negli ambienti dove potessero relazionarsi con il gruppo dei pari. Trattenere i ragazzi con disturbi o difficoltà di apprendimento in luoghi protetti ed isolati, era per Feuerstein (Feuerstein, Krasilowsky & Rand, 1974) la negazione sociale che conduceva, inevitabilmente, all'isolamento dei bambini e degli adolescenti, relegandoli dentro una subcultura artificiale e responsabile di provocare l'aumento del disagio adolescenziale. Ragazzi che mostravano impulsività, instabilità emotiva, intolleranza alla frustrazione, bisogno di gratificazione immediata, eccitabilità, mancanza di attenzione e bassa, se non completamente assente, scolarizzazione, richiedevano che venisse organizzato un ambiente idoneo, ma non escludente, oltre che attivata una proposta educativa attenta ai loro bisogni e alle nascoste potenzialità, per vivere con i coetanei.

I criteri con i quali gli educatori individuavano l'inserimento nei gruppi erano di varia natura. Essi consideravano la presenza di un totale o parziale analfabetismo, un basso livello di intelligenza convenzionalmente misurata, disturbi emotivi primari e vasti disordini di comportamento. Circa il 20% di questi bambini che venivano osservati e valutati con gli strumenti standard risultavano *borderline* o psicotici. Se non ci fosse stato un impegno educativo-sociale finalizzato ad andare oltre ciò che i risultati dicevano, molti ragazzi avrebbero finito per passare il resto della loro vita in luoghi di separazione senza alcuna speranza di inserimento attivo nella società (Feuerstein, Rand & Rynders, 1995).

Quarta azione: un graduale comportamento di regressione

Come quarta condizione per preparare il progetto educativo Feuerstein considerava la necessità di attivare un graduale comportamento di regressione per aiutare i bambini a ritrovare forme di comportamento autentico con adulti e con il gruppo dei pari (Feuerstein, Krasilowsky & Rand, 1974). Dopo aver constatato che molti dei bambini arrivati in Israele avevano appreso a controllare il proprio comportamento sulla base dei loro frequenti scontri con la realtà ricercando forme comportamentali di sopravvivenza, venne considerato che l'utilizzo di risposte di difesa stereotipate generavano, in molti casi un blocco nello sviluppo e nell'utilizzo delle capacità intellettuali e sociali. I ragazzi non erano capaci di discriminare tra le aree delle attività desiderabili e quelle che invece conducevano al rifiuto o alla punizione. In molti casi i

ragazzi utilizzavano un modello di difesa/aggressione in risposta a paure o per evitare situazioni di conflitto, o di accettazione passiva assumendo il ruolo di vittima. Ma era possibile anche vedere attivato un tipo di comportamento conformista alternato ad esplosioni di comportamenti aggressivi e azioni distruttive. Comportamenti che rappresentavano i sintomi di bisogni insoddisfatti, affettivi e sociali che era difficile modificare.

Relazioni pianificate ed organizzate con il gruppo dei coetanei rappresentavano invece, secondo Feuerstein, la vera essenza dei gruppi di trattamento. La mediazione che organizza, seleziona, individua le modalità di trasmissione, era considerata un'azione-ponte tra il soggetto che apprende potenziando le proprie risorse e capacità e il nuovo ambiente di inserimento.

I risultati ottenuti con queste azioni si rivelarono sorprendenti. Molti bambini raggiunsero dei livelli di apprendimento anche inaspettati (Feuerstein, Rand & Rynders, 1995). I loro punteggi medi sui test di intelligenza erano più alti di quelli ottenuti dagli esempi totali dei diplomati della *Youth Alyiah*.

Feuerstein ha sempre più considerato, sulla scia della riflessione di Vygostkij (Kopciowski, 2002), quale ruolo occupa l'ambiente culturale e sociale nella formazione delle strutture della mente e dei modelli comportamentali sia per gli individui, che per i gruppi. Concetti come ruolo sociale, apprendimento sociale, deprivazione sociale, contagio sociale, isolamento sociale e appartenenze sociali sono termini che vengono sempre più utilizzati per spiegare le dinamiche dei comportamenti, degli adattamenti e delle integrazioni delle persone e dei gruppi. Questo chiaro riferimento ha fatto in modo che venisse posta sempre più attenzione alla relazione tra coloro che si trovano in situazione di svantaggio, marginalità, esclusione e il dovere degli educatori, e di tutta la società, di impegnarsi nella costruzione di un ambiente capace di proporsi come un contesto di recupero e di riabilitazione. Anche l'ambiente ha quindi la responsabilità di modificare la persona. Per le sue caratteristiche di assenza/presenza di stimoli e per come viene organizzato, vissuto ed agito, l'ambiente costituisce un ulteriore elemento di innovazione introdotto nell'intervento con i bambini e gli adolescenti immigrati e svantaggiati. La cura dell'ambiente, non solo nei termini degli spazi, degli arredi o della possibilità di autonomia dei bambini, quanto di un contesto capace di sollecitare con stimoli adeguati e coerenti con il messaggio ed i valori educativi proposti. Feuerstein considerava l'ambiente come una risorsa di stimoli necessari per lo sviluppo della conoscenza, essi però risultano significativi solo se posti in relazione alla qualità dell'intervento umano realizzato intenzionalmente da chi educa. Un ambiente può essere altamente stimolante, ma se manca la relazione di mediazione che gli esseri umani possono realizzare, gli stimoli perdono la loro potenzialità, il loro significato. Senza una mediazione possono essere solo efficaci per un tempo limitato e non intervenire nella formazione significativa per modificare e migliorare le strutture della mente.

6. Conclusioni

Le esperienze educative e di inclusione sociale programmate e realizzate all'interno dell'organizzazione della *Youth Alyiah* a partire dalla fine degli anni Quaranta da Feuerstein e dai suoi collaboratori, sono state pioneristiche per i risultati ottenuti su un numero di almeno 250.000 tra bambini ed adolescenti. Accogliere i bambini e i ragazzi segnati dai traumi della Shoah, dal rifiuto posto dalle forze militari inglesi di far arrivare i rifugiati ebrei provenienti dall'Europa in Palestina, dall'abbandono della terra di

origine che, per quanto ostile e luogo di sofferenze era comunque un luogo familiare, per trovarsi in un posto completamente sconosciuto per comportamenti, relazioni e lingua, significava, per il gruppo di educatori, sviluppare e migliorare le competenze professionali di accettazione, intenzionalità educativa, ascolto, fiducia, progettazione, ma soprattutto di mediazione. Nel corso degli anni l'organizzazione della *Youth Alyiah* ha accolto bambini e ragazzi provenienti da circa 70 differenti realtà culturali. Tuttavia non è nel numero delle tante provenienze il fattore che fa comprendere la complessità della situazione, quanto nelle innumerevoli reti di relazioni sociali, culturali, linguistiche e di tradizioni ebraiche, alcune delle quali anche distanti da ciò che nella nascente, ma già moderna Israele si andava affermando. Questo incontro con una realtà sociale, culturale e politica che si stava strutturando causava, già da sola, un contrasto culturale per i bambini e i ragazzi che emigravano da soli.

Il lavoro educativo realizzato da Feuerstein e dal suo gruppo, fa riflettere sulla necessità di superare i dubbi e i timori causati dalla incertezza delle proprie competenze professionali, sull'investimento nella progettazione di azioni specificamente finalizzate al miglioramento della condizione di vita dei bambini e dei ragazzi perché tutto ciò risulterà vincente ed appagante. Meglio quindi scommettere sul cambiamento realizzato investendo sulla relazione educativa di qualità "anziché lavarsi le mani e alzare le barriere contro le irritanti differenze e dissomiglianze e le estraniamenti autoimposte, dobbiamo andare in cerca di occasioni di incontro ravvicinato e di contatto sempre più approfondito, sperando di arrivare in tal modo a una *fusion*e di orizzonti anziché a una loro *fissione* indotta e artefatta, ma sempre più esasperata" (Bauman, 2016a, p. 17).

Note

[1] Bauman, (2015). Lectio Magistralis "Sulle difficoltà e sul bisogno del dialogo". Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=7WuiqdoWuxs>.

Bauman, (2016). "Dialogo al centro dell'educazione: una rivoluzione culturale". Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=DJHn-KKzVf0>.

Bauman, (2016). "Previsioni per il futuro. Società e paure". Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=OrvnXhxallw>.

[2] Nell'ultimo, 2016, con una sostanziale crescita annuale, Save the Children ha calcolato che sono arrivati in Italia, oltre 20000 minori, talvolta anche bambini, non accompagnati o separati. Il 29 marzo 2017 è stata varata la Legge italiana che garantisce protezione e accoglienza ai minori non accompagnati,

www.camera.it/leg17/465?tema=minori_stranieri_non_accompagnati. La legge riconosce finalmente che il minore straniero non accompagnato, prima ancora di essere immigrato è un bambino o un ragazzo. A livello Europeo, oltre a fare riferimento alle due leggi di Ginevra del 1951 e di Dublino del 1990 che definiscono le caratteristiche dei rifugiati e dei richiedenti asilo. Oltre a questo il 14 maggio 2008 il Consiglio dell'Unione Europea ha adottato la Decisione che istituisce una Rete Europea sulle Migrazioni (2008/381/EC). Il suo obiettivo è quello di soddisfare i bisogni informativi delle istituzioni comunitarie e nazionali, fornendo informazioni aggiornate, oggettive, affidabili e comparabili in materia di migrazione e di asilo: essa è, quindi, chiamata a sostenere le politiche dell'Unione Europea e a fornire ad un pubblico più ampio informazioni su questi argomenti. www.asgi.it/tag/minori-stranieri-non-accompagnati/.

[3] Il riferimento è all'attuale normativa che prevede l'istituzione di un Sistema Accoglienza a doppio binario (prima accoglienza temporanea e seconda accoglienza in Centri SPRAR) in accordo con le linee di intervento stabilite dal Piano di Accoglienza Nazionale del 14 luglio 2014. Nello specifico le Linee Guida per le strutture di prima accoglienza contenenti procedure operative standard per la valutazione del superiore interesse del minore prevedono la permanenza per un periodo massimo di 60 giorni (90 se ci sono posti disponibili) nelle strutture di pronta accoglienza messe a disposizione dagli Enti Locali. Trascorso questo periodo, qualora non fossero stati rintracciati parenti in grado di richiedere l'affidamento, se non vengono attuate altre misure previste (rimpatrio o affidamento eterofamiliare), c'è la seconda fase della procedura. Con l'entrata in vigore della nuova legge, approvata il 29 marzo 2017, i minori non potranno più essere respinti e saranno garantiti i diritti dei minori italiani e dell'Unione Europea. Nel momento in cui il minore viene accolto in una comunità socio-educativa, viene steso il progetto educativo individualizzato, condiviso con il ragazzo, alla cui stesura sono coinvolti l'educatore professionale, l'assistente sociale ed altri professionisti come lo psicologo e il neuropsichiatra infantile (Giovannetti, 2008).

[4] Negli strumenti del Programma di Arricchimento Strumentale, ideati da Feuerstein per il potenziamento delle abilità della mente, il richiamo alla necessità di dare spazio alla riflessività è individuabile nel motto sempre presente "un momento...sto pensando". Il principio è alla base di ogni momento della relazione e dell'interazione che accompagna l'apprendimento ed ha l'obiettivo di educare alla riduzione dell'impulsività.

[5] Youth Alyiah (in ebraico Aliyat Hanoar) è il movimento migratorio dei ragazzi che sono arrivati in Palestina prima ed in Israele poi, senza genitori. Il movimento, che dà poi origine ad una organizzazione statale, nasce in Germania nel 1933 per opera di Recha Schweitzer Freier (1892-1984) con l'obiettivo di dare un rifugio sicuro e una opportunità di crescita formativa e culturale ai ragazzi ebrei tedeschi. Dalla fine della Seconda Guerra Mondiale, i bambini ebrei sopravvissuti alla Shoah e quelli espulsi dai paesi ostili alla nascita dello Stato di Israele, emigrarono senza genitori né famiglia a migliaia e in periodi diversi.

Bibliografia

- Bauman, Z. (1976). *Cultura come prassi*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2002). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2003). *Una nuova condizione umana*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bauman, Z. (2004). *Voglia di comunità*. Bari-Roma: Laterza.
- Bauman, Z. (2005a). *Globalizzazione e Glocalizzazione*. Roma: Armando.
- Bauman, Z. (2005b). *Vite di scarto*. Bari-Roma: Laterza.
- Bauman, Z. (2009). *Paura liquida*. Bari-Roma: Laterza.
- Bauman, Z. (2010). Education in the World of Diasporas. *Policy Futures in Education*, 8, (3/4), 398-407.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2016a). *Stranieri alle porte*. Bari-Roma: Laterza.
- Bauman, Z. (2016b). *Per tutti i gusti: La cultura nell'età dei consumi*. Bari-Roma: Laterza.
- Bertozzi, R. (2005). *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati. Pratiche e modelli locali in Italia*. Milano: FrancoAngeli.

- Campani, G., & Salimbeni, O. (2006). *La fortezza e i ragazzini: la situazione dei minori stranieri in Europa*. Milano: FrancoAngeli.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., & Rand, Y. (2005). *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*. Firenze: LibriLiberi.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H., & Rand, Y. (2006). *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Jerusalem: ICELP Publications.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H., & Rand, Y. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazione pratiche*. Trento: Erickson Edizioni.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L. H., & Rand, Y. (2013). *LPAD. Learning Propensity Assessment Device*. Trento: Erickson Edizioni.
- Feuerstein, R., Krasilowsky, D., & Rand, Y. (1974). Innovative Educational Strategies for the integration of High-Risk Adolescents in Israel. The post-World War II rehabilitation of ten-agers in Israel was carried out within normal group structures. *PHI Delta Kappan*, LV(8), 1-6.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J.E. (1995). *Non accettarmi come sono. Un approccio nuovo per affrontare la sindrome di Down*. Firenze: Sansoni Editore.
- Giovannetti, M. (2008). *L'accoglienza incompiuta: le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione dei minori stranieri non accompagnati*. Bologna: Il Mulino.
- Gottesmann, M. (1988). *Educating away from home. Israeli way youth Aliyah: Continuity and change*. London: Freund Publishing House.
- Gottesmann, M. (1989). *Cultural Transition, The case of immigrant youth*. Jerusalem: The Magnes Press.
- Kanics, J., Senovilla Hernández, D., & Touzenis, K. (2010). *Migrating Alone: Unaccompanied and Separated Children's Migration to Europe*. Parigi: UNESCO.
- Kopciowski, J. (2002). *L'apprendimento mediato. Orientamenti teorici ed esperienze pratiche del metodo Feuerstein*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Kopciowski, J. (2015). *Il metodo Feuerstein. L'apprendimento mediato*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Minuto, M., & Ravizza, R. (2008). *Migliorare i processi di apprendimento. Il Metodo Feuerstein: dagli aspetti teorici alla vita quotidiana*. Trento: Erickson.
- Salimbeni, O. (2011). *Storie minori. Realtà di accoglienza per i minori in Italia*. Pisa: ETS.
- Save the Children (2016). *Putting children at the forefront*. Roma: Save the Children.
- Simmons, E.B. (2006). *Hadassa and the Zionist Project*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci Faber.
- Valtolina, G.G. (A cura di). (2014). *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Sfide e prospettive*. Milano: McGraw Hill Education.
- Wollis, M., & Gottesman, M. (1971). *Group care. An Israeli Approach. The educational path of Youth Alyah*. New York & London: Science Publishers.
- Zamarchi, M. (2014). *Minori stranieri non accompagnati: modelli di accoglienza e strategie educative*. Milano: Guerini e Associati.