



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA
DIPARTIMENTO DI EDUCAZIONE E SCIENZE UMANE

Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche
Anno Accademico 2025-2026

Educare alla narrazione di sé.
Il Silent Book come strumento di espressione del viaggio
migratorio per i Minori Stranieri Non Accompagnati

Relatore: Prof.ssa Annamaria Contini

Laureando: Marco Ceroni

Matricola: 181658

INDICE

Introduzione - Il contesto e il progetto	p . 7
PRIMA PARTE – TEORIA	p. 11
1.Cornice teorica	p. 11
•1.1 – L’altro come unico nel suo preciso qui e ora	p. 11
•1.2 – Laboratorio artistico come luogo d’incontro e decentramento	p. 12
•1.3 – Laboratorio artistico come laboratorio di cittadinanza	p. 16
•1.4 – Attualità alla luce della scuola fenomenologica italiana	p. 16
•1.5 – Laboratorio artistico come ponte per accettare e accettarsi	p. 18
2.La comunità MSNA	p. 20
•2.1 – MSNA e Comunità MSNA	p. 20
•2.2 – La comunità "Nuovo Villaggio del Fanciullo"	p. 21
•2.2.1 – Modalità di lavoro e attività	p. 22
•2.2.2 – Equipe	p. 24
•2.3 – Inquadramento dell'utenza	p. 24
•2.3.1 – Rapporti con gli altri utenti	p. 26
•2.3.2 – Rapporti con gli operatori	p. 26
3.I Migranti	p. 28
•3.1 – Il fenomeno migrante in Italia	p. 28
•3.2 – L'esperienza migrante	p. 29
•3.2.1 – Le esperienze che i migranti fanno durante il viaggio	p. 29
•3.3 – L'ingresso nel sistema di assistenza	p. 32
•3.4 – Ingresso in comunità. Prime osservazioni	p. 33
•3.5 – Sofferenze psicologiche dei migranti	p. 34
•3.5.1 – Depressione	p. 34

•3.5.2 – Somatizzazioni	p. 35
•3.5.3 – Sindrome di Ulisse	p. 36
•3.5.4 – Trauma e Esperienza Traumatizzante	p. 36
•3.5.5 – Trauma dei migranti – PTSD	p. 37
•3.6 – L'esperienza di sradicamento	p. 39
•3.6.1 – "Straniero in terra straniera": l'esperienza ebraica	p. 40
•3.6.2 – La doppia assenza: analisi antropologiche e psicologiche	p. 41
•3.6.3 – L' "Integrazione"	p. 42
•3.7 – Riassunto	p. 45
4. Il dispositivo – Laboratorio artistico e «Silent Book»	p. 48
•4.1 – Laboratorio artistico	p. 48
•4.1.1 – Il pensiero narrativo	p. 48
•4.1.2 – La scelta del Medium narrativo	p. 50
•4.1.3 – L'illustrazione	p. 52
•4.2 – Il Silent Book	p. 54
•4.2.1 – Definizione del Silent Book	p. 55
•4.2.2 – Applicazione del Silent Book nel progetto	p. 56
•4.2.3 – Interpretazione e decodifica	p. 58
•4.2.4 – I Silent Book sui migranti	p. 59
•4.3 – Migranti di Issa Watanabe	p. 61
PARTE SECONDA – LABORATORIO	p. 64
5. Laboratorio: scelte metodologiche	p. 64
•5.1 – Pedagogia dell'Espressione e Mediazione Artistica	p. 64
•5.2 – L'espressione artistica come ponte nell'adolescenza	p. 64
•5.3 – L'Apprendimento Esperienziale	p. 65

•5.4 – Storytelling Interculturale e Silent Book	p. 66
•5.5 – La Progettazione Sensibile al Trauma	p. 67
6. descrizione pratica del Progetto	p. 68
•6.1 – Descrizione breve del progetto	p. 68
•6.2 – Descrizione dettagliata del progetto	p. 68
6.2.1 – Contesto Socio-Situazionale e motivazione dell'intervento	p. 68
•6.2.2 – Finalità del laboratorio	p.69
•6.2.3 – Obiettivi e risultati attesi	p. 69
•6.2.4 – Dispositivo usato: <i>Silent Book "Migranti"</i> di Issa Watanabe	p. 69
•6.2.5 – Materiali usati e costi	p. 69
•6.2.6 – Architettura del Laboratorio: Setting e Protocollo	p. 70
•6.2.7 – Partecipanti	p. 70
•6.2.8 – Sviluppo dell'Attività: Le fasi del processo	p. 71
•6.2.9 – Analisi dei rischi	p. 71
•6.3 – Risultati attesi	p. 72
•6.3.1 – Risultati nel breve periodo	p. 72
•6.3.2 – Risultati nel lungo termine	p. 74
7. Valutazione	p. 75
•7.1 – Valutazione – principi seguiti	p. 75
•7.2 – Verifica degli obiettivi nel breve termine	p. 75
•7.3 – Verifica degli obiettivi a lungo termine	p. 76
•7.4 – Valutazione di efficienza, efficacia e utilità	p. 77
PARTE TERZA – OSSERVAZIONI	p. 78
8. Osservazioni del laboratorio	p. 78
•8.1 – Il Micro-Contesto Educativo: La Sala Multimediale	p. 78

•8.1.1 - Profilo dei Partecipanti e Variabili Interculturali	p. 78
•8.1.2 – Metodologia della Conduzione e dell'Osservazione	p. 78
•8.2 – La Fase dell'Elicitazione	p. 79
•8.2.1 – Dinamiche di Distrazione come Meccanismo di Difesa	p. 79
•8.2.2 – Il Vincolo della "Risposta Giusta"	p. 79
•8.3 – L'Immersione Visiva	p. 80
•8.3.1 – La Ricostruzione della Trama e la Memoria Visiva	p. 80
•8.3.2 – Il Silenzio e il Trauma: L'Immagine della Barca	p. 80
•8.3.3 – Reazioni Fenomenologiche Differenziate	p. 80
•8.4 – L'Elaborazione Creativa e la Simbolizzazione del Vissuto	p. 81
•8.4.1 – Analisi delle Produzioni: Tra Bisogno Primario e Memoria Familiare	p. 81
•8.4.2 – Il Silenzio e le Lingue Madri	p. 81
•8.4.3 – I Reperti "Fantasma": Il Sasso-Mamma e la Scopa	p. 82
•8.5 – Il Rito della Valigia e la Chiusura Simbolica	p. 82
•8.5.1 – La Condivisione e la Deposizione dei Manufatti	p. 82
•8.5.2 – La Chiusura del Cerchio e l'Effetto Fenomenologico	p. 83
•8.5.3 – Il Significato dei Reperti Non Condivisi	p. 83
9. Sintesi Valutativa e Orizzonti di Senso	p. 85
•9.1 – Analisi dell'Efficacia nel Breve Periodo	p. 85
•9.2 – Valutazione di Impatto e Prospettive a Lungo Termine	p. 85
•9.3 – Verifica degli obiettivi a lungo termine	p. 86
•9.3.1 – Analisi diacronica dei partecipanti	p. 86
•9.3.2 – Verifica per contrasto: Il "Permesso di Fidarsi"	p. 87
10 – Conclusioni	p. 88
Appendice – Documentazione fotografica	p. 91

• Allegati 1, 2 - Allestimento del setting: luogo di lettura	p. 91
• Allegati 3, 4, 5, 6 - Allestimento del setting: piano di lavoro	p. 92
• Allegati 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 - Allestimento del setting: la stanza	p. 93
• Allegati 14, 15, 16, 17, 18, 19 - Attività: lettura condivisa	p. 95
• Allegati 20, 21, 22, 23 - Attività: visione autonoma dei disegni	p. 97
• Allegati 24, 25, 26, 27 - Attività: laboratorio artistico	p. 98
• Allegati 28, 29, 30, 31 – Chiusura: esposizione artistica	p. 99
• Allegato 32 – Reperti non condivisi	p. 100
Bibliografia	p. 101
Sitografia	p. 104

Introduzione - Il contesto e il progetto.

Lavoro da diversi anni in un contesto particolare (una comunità di minori stranieri non accompagnati), dove sono ospitati 28 ragazzi provenienti da ogni parte dell'Asia, dell'Africa o di aree particolari d'Europa. Pertanto gran parte di quanto scrivo è legato a esperienze vive e dirette. Ciò emerge, e questo è il motivo per cui in certe parti non riesco ad utilizzare uno stile astratto e formale: non mi sentirei autentico.

Lavorando con i miei ragazzi, mi sono accorto che molto spesso – magari non sempre, ma spesso – questi vivevano come una sorta di maschera, un'ombra, un vissuto che non riuscivano ad esprimere e che, al tempo stesso, li schiacciava. Ho impiegato tempo per figurarmi il motivo, fino a quando non mi sono accorto (o meglio, *ci* siamo accorti, poiché naturalmente lavoro all'interno di un'equipe multidisciplinare) che questi ragazzi si portavano dietro un non-detto molto pesante.

Non parlano mai del loro viaggio in Italia. Non solo con noi, ma anche con i loro amici. Se lo fanno, si limitano a delle allusioni. In realtà, il desiderio di aprirsi maggiormente esiste: capita indichino una cicatrice, o ricordino il nome di un amico morto. Ma si fermano lì, ed è chiaro che sarebbe una violenza insistere.

Ma non è l'unico non-detto di questi ragazzi. L'altro è dato dal fatto di essere 'qui'. Certo, sono contenti di essere in Italia. Ciò tuttavia non impedisce manifestino una certa insofferenza e rabbia (per esempio, insofferenza per il cibo, che ha sapori e odori diversi dai loro. Per l'essere costretti a parlare una lingua che non è la loro. Perché appena escono in strada, si sentono costretti a percepirsi stranieri. Perché la notte piangono perché gli manca casa). Ma tutto questo vissuto, che ovviamente notiamo, osserviamo e cerchiamo di affrontare, come posso dire: rimane lì. Al di là dell'insofferenza, faticano ad affrontare il vissuto stesso di essere stranieri.

Da tempo avevo in mente di realizzare un qualche laboratorio che desse la possibilità ai ragazzi di esprimere queste cose. Certo: di laboratori ne avevo ideati o co-ideati diversi: sulla cittadinanza, sull'educazione al lavoro, sulle emozioni, sulla sessualità, la differenza di genere. Ma erano tutti laboratori – se posso così definirli – *didattici*. In tutti questi esisteva un contenuto da proporre. Anche quando si trattava di far emergere i loro vissuti (per esempio, in un laboratorio sulle emozioni, sulla sessualità, sulla differenza di genere) alla fine restava un obiettivo didattico: dare un nome e un volto a quei vissuti, dare

degli strumenti. Questa volta, era diverso. In merito l'esperienza migratoria in quanto tale, non ho nessun contenuto da dare. Non ho nessun 'sapere' da insegnare. Semmai, lo hanno loro. Io posso solo immaginare, ma non posso sapere davvero cosa significhi vivere l'esperienza migratoria che hanno e stanno vivendo. Né ho intenzione di fare progetti per spiegare qualcosa che conosco a livello accademico o cognitivo, ma di cui non ho esperienza reale, a chi davvero ne ha fatto esperienza in prima persona. Ancora, non sarei autentico: e questo lo percepirei io, come sono certo lo percepirebbero i miei ragazzi. La sola cosa che ritengo sia in mio potere fare è aiutarli a *tirar fuori*, a gestire questo loro non detto. In altre parole: io mi considero autentico, nel mio essere educatore, se lavoro con l'educando, se scambio idee con lui, costruendo con lui¹.

Questa, la necessità, la problematica ed il *bisogno* che muovono questo lavoro. Un bisogno che i ragazzi forse non esplicitano se non di rado; un bisogno di cui i ragazzi forse non sono neanche pienamente consapevoli (ma non credo). Ma che nondimeno esiste.

Ciò che mi spaventava, nel progettare questo laboratorio, era soprattutto il *modo*. Secondo me – ma spero per tutti – la prima regola dovrebbe essere *Primum non nocere*. Credo sia importante essere consapevoli del rischio di toccare nervi scoperti.

L'occasione di questo elaborato è stata quindi l'occasione per fermarmi e riflettere seriamente su questo problema, per documentarmi e trovare una via laboratoriale che permetta ai ragazzi di esprimere questo loro non-detto, senza tuttavia risvegliare eventuali sofferenze.

In forma più schematica, con questo lavoro intendo presentare un *Laboratorio* che ho ideato, progettato e realizzato *ex novo*.

Tale laboratorio l'ho realizzato all'interno di un *Contesto* particolare (una comunità educativa per minori stranieri non accompagnati), con la collaborazione di un'equipe che mi ha supportato pienamente nel progetto, poiché l'ha ritenuto valido.

L'Utenza è costituita da minori stranieri in una comunità residenziale.

Il *Bisogno* è la necessità dei ragazzi di esprimere un non-detto, di poter esprimere l'esperienza di essere-un-migrante, che può comprendere sia il senso di estraniamento e di sradicazione, che quello di essere sopravvissuto a un viaggio difficile e spesso doloroso che per loro è motivo di sofferenza.

1 Freire, P., L'educazione come pratica della libertà, pag. 132 e segg.

La *Necessità* di tale laboratorio è data dal fatto che spesso tale esperienza si trasforma in un doloroso "non detto", aggravato dalla paura di non poter dire o di non essere ascoltati.

Il *Metodo* è quello di un laboratorio espressivo.

Il *Dispositivo* utilizzato è un Silent Book, 'Migranti' di Issa Watanabe.

Il presente elaborato è così costituito:

Una prima parte, teorica, distinta in quattro capitoli: il primo, dove si illustra l'impianto teorico generale, che darà l'impronta a tutto il progetto; Il secondo, relativa all'utenza, con attenzione alle sue specificità e peculiarità; Il terzo, la descrizione del contesto (sia l'ambito comunitario che la realtà della migrazione in generale); Infine, il quarto in cui illustrare il dispositivo pedagogico impiegato (il *silent book* ed il laboratorio artistico).

La seconda parte, laboratoriale, distinta in tre capitoli: Il quinto, in cui illustro le scelte metodologiche del laboratorio; Il sesto, in cui espongo il laboratorio nelle sue componenti pratiche (tempistiche, materiali etc); Infine un settimo, in cui vengono esposti i criteri di valutazione scelti.

La terza parte, legata a raccogliere i risultati del laboratorio, suddivisi in due capitoli: Un ottavo capitolo, dove sono esplicitate le osservazioni fatte; Un nono capitolo, in cui si fa una sintesi valutativa del laboratorio.

Infine, le conclusioni che raccolgono e tirano le somme dell'intero lavoro.

Aggiungo una piccola precisazione sul mio stile di scrittura. Credo sia doveroso chiarirlo. Primo, tendo a usare i verbi all'attivo (ho sempre trovato lo scrivere in forma passiva troppo burocratico e deresponsabilizzante: viceversa credo la responsabilità non debba mai mancare nel lavoro educativo); secondo, ispirandomi liberamente a Dewey credo che sia importante scrivere avendo ben presente la mia esperienza personale nonché l'utilità pratica che certe nozioni hanno per me e per la mia professione. Questo perché io non ho a che fare con una persona ipotetica ma sempre con quella persona particolare, col suo vissuto: non una entità astratta².

2 Weil S, Una costituente per l'Europa, pag. 189

Ai miei colleghi ed ai ragazzi partecipanti va tutto il mio ringraziamento.

Ogni possibile mancanza o errore nella progettazione, nel laboratorio e nell'analisi dei risultati raccolti, naturalmente, è imputabile a me soltanto.

PRIMA PARTE – TEORIA

1 – Cornice teorica

Come anticipato, questo lavoro riguarda degli utenti di una comunità, nello specifico dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA).

Gli utenti che vengono inseriti e restano all'interno di una struttura comunitaria sono persone che provengono da percorsi biografici difficili e complessi, e che sperimentano quello che si può definire un «blocco comunicativo». Andando più nello specifico, il minore straniero non accompagnato, quando viene ospitato in comunità, porta con sé l'eredità di vissuti di abbandono, violenza, spesso traumatizzanti. Basti pensare alle ferite identitarie legate all'esperienza migratoria o all'allontanamento forzato dal nucleo familiare. Sono persone che si trovano a dover ridefinire la propria identità in totale assenza di figure parentali di riferimento. In questo quadro, la fatica nel trasmettere e nell'affrontare la propria memoria biografica non credo vada affrontata solo come un deficit linguistico (visto che non parlano, o parlano male, la lingua del paese ospitante), ma una postura difensiva, un silenzio che ha la funzione di proteggere la propria vulnerabilità all'interno del nuovo contesto di accoglienza.

1.1 – L'altro come unico nel suo preciso *qui e ora*

Ora, ritengo importante precisare fin d'ora che definizioni come «minore straniero non accompagnato» dovrebbero essere utilizzate come distinzioni di ragione. Si tratta, in altri termini, di etichette burocratico-istituzionale, certamente utili, finalizzata all'identificazione amministrativa e giuridica di una specifica tipologia di utenza. E certamente tali distinzioni sono utili anche per chi ci lavora, poiché questi sono utenti che hanno certamente alcune caratteristiche in comune. Ma, ripeto, è solo una distinzione di ragione, utile quanto potrebbe essere utile la scala di Wittgenstein: ad un certo punto va gettata. Con ciò intendo dire che tale categorizzazione va sempre intesa dall'educatore come un mero «strumento di lavoro», e mai come un destino identitario. Vederlo come destino identitario è una riduzione concettuale, è un asciugare l'essenza di quegli individui a poche

caratteristiche grigie che finiscono per assorbire tutti i colori che costituiscono l'individualità. Detto in modo più formale, tale riduzione finirebbe per nascondere la complessità intrinseca di quello specifico utente reale in carne e ossa: ciascuno di loro infatti ha una propria storia, un proprio passato, un proprio specifico modo di affrontare le esperienze. Ciascuno di loro merita di essere colto nella sua concretezza e nell'unicità di quel *qui e ora* in cui si realizza l'incontro educativo. L'approccio pedagogico dovrebbe avere, credo, il compito di decostruire quell'etichetta per fare spazio al soggetto, evitando che la definizione (nel caso specifico, MSNA) sostituisca la comprensione di *quel* singolo adolescente.

Allo stesso modo, ogni migrante porta la propria storia e la propria cultura. Ma la cultura di una persona così come quella di un popolo non può essere cristallizzata. I frutti puri, alla fine, impazziscono, per citare un felice libro di qualche decennio fa che criticava una certa visione essenzialista della antropologia. La cultura non è un bagaglio immutabile e un destino divino che il minore trasporta con sé, ma qualcosa di vivo, un eterno divenire che si ibrida e si contamina attraverso l'interfaccia con le esperienze le culture degli altri.

Proprio per questo ritengo che la pedagogia interculturale dovrebbe porsi sul piano della relazione dialogica. In questo spazio, il decentramento cognitivo ed emotivo sono una prospettiva educativa fondamentale: un esercizio autoriflessivo, una sorta di autodisciplina che dovrebbe imporre sia all'educatore che al ragazzo di porsi in una sorta di sospensione del giudizio. Che dovrebbe spingerlo a mettere da parte i propri costrutti etnocentrici e i propri automatismi interpretativi, in modo da consentirgli di porsi in ascolto autentico verso l'altro, accogliendo la sua alterità senza mai assimilarla³.

1.2 – Laboratorio artistico come luogo d'incontro e decentramento

Per riuscire in questo, ritengo siano necessari quegli aspetti di pluralità e relazione che possano fungere da «luoghi fisici e mentali d'incontro»⁴

In questa prospettiva, ritengo che lo spazio del laboratorio a mediazione artistica dovrebbe essere considerato un dispositivo pedagogico privilegiato. Infatti, questo non si limita a offrire un luogo per permettere che avvenga una interazione, ma si costituisce come luogo dove il minore può anche elaborare il proprio vissuto. L'efficacia di tale dispositivo si

3 Vedi Cerrocchi L., «L'intercultura in prospettiva pedagogica: tra inculturazione e acculturazione», in Cerrocchi L. e Contini A., *Culture Migranti*, pag. 35-36

4 Vedi Cerrocchi L. e Contini A., «Introduzione», in Cerrocchi L. e Contini A., *Culture Migranti*, pag. 17-18

trova nel fatto che il ragazzo non viene costretto a dare una espressione linguistica alla propria sofferenza (fatto questo che, oltre a essere frustrante se la lingua è una barriera, potrebbe anche essere vissuto con violenza e con dolore), ma può anche proiettare e oggettivare il proprio vissuto su figure terze — per esempio, in questo caso, i personaggi presentificati nelle narrazioni visive di un *Silent Book*. In seconda battuta, il minore ha l'occasione di sperimentarsi nell'esprimersi e rendere visibile il proprio vissuto all'interno di un laboratorio artistico. Questo gli dà la possibilità di passare da una mera fruizione a una rielaborazione attiva e personalizzata del materiale emerso.

Da questo punto di vista, il medium specifico scelto per questo lavoro — il *silent book* — in quanto albo illustrato totalmente o quasi privo di linguaggio, ha proprio il pregio di evitare il medium testuale, e proprio per questo ritengo sia utile perché permette di evitare all'utente di dover utilizzare una espressione verbale che potrebbe rivelarsi penosa. L'assenza della parola scritta non è affatto in questo caso un vuoto di senso — un memorandum che devo fare soprattutto a me stesso, visto che personalmente sono cresciuto dando un valore fondamentale al dialogo e alla comunicazione parlata — ma piuttosto rende il *silent book* un 'medium freddo' nel senso datogli da McLuhan⁵. Perché? Perché rende il lettore un attore e al tempo stesso co-autore nel momento stesso in cui si inserisce nel processo di decodifica e significazione. Mi spiego: mancando la figura di un narratore che vincoli la lettura a una sequenzialità lineare e cronologica, chi legge il *silent book* si trova a seguire la logica di 'lettura' dell'immagine. Il che a cascata significa: una fruizione fortemente personalizzata. È in altre parole la polemica mai veramente sopita se è meglio il libro o il film: nel film, i personaggi — così come l'ambientazione — sono dati. Se vedo il film *Harry Potter*, Hagrid avrà sempre l'aspetto datogli da quell'attore. Se leggo il libro, Hagrid potrebbe somigliare al bidello che avevo alle medie. Chi legge un libro — o, nel caso di un libro illustrato, chi osserva il libro — è libero di soffermarsi, focalizzarsi su dettagli, tornare indietro, e tutto questo sulla base del proprio interesse momentaneo e alla propria sensibilità individuale. Nel momento stesso in cui la sequenza iconica si articola in struttura narrativa, l'atto interpretativo diventa soggettivo: quelli che paiono gli "spazi vuoti" o le fessure temporali tra una tavola e l'altra, come avviene nei fumetti, non sono solo spazi vuoti: sono vuoti di spazio e tempo da colmare, richieste al lettore perché le riempia sulla base del proprio background culturale, delle proprie memorie autobiografiche e del proprio orizzonte di valori. Tutto ciò

5 McLuhan M, Gli strumenti del comunicare, pag. 31-42

ha come logica conseguenza che due o più minori possano offrire letture discordanti, o persino antitetiche, della stessa sequenza illustrata. Ma questo non è per nulla un problema. Non è assolutamente un fallimento della comprensione. Tutto il contrario. Tale divergenza di interpretazione è la dimostrazione plastica, fenomenologica e visibile che persone diverse possono dare dello stesso fatto artistico delle interpretazioni diverse – e tutte perfettamente legittime. Il *silent book* appare così un medium capace di far emergere le differenze individuali. Pertanto, anziché livellare la comprensione in una sola interpretazione corretta, vengono esplicitate e valorizzate più spiegazioni possibili, trasformando il laboratorio in un autentico spazio di negoziazione interculturale. In tale interpretazione, il fruitore del libro è chiamato a compiere un'operazione complessa di interpretazione metaforica. Il che significa: la fruizione non è solo un atto percettivo, ma un lavoro cognitivo ed emotivo di ri-traduzione. Il minore si trova nella necessità di abitare il silenzio del testo, riempiendolo del proprio rumore. Deve strutturare da solo e autonomamente i suoi nessi causali, temporali e simbolici. Questo processo si realizza attivando percorsi di significato tra lo stimolo visivo e l'esperienza personale del lettore⁶.

Nello specifico, i minori oggetto di questo laboratorio sono stati guidati a proiettare sulla pagina le proprie specificità. La decodifica della metafora visiva si converte, in ultima analisi, in un dispositivo auto-esplorativo: nel dare nome e senso alle vicende mute dei personaggi, il ragazzo evoca, seleziona e riorganizza frammenti della sua esperienza personale. Inserisce così la propria soggettività, che altrimenti rimarrebbe inespressa a causa del blocco comunicativo.

Tale istanza immaginativa richiesta dal dispositivo del *silent book* non è quindi un semplice gioco o una evasione fantastica. Piuttosto, è una operazione di decentramento cognitivo ed emotivo. Attraverso l'atto della 'lettura' iconica, il 'lettore' (uso qui il termine lettore con un significato esteso, visto che ovviamente un *silent book* è un libro che non si legge) non viene solo invitato a contemplare una storia, ma è portato a destrutturare temporaneamente i propri confini interpretativi. Detta altrimenti, quando un ragazzo guarda le immagini di un *silent book*, non sta solo fermo a guardare passivamente una storia che scorre davanti ai suoi occhi (come farebbe davanti alla televisione), non è più un fruitore passivo, ma anzi ne diventa agente, ne diventa creatore lui stesso. Il fatto che non ci siano parole scritte che permettano di dare significato alle immagini, viene costretto a fare un passo

6 Contini A. e Giudici A. in *Un pensiero in festa*, pag. 14

in avanti. Per capire cosa sta succedendo, deve mettere da parte, almeno per un momento, il suo solito modo di pensare, i suoi pregiudizi e le sue certezze. È obbligato a «rompere i suoi confini», cioè ad aprirsi a idee e punti di vista diversi dal suo per riuscire a dare un senso a ciò che vede. All'interno di questo spazio di assenza di giudizio, l'immaginazione diventa qui uno strumento adatto per accedere a una pluralità di prospettive. Esperienze dall'alta densità emotiva — quali la rabbia, l'elaborazione del lutto, della solitudine, ma anche positive come l'amicizia o, nel quadro specifico che qui ci occupa, la frattura data dall'esperienza migratoria —, cessano di essere vissuti inesprimibili.

Vedere un'esperienza molto forte dal punto di vista emotivo ed esistenziale da un punto differente dal proprio, significa mettere in atto un processo di decentramento. In tale processo, l'alterità non è più una minaccia o un oggetto distante, ma una possibilità di senso. Per il minore in comunità, e in particolar modo in questo lavoro per il minore straniero non accompagnato, questo esercizio offre una via d'uscita dall'isolamento del proprio dolore. Quando *quel* ragazzo vede il prodotto espressivo dell'*altro*, ha la possibilità di riconoscere che una propria esperienza potrebbe essere posta in essere in una forma visiva estremamente differente da come la avrebbe sviluppata lui. Il ragazzo sperimenta quindi che può «darsi il permesso» di soffrire e, al tempo stesso, sperimenta la possibilità che si può condividere tale vissuto. Nel momento del passaggio dalla fase di fruizione a quella della produzione espressiva autonoma, il dispositivo laboratoriale permette quindi a questi minori che provengono da culture e lingue diverse di dare una forma *reciprocamente* (questa credo sia la parola chiave) comunicabile ai propri vissuti. Vissuti che derivano da esperienze simili (la tratta, il viaggio migratorio, eventuali esperienze di violenza, isolamento, privazioni e prigionia), che vengono tradotte sulla base delle proprie specifiche individualità. Ciò consente ai partecipanti anche l'occasione di fare esperienza in modo diretto dell'essere-altro dell'altro. Il ragazzo constata di prima mano come il proprio pari — sebbene si muova all'interno di coordinate linguistiche e culturali distanti dalle proprie — sia capace di rielaborare e tradurre le stesse istanze secondo modalità espressive diverse.

Questa esperienza di fatto ci mostra come l'idea di una umanità omologata o standardizzata sia solo una illusione, e mostra al tempo stesso come ciascuno di loro — e di noi — siano individualità differenti ma interconnesse. La conseguenza: la relazione intersoggettiva non è una pacificazione artificiale o un'assimilazione rassicurante, ma una

capacità di sostare e accogliere «l'esistenza della contraddizione, della negatività di ciò che è fuori o altro da sé»⁷

1.3 – Laboratorio artistico come laboratorio di cittadinanza

È precisamente per questo che il laboratorio artistico assume anche una valenza politica dal punto di vista strettamente educativo. Il laboratorio è assieme mediatore culturale e microsistema sociale, in grado di trasmettere e far emergere nella pratica i principi di democrazia, convivenza e rispetto dell'altro. Si tratta di nodi teorici che, a partire dalla riflessione filosofico-pedagogica di John Dewey, costituiscono i pilastri irrinunciabili di ogni modello educativo che si vuole davvero emancipatorio. Nel caso in esame, si tratta di vedere l'arte non come un feticcio museale, non come passatempo, ma come una forma di comunicazione e partecipazione democratica, capace di istituire significati condivisi là dove la parola scritta fallisce.

Come nota Contini, commentando Laplantine e Nouss, «[...] l'arte, infatti, mentre sfugge alle istanze totalizzanti di un'unità chiusa e standartizzata, ci mostra che l'universalità si lascia riconoscere solo nella singolarità di un'altra esperienza»⁸

La dimensione universale dell'umano, dunque, non si raggiunge per astrazione o annullando le differenze, fino a creare un 'essere umano' talmente astratto da far venir voglia di dar ragione alla definizione di Diogene di Sinope che, contestando Platone, lo rendeva simile un pollo spennato. Piuttosto, la dimensione dell'umano si realizza attraverso l'immersione nella specificità concreta e reale di *quella* esperienza di *quell'*altro. Il laboratorio, dando una dimostrazione fisica e visibile di questa singolarità, diventa il luogo in cui i minori stranieri non accompagnati possono non solo avere una propria espressione, ma assistere alla legittimazione del vissuto altrui, ponendo le basi per una cittadinanza fondata sul riconoscimento reciproco e sulla comune vulnerabilità.

1.4 – Attualità alla luce della scuola fenomenologica italiana

⁷ Contini A., *Estetica e diversità culturale*, pag. 101

⁸ Ibidem, pag. 102

Ho citato Dewey. La lezione deweyana presenta interessanti risonanze con la fenomenologia estetica italiana della seconda metà del Novecento. In particolare, con le riflessioni di Antonio Banfi, Luciano Anceschi e Dino Formaggio. Pur muovendo da tradizioni filosofiche distanti — il pragmatismo nordamericano da un lato, la fenomenologia di derivazione husserliana dall'altro —, queste prospettive convergono su conclusioni abbastanza simili sul modo di intendere lo statuto dell'esperienza e la funzione della prassi artistica. In entrambe le scuole di pensiero citate, si contesta lo statuto dell'arte secondo il pensiero idealistico, che la relegava nel campo dell'irrazionale.

Nello specifico, la scuola italiana ha spostato il focus della riflessione estetica su un pensiero incentrato sull'esperienza concreta. Tale cambio di paradigma ha come conseguenza l'urgenza di focalizzarsi su tutta quella rete di relazioni che costringe l'individuo nel proprio contesto d'appartenenza. Si tratta di una dinamica legata alla polarità tra l'Io e il Mondo, una relazione che Antonio Banfi definisce nei termini di una «sintesi antinomica». In questa prospettiva, il soggetto e la realtà non vanno viste come due polarità isolate. Viceversa vanno considerate come due elementi che si combinano tra loro proprio attraverso la *relazione* tra mondo e Io.⁹ Calando queste riflessioni nel contesto comunitario, per il minore ospite di una comunità, tale *sintesi antinomica* banfiana si manifesta come fatica e difficoltà di dare espressione al proprio mondo interno (spesso frammentato e pieno di vissuti dolorosi e/o abbandonici) rendendolo comunicabile, relazionabile al mondo esterno. Mondo esterno da parte sua magari anche rifiutato perché percepito come ostile. Sviluppando e facendo suo proprio l'insegnamento banfiano, Luciano Anceschi ha evidenziato come sia impossibile affrontare il fenomeno artistico utilizzando delle posizioni dogmatiche o definizioni chiare e distinte. Non può esistere un «pensiero unico» dell'arte, né un modo universale e standard di realizzarlo. Come spiega Anceschi affrontando il concetto di «poesia», sul quale si soffermerà parecchio, tale concetto è sfuggente. Non si può afferrare. Ogni definizione è inadeguata. Questo significa, secondo lui, che dobbiamo utilizzare una «metodologia plurale», un modo di interpretare che ci permetta di comprendere il fatto artistico da angolazioni e prospettive diverse.¹⁰ Tale pluralismo si riflette direttamente sulla natura dell'atto artistico in sé — dimensione che Anceschi designa con il termine di *Poetica* —, dove per poetica intende il luogo in cui il fare si unisce con la riflessione teorica. Secondo

9 Ibidem, pag. 175-181

10 Ibidem, pag. 181-183

Anceschi, la poetica va considerata pertanto come una «riflessione pragmatica»,¹¹ un'attività intenzionale e autoriflessiva orientata all'azione e alla produzione concreta dell'opera. Nel contesto del laboratorio educativo, la *riflessione pragmatica* coincide con il momento in cui i ragazzi non si limitano a un vedere le immagini, ma scelgono intenzionalmente *come* tradurre il proprio vissuto emotivo, dando una forma del proprio vissuto emotivo con un qualche tipo di prodotto. Facendo il punto, l'estetica fenomenologica rifiuta l'idea che l'arte sia un oggetto separato, distante dalla realtà quotidiana. Essa viene considerata, invece, come un veicolo nella relazione dinamica e aperta tra Io e Mondo.

1.5 – Laboratorio artistico come ponte per accettare e accettarsi

Tornando al laboratorio relativo i *silent book* e sulla successiva produzione plastica, essa diventa il terreno in cui la "sintesi antinomica" (Banfi) di ogni ragazzo può trovare una sua visibile configurazione. D'altra parte, seguendo quella "metodologia plurale" teorizzata da Anceschi, il contesto del laboratorio legittima la possibilità di interpretazioni e poetiche differenti, offrendo ai ragazzi uno spazio in cui l'espressione di sé può farsi ponte relazionale tra il proprio vissuto individuale e la realtà del paese di accoglienza. Sulla base di quanto espresso, dovrebbe essere ora chiaro come il laboratorio artistico sia (o dovrebbe essere), all'interno di un contesto comunitario, una attività fondamentale. L'atto creativo permette di mettere in relazione il proprio vissuto personale (l'Io), difficile da esprimere a causa del blocco comunicativo, e la sua espressione nel contesto pubblico (la relazione dell'Io con il Mondo). Pertanto, ritengo sia possibile e legittimo considerare il contesto del laboratorio come una preziosa occasione d'incontro, dove il vissuto individuale viene riconosciuto nella sua storicità e complessità. In altre parole, con la manipolazione dei materiali artistici e la risignificazione dei *silent book*, i minori non danno solo sfogo a un'emotività frammentata, ma compiono un lavoro di riorganizzazione del proprio vissuto, oggettivando la sofferenza e la speranza in forme visibili che producono nuovo pensiero, nuova comunicabilità e, in ultima analisi, nuova conoscenza di sé e dell'altro. Riescono a dare voce a vissuti incommunicabili. A renderli visibili a sé stessi e agli altri. A rendersi conto che anche altri hanno simili vissuti. In tal modo, i ragazzi possono accorgersi che non sono soli. Tutti traguardi che ritengo molto importanti.

¹¹ Ibidem, pag. 186-187

Volendo chiudere il cerchio, e tornando al tema di apertura di questo capitolo – la condizione del minore in comunità e alla sua difficoltà ad affrontare le proprie esperienze – ritengo si possa affermare che quel «blocco comunicativo» originato dalle esperienze passate e dallo sradicamento possa essere efficacemente *pro-vocato*. Chiamato. Il laboratorio artistico agisce qui come forza che da una parte destabilizza e dall'altra costruisce (le famose *Pars destruens* e *Pars construens*): spinge il ragazzo ospite di comunità a rivedere il proprio vissuto, dandogli un significato nuovo o alternativo – o anche, perché no, soltanto un differente punto di vista, a volte credo serva solo quello – che gli permetta il superamento della paralisi relazionale. In questo passaggio, attraverso la pro-vocazione, la chiamata, effettuata da un libro muto, si dà una forma artistica e visiva che mette in risalto voci che altrimenti resterebbero soffocate e sommerse. Il *silent book* ha la possibilità di smuovere il blocco della comunicazione, dimostrando che la ridefinizione del proprio vissuto richiede spazi estetici ed etici in cui l'altro-da-me possa essere espresso, guardato e, infine, condiviso in un contesto di convivenza e accettazione che mi induce, da un lato, ad accettare l'alterità dell'altro e, dall'altro lato, dia il permesso all'altro di accettare la mia alterità. In altre parole; un contesto in cui il ragazzo che fruisce del laboratorio possa sentirsi accettato e riconosciuto nella singolarità del proprio vissuto unico, irriducibile e particolare, e possa imparare ad accettare il vissuto unico, irriducibile e particolare dell'altro.

2 – La comunità MSNA

2.1 – MSNA e Comunità MSNA

L'attività è realizzata all'interno di una comunità per minori stranieri non accompagnati (MSNA). Pertanto, ritengo opportuno illustrare cosa si intende per questi due concetti.

Secondo l'Articolo 2, comma 1, lettera a) della Legge n. 47/2017 (legge Zampa):

«Ai fini della presente legge, si intende per *minore straniero non accompagnato* la persona minorenni non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è soggetta alla giurisdizione italiana, priva di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano»

La declinazione di tale articolo prevede che tali MSNA vengano quindi inseriti in una comunità apposita. Infatti, in assenza di una famiglia, vige un principio presente nella Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia. Tale convenzione è stata opportunamente ratificata in Italia con L. 176/1991), Articolo 20, comma 1:

«Un fanciullo che è temporaneamente o definitivamente privato del suo ambiente familiare o che non può rimanere in tale ambiente nel suo proprio interesse, ha diritto ad una protezione e ad una assistenza speciali dello Stato»

Più nello specifico, nell'Articolo 20, comma 3:

«I servizi sociali e i tribunali in materia di protezione sostitutiva e in tutti i casi devono considerare il superiore interesse del fanciullo, che può prevedere l'affidamento familiare, l'adozione o la collocazione in idonee istituzioni per la protezione dell'infanzia...»

In breve, e in maniera più schematica, una Comunità di Accoglienza per MSNA è una struttura residenziale socio-assistenziale e educativa, autorizzata e accreditata dalle Regioni e dai Comuni, specificamente dedicata alla loro accoglienza e tutela. Tale obbligo di accoglienza è regolato principalmente da:

- Legge n. 47/2017 (Legge Zampa): Ribadisce il principio del superiore interesse del minore e ne stabilisce i diritti (ascolto, istruzione, permesso di soggiorno);
- Decreto Legislativo 18 agosto 2015, n. 142: Definisce le procedure e le strutture di accoglienza, includendo l'inserimento nel Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI), precedentemente noto come SPRAR/SIPROIMI;
- Disposizioni Regionali e Comunali: Dettagliano i requisiti strutturali, organizzativi e del personale (educatori, assistenti sociali, mediatori) necessari per l'autorizzazione al funzionamento di tali strutture.

Pertanto, la Comunità MSNA dovrebbe agire come sostituto della famiglia, garantendo al minore tutti i diritti riconosciuti ai minori italiani (salute, educazione, tutela legale) e fornendo i servizi aggiuntivi necessari per la sua condizione di straniero non accompagnato.

2.2 – La comunità "Nuovo Villaggio del Fanciullo"

La comunità "Nuovo Villaggio del Fanciullo", sita a Ravenna, è una delle più grandi comunità educative per minori stranieri non accompagnati dell'Emilia Romagna. Come indicato sul sito,

«gestisce tre comunità per minori stranieri non accompagnati site in Ravenna. Offre una soluzione abitativa e la referenzialità educativa per portare a compimento il processo di integrazione sociale e di autonomizzazione personale dei ragazzi anche in esito a trasferimenti da strutture di pronta accoglienza. Il servizio è rivolto a 28 ragazzi adolescenti maschi stranieri, tra i 16 e i 18 anni, giunti in Italia senza una famiglia e senza un regolare permesso di soggiorno. L'offerta della struttura si rivolge nello specifico a quei ragazzi provenienti da: ingressi irregolari nel territorio italiano; percorsi educativi in altre comunità

per minori avendo svolto un percorso mirato all'autonomia e all'autoregolazione personale e che non presentino problemi legati all'abuso di alcol e/o sostanze stupefacenti»;

in cui il metodo di lavoro è indicato in

«Gli elementi del nostro intervento si basano sull'INTEGRAZIONE del ragazzo in un modello di vita comunitaria, cercando di integrarlo progressivamente agli usi e costumi del nostro paese»¹²

Tale è il luogo dove lavoro e sono cresciuto professionalmente per circa dieci anni. Quanto seguirà qui in merito la comunità 'Nuovo Villaggio del Fanciullo' e la sua utenza sarà pertanto riferita all'esperienza di tale mio osservatorio forse ristretto ma duraturo.

2.2.1- Modalità di lavoro e attività

Passando dall'astrattezza teorica al pratico, la comunità "Nuovo Villaggio del Fanciullo" ha come obiettivo quello di dare agli ospiti tutti gli strumenti necessari per potersi integrare e diventare cittadini a tutti gli effetti. L'obiettivo, nel lungo termine, è che una volta raggiunta la maggiore età siano in grado di provvedere a sé stessi, trovare un lavoro, una casa e, nel lungo periodo, crearsi una famiglia. In altre parole, il nostro obiettivo è l'integrazione.

Tale integrazione viene raggiunta a partire dalla creazione di una quotidianità. Tale quotidianità può essere brevemente scandita come: orari definiti per i pasti, alfabetizzazione interna al mattino, pulizia quotidiana delle aree comuni, delle proprie stanze e dei propri bagni; organizzazione del pranzo e della cena. La quotidianità ha diversi obiettivi: il primo, più superficiale, permette che la 'macchina' Comunità funzioni. Ma esiste anche un fine educativo: dà un ordine temporale alle giornate, nonché una struttura che fornisca progressiva autonomia e responsabilizzazione nella gestione delle aree personali e comunitarie.

In seconda battuta i ragazzi vengono immessi nel contesto sociale attraverso varie realtà e strutture del territorio con cui collaboriamo in rete (ad esempio, ma non solo: scuole di italiano, scuole di formazione professionale, centri sportivi). Le attività interne viceversa sono occasione, per gli educatori della struttura, di recuperare terreni di relazione e poter instaurare esperienze significative.

¹² <https://www.villaggiofanciullo.org/il-villaggio/area-minori/comunita-minori>

Questo, per quanto riguarda la quotidianità e le attività che potremmo definire ordinarie. A cui si aggiungono quelle categorie di attività che – per tematica, per strutturazione etc. – potremmo definire attività straordinarie. Infatti, se alcune attività per l'apprendimento della lingua, di un mestiere o dell'igiene personale (ad esempio) sono facilmente strutturabili e replicabili con formati più o meno definiti, vi sono altri aspetti molto più complessi, che richiedono attività ben meditate, da riformulare e rimodulare ogni volta spesso con materiali *ad hoc* sulla base delle specificità dell'utenza presente al momento. Alcuni esempi: educazione emotiva e all'affettività; educazione sessuale; educazione civica. Naturalmente sono tutti aspetti fondamentali, che vengono trasmessi e veicolati regolarmente e quotidianamente, a volte anche solo con l'esempio o la relazione. Tuttavia, l'esempio da solo non basta. Provo a semplificare. È certamente possibile cercare di apprendere una lingua 'per immersione', vivendo in mezzo alla gente, apprendendo facendo. Tuttavia ad un certo momento è anche importante fermarsi e dare una struttura concettuale all'esperienza svolta, comprendere la grammatica, il perché si usa questa struttura verbale e non un'altra: in caso contrario, al di là di un italiano per 'necessità immediate' è difficile andare. Allo stesso modo, se vogliamo fissare determinati concetti importanti, viene il momento in cui troviamo necessario dare un punto e una base più strutturata a determinati aspetti. Trovare occasioni per affrontare certe questioni in modo esplicito e con profondità. Per essere più chiari, e restando sull'esempio dell'educazione civica, la quotidianità e la relazione servono certamente per far comprendere l'importanza del rispetto delle regole. Ma poi serve anche un momento in cui fermarsi per spiegare il 'perché' di queste regole, la *ratio* che sta dietro le stesse, altrimenti rimane una educazione per imitazione, priva di contenuto, dove i ragazzi rischiano di inventarsi loro delle motivazioni che sfiorano spesso il pensiero magico.

Proverò a suggerire un esempio concreto di cosa intendo. Ragazzo bengalese (che chiamerò S.), ormai uscito da un paio di anni. Mentre era ancora in struttura, dopo quasi un anno che vive in Italia, al momento di approcciarsi al lavoro, mi dice che si aspetta di fare un contratto con uno stipendio più basso degli altri perché "sono straniero". Formalmente S. sa che in Italia "la legge è uguale per tutti", perché gli è stato ripetuto mille volte, ma in pratica quello è un concetto che non ha davvero capito (infatti non aveva compreso che, se la legge è uguale per tutti, allora necessariamente uguale per tutti è anche il diritto del lavoro, le tutele e non da ultimo lo stipendio).

Al momento stesso vi sono altre questioni, più astratte ma non meno fondamentali (es: cosa è la democrazia? Cosa sono i diritti ed i doveri? Persino l'espressione "la legge è uguale per tutti", come ho ricordato, può essere tutt'altro che banale, per chi proviene da determinati contesti diversi dai nostri). Tali aspetti non possono essere chiariti con la semplice relazione o l'esempio. Se non affrontate, rischiano di restare in ombra, rischiano di restare non capite e, alla lunga, diventare un ostacolo alla piena integrazione nel tessuto sociale italiano ed europeo. Oppure, se affrontate ma solo in maniera rapsodica e casuale, potrebbero essere compresi solo da pochi ragazzi.

L'aspetto dell'integrazione verrà affrontato in maggiore dettaglio successivamente. Qui preciso solo che l'intento non è – spero sia ovvio – negare o svilire le differenze culturali specifiche dei singoli ragazzi, pretendendo una loro 'omologazione' ai nostri valori, stile di vita etc, in una richiesta di annullamento che ritengo sarebbe addirittura ridicola, quanto di far di tutto perché possano essere accolti e non rigettati dalla cultura d'accoglienza.

2.2.2 – Equipe

L'equipe educativa del Villaggio è di carattere multidisciplinare. Comprende un responsabile di struttura; 6 educatori, uno psicologo di comunità, due mediatori culturali, un operatore legale.

In ogni caso, al di là dei ruoli, la professionalità dello staff è piuttosto variegata. Vi sono tre psicologi (Una inquadrata come Psicologa di comunità; uno come operatore; il terzo è il Responsabile); un antropologo; una pedagoga (entrambi inquadrati come operatori).

2.3 – Inquadramento dell'utenza

Proverò ora a dare un quadro di massima dell'utenza con cui mi trovo a lavorare, tenendo presente che si tratta non di una descrizione puntuale ma di un affresco piuttosto impressionista, e questo non per scorciatoia stilistica quanto perché vuole essere un tentativo di fotografare una certa tipologia di utenza con cui lavoro da circa una decina d'anni. Se vogliamo, quanto cercherò di esporre somiglierà più che altro a un 'tipo ideale' di weberiana memoria, sulla base della mia esperienza.

I ragazzi ospiti hanno provenienze diverse. Tali provenienze variano con il tempo, poiché variano i flussi migratori stessi. Dieci anni fa, erano in massima parte albanesi. Oggi, la composizione è molto più variegata.

Al momento (febbraio 2026) i gruppi più numerosi sono quello bengalese, nordafricani (in genere da Egitto e Tunisia) e africani subsahariani (soprattutto gambiani, ma anche senegalesi, nigeriani, camerunensi o del Burkina Faso). A cui si aggiungono gruppi più piccoli: albanesi, afgiani. La composizione può variare fortemente anche in soli pochi mesi.

Spesso, questi migranti sono analfabeti. Quando chiediamo che scuola hanno fatto, è facile rispondano di non averla frequentata o comunichino solo la scuola coranica. Una volta usciti dalla nostra struttura, molto di frequente sanno scrivere il proprio nome con i caratteri latini, ma non con quelli del paese d'origine.

La migrazione è, in massima parte, di tipo economico. Ciò significa che solo in minima parte scappano da guerre o persecuzioni. Questo tuttavia non significa non abbiano subito esperienze traumatiche. Senza anticipare troppo quanto verrà descritto più ampiamente dopo [par. 3.2.1], basti ricordare che alcuni i loro passano attraverso le carceri libiche e mostrano segni di torture. Altri giungono in Italia facendo debiti con trafficanti. Tutti, o quasi tutti, ricevono telefonate ossessive da parte dei genitori che li rimproverano perché "perdono tempo" ad andare a scuola anziché trovare un lavoro. La loro famiglia, che si trovi in Pakistan, Egitto o Ghana, ovviamente non è a conoscenza delle regole e dinamiche relative il contesto italiano: si basano su un sentito dire. Hanno aspettative irrealistiche e fanno sentire in colpa il figlio perché a casa "servono i soldi".

Altra questione è quella dell'età. I migranti, nel momento stesso in cui vengono fermati e identificati dalla polizia, può capitare si dichiarino minorenni senza esserlo. In assenza di documentazione, di prassi le forze dell'ordine si limitano a registrare l'età dichiarata, anche laddove l'aspetto del ragazzo lasci più di un sospetto sull'età effettiva. Non è raro infatti trovarsi ad ospitare un ragazzo nominalmente diciassettenne, che tuttavia è evidente presenti (e da esame medico, ciò viene confermato) avere un'età molto più elevata.

Molti migranti si fanno passare per minori perché, come minori, hanno maggiori tutele (ad esempio, possono ottenere riparo in un contesto comunitario, guadagnando così una finestra di tempo per apprendere l'italiano ed un mestiere, ottengono un permesso di soggiorno in quanto minori nonché il supporto di operatori che cercheranno di regolarizzare la loro situazione in vista della 'maggiore età'). Non entrerà ovviamente nel merito della questione, anche perché non pertiene questo lavoro. Mi limiterò a far notare che un'utenza adulta, in un *setting* che prevede regole, orari, e attività pensate per bisogni e compiti evolutivi di adolescenti, può comportare particolari problematiche di gestione.

2.3.1 – Rapporti con gli altri utenti

In merito alla convivenza dei ragazzi con gli altri utenti della struttura, questi, come accennato, hanno provenienze differenti. Quindi parlano lingue differenti. Il che li porta a frequentare con preferenza chi condivide lo stesso retroterra culturale, o sa comunicare con lingue 'franche' (inglese, francese, arabo, hindi). Tuttavia, quando il gruppo è allargato, l'unica lingua davvero 'franca' diventa l'italiano.

I rapporti tra ragazzi di cultura o provenienza differente tendono a ridursi all'essenziale, anche quando sono in camera assieme. È facile che, a fronte dello stesso evento (es. una partita di calcio del Real Madrid), i nordafricani ed i centroafricani seguano lo stesso *match* in due stanze e da due dispositivi differenti. Se anche vanno a scuola o in classe assieme, di frequente prendono itinerari differenti per tornare a casa, come fossero completi estranei.

2.3.2 – Rapporti con gli operatori

In merito al rapporto con gli operatori, questo è improntato sul rispetto verso la figura educante. Il nostro obiettivo sarebbe che imparino presto a fidarsi e affidarsi, e non tanto per una sorta di 'imposizione' – anche perché non funzionerebbe – ma perché siamo figure presenti. Tuttavia, dobbiamo affrontare la realtà: e la realtà che spesso molti di loro partono con l'immagine dell'operatore come una sorta di *dispenser* di beni e documenti (importante per avere un permesso di soggiorno, vestiti, farmaci, ma per il resto ostacolo per la propria «libertà»).

Al tempo stesso, nel momento stesso in cui è necessario un intervento più normativo per riportare al rispetto delle banali regole di convivenza, è comprensibile vi siano motivi di frizione.

Oltre ai conflitti legati al rispetto delle regole (orari di rientro, orari di uso del telefono, divieto di fumare in struttura, obbligo di mangiare tutti assieme e di fare le pulizie di comunità), credo si possano evidenziare altri due motivi di frizione 'strutturali', ovvero dovuti al nostro contesto comunitario stesso.

Il primo riguarda il ruolo della donna. Ovviamente, la maggior parte delle operatrici sono donne (del resto gli educatori maschi sono da sempre una minoranza). Spesso molti utenti, a causa della cultura del proprio paese, dimostrano una certa difficoltà a relazionarsi con loro in maniera corretta. Ovviamente questo aspetto è quotidianamente affrontato. Lo è dimostrando una *equipe* coesa nel non accettare determinati comportamenti; lo è attraverso

apposite attività. Lo è anche, se vogliamo un aspetto molto banale ma fondamentale, con l'esempio. Ad esempio, contro le differenze di genere, con gli educatori maschi che – un po' platealmente, lo ammetto – si preoccupano di lavare le stoviglie mentre le colleghe restano a parlare al tavolo.

Il secondo aspetto è quello del cibo. I ragazzi infatti faticano ad accettare di mangiare la pasta 'tutti i giorni', e vorrebbero poter mangiare più spesso cibi più vicini alla propria tradizione culinaria. Questione che viene ovviamente accolta, dando ai ragazzi la possibilità – ma anche la responsabilità – di organizzarsi per cucinare per tutta la comunità i cibi propri della loro cultura.

3 – I Migranti

3.1 - Il fenomeno migrante in Italia

Finora ho descritto per sommi capi quella che è la mia esperienza personale. Che come tale, per definizione è soggettiva e limitata.

Se invece osserviamo la migrazione attraverso una prospettiva più ampia e completa, allora il dato più recente e autorevole che abbiamo dei flussi migratori in Italia ci è dato dall'ultimo rapporto Istat, edito il 20 giugno 2025, che rileva quasi 360.000 migranti giunti nel territorio, con un aumento progressivo e costante negli anni¹³. In base tale documento, i migranti hanno un'età media attorno ai 29 anni, e la maggior parte dei migranti provengono da paesi come Bangladesh, Albania, paesi del nord Africa e del Pakistan.

Per quanto riguarda i minorenni stranieri (MSNA), il documento più recente è stato elaborato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Rapporto di approfondimento semestrale MSNA (dati al 30 giugno 2024)).¹⁴

Sulla base di tale rapporto, il fenomeno riguarda circa 16.500 persone, con una predominanza maschile (88,4%). Di questi, il 12,7% hanno 15 anni; il 26,5% ha 16 anni ed il 53,7% hanno 17 anni. I paesi di provenienza sono soprattutto paesi africani (69%); Europa (24,5%, soprattutto per via dell'immigrazione dall'Ucraina a causa della guerra); Asia (6,3%).

In merito ai flussi, la Fondazione ISMU (Iniziative e Studi sulla Multietnicità), nel suo report più recente (30° Rapporto sulle Migrazioni 2025)¹⁵ presentato a febbraio 2026, si rileva che nel 2024 sono stati registrati quasi 200.000 arrivi via mare in Europa, con una diminuzione del 27,5% rispetto al 2023, quando gli arrivi erano stati 275.200. Nei primi nove mesi del 2025, si sono registrati circa 110.000 arrivi complessivi via mare in Europa.

Non si rilevano dati in merito le migrazioni attraverso la così detta "rotta balcanica", per il semplice motivo che lungo tale percorso tali rilevazioni vengono effettuate nella provincia dove il migrante viene trovato (o decide di farsi trovare) e non alla frontiera.

13 <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/06/Report-MIGRAZIONI-INTERNE-E-INTERNAZIONALI-DELLA-POPOLAZIONE-RESIDENTE-ANNI-2023-2024-1.pdf>

14 https://www.lavoro.gov.it/sites/default/files/Documenti/Rapporto%20di%20approfondimento%20semestrale%20sulla%20presenza%20dei%20MSNA_dati%20al%2030giugno2024%20rev.pdf

15 <https://www.ismu.org/31-rapporto-sulle-migrazioni-2025/>

3.2 – L'esperienza migrante

Al di là dei numeri, che sono certamente importanti, esiste anche il modo in cui tali migranti vivono, di fatto, la loro esperienza. Con tutte le criticità che ne conseguono.

3.2.1 – Le esperienze che i migranti fanno (o potenzialmente fanno) durante il viaggio. Breve casistica.

Nel già citato report della Fondazione ISMU¹⁶, si nota come, durante i tentativi di raggiungere l'Italia via mare, vi siano circa 1.500 di morti l'anno (con punte di 4.500 nel 2016 e 2.500 nel 2017 e 2023), mentre il numero dei minori che muoiono durante questi tentativi di traversare variano tra i 40 e 90 l'anno. I numeri che qui riporto sono terrificanti, eppure li ho arrotondati per difetto. In generale, nel 2023 sono stati registrati almeno 2.526 decessi nel Mediterraneo centrale, mentre nel 2024 il numero di morti è stato di 1.810, con una mortalità più elevata rispetto al numero di arrivi (27 decessi ogni 100 arrivi). Nei primi nove mesi del 2025, l'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) stima che 1.131 persone abbiano perso la vita nel tentativo di attraversare il Mediterraneo.

A questo numero va inoltre aggiunto quello di chi è morto durante il viaggio nell'entroterra africano. Il numero stimato è di almeno il doppio dei morti in mare. Come scrive l'UNHCR, nel report del 2024,

«Out of 16,890 respondents interviewed in Italy, Libya and Tunisia having a possible understanding of or a direct experience with the Mediterranean Sea crossing, including because they were rescued/intercepted by Libyan or Tunisian authorities, 665 (4%) identified the sea crossing as a risk. The percentage increases to 38 per cent, when considering only the responses of the 962 refugees and migrants interviewed in Italy. However, given that more people are estimated to cross the Sahara than to cross the Mediterranean, data may suggest that although largely underreported by media or governments, more incidents may be happening in the desert than at sea»

(Su 16.890 intervistati in Italia, Libia e Tunisia che possedevano una potenziale conoscenza o un'esperienza diretta della traversata del Mar Mediterraneo — anche per essere stati soccorsi o intercettati dalle autorità libiche o tunisine — 665 (il 4%) hanno identificato la traversata in mare come un rischio. La percentuale sale al 38% se si considerano solo le

16 <https://www.ismu.org/31-rapporto-sulle-migrazioni-2025/>

risposte dei 962 rifugiati e migranti intervistati in Italia. Tuttavia, dato che si stima che il numero di persone che attraversano il Sahara sia superiore a quello di chi attraversa il Mediterraneo, i dati suggeriscono che, sebbene ampiamente sottostimati dai media o dai governi, nel deserto potrebbero verificarsi più incidenti che in mare)¹⁷

Per quanto riguarda la rotta balcanica, bisogna considerare che questa si snoda attraverso aree boschive, montuose e confini interni all'Europa. I decessi in queste aree sono spesso registrati in modo frammentario dalle autorità locali (per esempio croate, bosniache, slovene). Esistono naturalmente anche delle stime, la più autorevole delle quali è forse il Missing Migrants Project gestito dall'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM), un'agenzia delle Nazioni Unite. I decessi sono stimati (o meglio sottostimati, poiché rileva solo quei corpi che vengono rinvenuti), da un minimo di 22 nel 2014 (che corrisponde al primo anno di rilevazione) ad un massimo di 243 nel 2024¹⁸.

Questo, i morti. Poi c'è la violenza. Per quanto riguardano gli episodi di torture, violenze fisiche o sessuali cui possono essere vittime i migranti durante il loro viaggio, naturalmente non esistono dati puntuali. Esistono numerose testimonianze e descrizioni (sulle quale non mi dilungo perché ritengo sarebbe solo una pornografia del dolore). Ricordo solo che esistono analisi e report sviluppate da diverse ONG. Ad esempio Amnesty International scrive:

«I cittadini stranieri arbitrariamente detenuti nei centri di detenzione gestiti dalla Direzione per la lotta alla migrazione illegale (Directorate for Combating Illegal Migration – Dcim) erano a dicembre più di 5.470, mentre altre migliaia erano trattenuti da altre milizie e gruppi armati. Erano trattenuti in condizioni crudeli e disumane e sottoposti a tortura e maltrattamento, compresa violenza sessuale, estorsione, lavoro forzato e diniego di cure mediche adeguate»¹⁹

Naturalmente anche lungo la rotta balcanica si raccolgono informazioni, magari meno pubblicizzate o note, presumibilmente per imbarazzo visto che riguardano spesso paesi

17 <https://www.unhcr.org/media/journey-no-one-cares-if-you-live-or-die-abuse-protection-and-justice-along-routes-between-1>

18 <https://missingmigrants.iom.int/region/europe>

19 <https://www.amnesty.it/rapporti-annuali/rapporto-2024-2025/medio-oriente-e-africa-del-nord/libia/>

facenti parte dell'UE. Un esempio per tutti, il Comitato Europeo per la Prevenzione della Tortura e delle Pene o Trattamenti Inumani o Degradanti (CPT) nel 2020 rilevò come, in Croazia, siano stati rilevati episodi in cui membri della polizia avevano usato forme di tortura giungendo a gettare i migranti nel fiume Korana con ancora le mani legate.²⁰

Focalizzandoci sui minori, Save The Children, nel rapporto "WHEREVER WE GO, SOMEONE DOES US HARM" del 2020, è riportato che

«Every child who participated in this research had personally experienced violent, even cruel behaviour by the border police. About one-third of the children interviewed – mostly unaccompanied children – described physical violence of various degrees of brutality, that they had mostly experienced themselves. Children travelling with parents mostly talked about witnessing violence that the police committed against their parents or other family members. Boys who were travelling with their families also reported that they had suffered physical violence, despite being underage and travelling with their parents. Almost all interviewed children had been in situations in which they were directly intimidated, or had witnessed acts of violence against other companions»

(Ogni bambino che ha partecipato a questa ricerca ha vissuto in prima persona comportamenti violenti, persino crudeli, da parte della polizia di frontiera. Circa un terzo dei minori intervistati – per lo più minori non accompagnati – ha descritto violenze fisiche di vari gradi di brutalità, subite in gran parte in prima persona. I bambini che viaggiavano con i genitori hanno parlato soprattutto del fatto di aver assistito a violenze commesse dalla polizia contro i loro genitori o altri membri della famiglia. Anche i ragazzi che viaggiavano con le proprie famiglie hanno riferito di aver subito violenze fisiche, nonostante fossero minorenni e accompagnati dai genitori. Quasi tutti i bambini intervistati si sono trovati in situazioni in cui sono stati direttamente intimiditi, o hanno assistito ad atti di violenza contro altri compagni)²¹

Infine queste persone arrivano in Italia e, in un modo o nell'altro, entrano a far parte del sistema di assistenza dei Servizi Sociali. Da qui la loro storia incontra la mia.

A questo punto, prima di concludere questo paragrafo, mi permetto un giudizio di valore. Da una parte c'è l'esigenza scientifica di offrire un quadro il più possibile oggettivo e documentato. Dall'altra, un simile resoconto io personalmente lo percepisco freddo. Fredda la

²⁰ <https://rm.coe.int/1680a4c199>

²¹ <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/Wherever-we-go-someone-does-us-harm-WEB.pdf>

contabilità dei morti, freddo l'astrattismo relativo le violenze e sofferenze subite, o che si stanno ri-vivendo nel trauma.

Pertanto, mi prendo qui la libertà di proporre brevissimi accenni impressionistici sulle conseguenze reali di questi vissuti sui migranti o, nel mio caso specifico, dei minori migranti. Proporrò solo due esempi. Brevi, molto brevi, perché eccedere nelle parole sarebbe indugiare, e credo che indugiare sia come mancare di rispetto.

Il primo esempio, un ragazzo del Burkina Faso. Arrivò da noi a 16 anni. Per quasi due anni, cioè tutto il tempo in cui è stato nella nostra comunità, non è mai riuscito a mettere i piedi in mare. Ricordo che la nostra comunità è a Ravenna, città di villeggiatura balneare. Il motivo, diceva, era che in quell'acqua 'ci sono i morti'.

Il secondo esempio riguarda un ragazzo nigeriano. Portava i pantaloni lunghi, anche in estate. Non voleva si vedessero le cicatrici delle ferite che, in Libia, gli avevano fatto sulle gambe.

Ecco: i dati sono una cosa. Le ferite sulla pelle, un'altra.

3.3 – l'ingresso nel sistema di assistenza

Per un migrante, entrare nel sistema dei Servizi Sociali significa, formalmente, essere individuati da esponenti delle forze dell'ordine. I quali chiedono loro le generalità (l'Identità). Questo passaggio non è semplice né innocente ma sempre è fonte di problemi. A livello pratico, l'aspetto delle problematiche legate le generalità è quello più affrontato dalle istituzioni anche se è, credo, il meno interessante tra tutti (molto più interessante, io credo, il fatto che il migrante diventi *de facto* un oggetto, un agito burocratico, un *non-person*, disumanizzato se non nella forma certamente nella prassi²²). Di certo, le vicende burocratiche finiscono per occultare e soffocare il dramma esistenziale soggiacente. Spesso ci sono errori nella trascrizione del nome (per mille motivi, dei quali cito solo alcuni: a volte perché confonde tra cognome e nome, a volte perché per errore si trascrive il nome del padre; o ancora perché il ragazzo comunica una datazione sulla base del calendario arabo o quello persiano). Altre volte i documenti sono falsi, il che li rende più vulnerabili²³. Solo che, se ci si ferma alla validità del documento, c'è il rischio di occultare la domanda più importante, che

22 Dal Lago A., Non-Persone (L'esclusione dei migranti in una società globale), Pag. 9 e segg.; Le nostre guerre (Filosofia e sociologia dei conflitti armati), pag. 198 e segg.

23 Bertazzon e Girardi, in AAVV, Minori Stranieri non accompagnati, pag. 23 e segg.

qui non può essere affrontata perché non è il tema: perché queste persone si sono sentite costrette a occultare la propria identità, spesso complicando il proprio percorso migratorio?

Entrato nel sistema assistenziale, il minore viene *consegnato* (consegnato è una parola brutta perché disumanizza, ma purtroppo è anche la parola adatta) presso una Struttura predisposta all'asilo di queste persone (Centri di Primo Soccorso e Accoglienza – CPSA; Centri di Prima Accoglienza – CPA; Centri di Accoglienza Straordinaria – CAS; Sistema di Accoglienza e Integrazione – SAI). Qui diventa *beneficiario* (altra parola orrenda), e qui inizia l'iter burocratico, che muta sulla base del tipo di struttura.

Per esempio, i CAS sono orientati a fornire una accoglienza relativa le necessità puramente materiali, e molto meno – se non nulla, nei fatti – verso l'integrazione di queste persone.

La mia esperienza viceversa riguarda una comunità educativa finalizzata all'integrazione.

3.4 – Ingresso in comunità. Prime osservazioni

Una volta giunti in un "safe space", come mi disse una volta uno dei miei ragazzi riferendosi alla Comunità, il oro viaggio, da un certo punto di vista, è terminato. Da un altro, è appena iniziato.

Come da Decreto Legislativo n. 142/2015 (Decreto Accoglienza), che è la principale fonte normativa italiana che recepisce le Direttive europee sull'accoglienza (Direttiva 2013/33/UE), all'art. 17 si stabilisce l'obbligo di identificare tempestivamente i richiedenti asilo vulnerabili. Le categorie vulnerabili includono, tra gli altri, le vittime di gravi violenze psicologiche, fisiche o sessuali, di tortura e di tratta di esseri umani.

Nella prassi, ciò significa identificare chi da subito presenta lesioni fisiche importanti, e comunica di aver subito traumi. Ma questa casistica comprende un numero molto ridotto di persone. Anche in chi ha lesioni visibili e riconoscibili, è raro racconti (il termine più corretto, forse, sarebbe 'confessi', visto il portato di senso di colpa in questi ragazzi) le modalità di tali cicatrici. Il che non significa che non ne parlino. Accade lo facciano, ma solo per accenni: "questo è successo in Libia", poi il silenzio. Ricordo due dei casi più recenti (in una comunità, ribadisco, che ospita circa 28 ragazzi contemporaneamente, e circa una cinquantina durante un anno): un ragazzo senegalese, entrato molto giovane, solo

dopo circa tre anni che era stato ospitato in struttura, è riuscito a raccontare alcune delle esperienze dolorose che aveva vissuto. Un altro, del Burkina Faso, che solo dopo un anno di permanenza, ed a pochi giorni dalle dimissioni dalla comunità, è riuscito a raccontarci le esperienze di discriminazione subite nel proprio paese (in quanto orfano di padre); a mostrarci le foto di quando lavorava in miniera a forse dodici anni, e di altri vissuti e ferite emotive che potevamo solo intravedere ma che lui aveva tenuto nascosto. Tuttavia, per due che trovano la forza di aprirsi, dopo così tanto tempo, ne abbiamo tantissimi che non riescono a trovare la forza di raccontare la loro storia. Questo laboratorio è per loro.

Vi sono vari motivi del perché di tale omertà. Considerando che spesso il tempo di permanenza di questi ragazzi è di meno di un anno, ne propongo due, ma sono solamente proposte indicative, non hanno la presunzione di configurare chissà quale legge.

Il primo motivo, perché per poter affrontare tematiche relative gli aspetti più dolorosi del viaggio, per trovare il coraggio per parlarne, serve prima un minimo di relazione, che si costruisce necessariamente nel tempo.

Il secondo, perché quando il ragazzo arriva, non lo conosciamo. Non sappiamo quali traumi ha subito. E sarebbe del tutto irresponsabile cercare di indagare o interrogare certi suoi vissuti col rischio di toccare dolorosi nervi scoperti.

Anche quando facciamo domande dirette, le risposte iniziali sono assolutamente evasive. Mi è capitato un ragazzo con segni di bruciature nel braccio sinistro. All'inizio ha incolpato la polizia bosniaca; poi ha ammesso di esserselo fatte da solo. Solo dopo un lavoro di relazione estremamente attento, intenso e prolungato, è riuscito ad ammettere che era per 'non sentire' il ricordo di quello che aveva vissuto in patria (Afghanistan) e durante l'iter del viaggio migratorio.

Cosa facciamo, quindi? Apparentemente poco, ma al tempo stesso tantissimo. Accoglierlo; dargli una camera e un letto; verificare le condizioni igieniche; presentarlo a tutti i membri della comunità; inserirlo in una routine. Creiamo una relazione: stabiliamo le precondizioni per permettere al ragazzo di aprirsi, un giorno²⁴.

3.5 – Sofferenze psicologiche dei migranti

24 Mingardi in AAVV, *Minori stranieri non accompagnati*, pag. 107 e seg.; Tibollo A, *La comunità per minori*, pag. 57 e segg.

Secondo la letteratura, i migranti giunti in Italia e ospitati in centri di accoglienza presentano frequentemente sofferenze psicologiche. I disturbi più frequenti sono: *Disturbo da Stress Post-Traumatico (PTSD)*; *Depressione e Ansia*; Disturbi Psicosomatici (Somatizzazione); *Disturbi del Sonno*; *Senso di disorientamento*; *Isolamento sociale e Solitudine*; *Difficoltà di Integrazione*²⁵.

Alcuni di questi tendono a migliorare o estinguersi da soli, nel caso che i migranti si trovino immersi in un ambiente favorevole. Ciò che richiede invece un intervento più mirato sono il disturbo da stress post-traumatico (PTSD); ed i disturbi Psicosomatici²⁶.

3.5.1 – Depressione

Per il sentimento di *depressione* dovremo fare un discorso a parte. I migranti sono considerati soggetti a depressione per vari motivi: sono più soggetti a disorientamento, a solitudine etc.

Questo però non riguarda la nostra utenza. Per quanto riguarda i minori MSNA, il discorso cambia radicalmente poiché senso di disorientamento e solitudine sono fortemente mitigati se non del tutto annullati dal contesto comunitario, dalla presenza di altri utenti e di operatori. Tale effetto prosegue anche dopo le dimissioni: ragazzi ospitati in comunità hanno avuto tempo per crearsi dentro e fuori la comunità una rete sociale, amicizie e legami che fungono da protezione sociale.

3.5.2 – Somatizzazioni

Per le *Somatizzazioni*, invece, nel caso dei MSNA possono effettivamente verificarsi. Frequente, per esempio, la percezione di 'mal di testa'. Altrettanto frequente, una situazione di 'adultizzazione' (il fatto di dover 'crescere in fretta', non poter vivere a pieno la propria giovinezza) può portarli a ricorrere *comportamenti disadattivi* per combattere il senso di impotenza e frustrazione²⁷. Tuttavia, questa è solo una possibilità, non certo una condanna. Molto dipende dal contesto in cui sono immersi. Se si trovano all'interno di un contesto comunitario in cui gli operatori sono presenti e realizzano progetti per e con i ragazzi, vivranno tale malessere in modo molto diverso da altri contesti – che purtroppo esistono – dove gli operatori purtroppo non lo fanno. Prendiamo l'Adultizzazione, questione che in

25 World Health Organization, World report on the health of refugees and migrants, pag. 124 e succ., <https://www.who.int/publications/i/item/9789240054462>

26 World Health Organization, World report on the health of refugees and migrants, pag. 124 e succ., <https://www.who.int/publications/i/item/9789240054462>

27 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36095862/>

verità non riguarda solo i MSNA ma anche i 'nostri' adolescenti europei:²⁸ è importantissimo permettere ai ragazzi di essere ragazzi. In certi casi bisogna quasi imporlo – poiché loro, e parlo per esperienza, spesso non si danno il permesso di farlo: in questi casi, si assiste da parte loro alla 'scoperta' della propria fanciullezza, ed è un momento bellissimo. Per esperienza, se il ragazzo migrante verrà inserito in un contesto comunitario dove si tenga conto del fatto che questi ragazzi non sono dei 'giovani adulti' ma sono anche dei 'poco più che bambini' diminuirà il malessere dovuto all'adulterizzazione.

3.5.3 – Sindrome di Ulisse

Gli studiosi hanno recentemente evidenziato anche un tipo di malessere detto *Sindrome di Ulisse*. Esso è stato suggerito da uno psichiatra spagnolo, Joseba Achotegui, e sebbene questa non sia propriamente una categoria diagnostica vera e propria, mi permetto di richiamarla poiché credo sia comunque un modo utile per descrivere la condizione di stress grave e prolungato che riguarda il migrante, costretto a vivere per periodi lunghi – anche anni – in uno stato di precarietà esistenziale continuo. Tenere presente tale sindrome credo aiuti a ricordare – e ricordarmi, sempre – che il migrante che mi trovo di fronte è una persona che ha vissuto – e forse è convinto di dover vivere ancora – una sommatoria di sofferenze legate l'abbandono della famiglia, mancanza di sicurezze (documenti, casa, cibo, vestiti) e l'essere posto in buona sostanza nel ruolo di una preda, vulnerabile a situazioni violente e pericolose²⁹.

3.5.4 – Trauma e Esperienza Traumatizzante

Ovviamente, io non mi occupo di problematiche psicologiche o psichiatriche, che vanno oltre il mio orizzonte di competenze. Tuttavia, ritengo che conoscere questi fattori sia fondamentale per comprendere la delicatezza di chi mi trovo di fronte nonché il perimetro nel quale mi trovo a operare. Soprattutto, dato il laboratorio che vogliamo presentare, credo sia importante conoscere e identificare quelle che sono le sofferenze psicologiche che potrebbero essere 'risvegliate' dalla attività che intendiamo svolgere, perché saranno un criterio di esclusione.

A questo punto bisogna fare chiarezza. Certamente non tutti, ma molti dei miei utenti ha fatto esperienze traumatizzanti. Tuttavia, vivere una esperienza traumatizzante non significa necessariamente avere un trauma. Seguendo il suggerimento di Emilio Vercillo, in

²⁸ Vedi ad esempio Demozzi Silvia, La violenza sottile – Infanzia adultizzata e sfide pedagogiche, in https://cris.unibo.it/retrieve/e1dcb330-1e21-7715-e053-1705fe0a6cc9/VIOLENZA_SOTTILE.pdf

²⁹ <https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Achotegui-Joseba-11.pdf>

un interessante testo di traumatologia psicologica relativo i migranti³⁰, chiarisco con un esempio banale che riguarda l'esperienza di ciascuno di noi. Se cado per terra, quella è un'esperienza traumatizzante. Ciò significa che c'è la possibilità che io abbia un trauma. Nello specifico, potrei rompermi o meno un braccio. Per fortuna, non tutte le volte che cado ho un trauma: non esiste un diretto determinismo. Intervengono diversi fattori: per esempio, un conto se sono un bambino oppure una persona anziana. Se cado sul cemento o sulla neve, eccetera. Ciò che davvero è importante è che per un motivo o l'altro il mio corpo è riuscito ad assorbire o non assorbire il colpo. Questo ci dice che gli eventi traumatici sono esperienze profondamente individuali: il modo in cui io vivo quel trauma non sarà lo stesso modo in cui lo vivrà un'altra persona. Di fronte al medesimo evento traumatico, due persone diverse possono subire danni profondamente diversi. Il trauma, si dice, è specifico. Questo è anche il motivo per cui solo una parte dei migranti presentano effettivi traumi psicologici.

Più complicato è comprenderne l'epidemiologia (ovvero: quante persone sono effettivamente traumatizzate). Gli studi attuali forniscono valutazioni estremamente differenti. Alcuni studi ipotizzano un 31% (probabilmente sovrastimato). Altri, basandosi su chi aveva dichiarato di avere sofferenze psicologiche, hanno stimato il 40% di chi aveva comunicato di avere una sofferenza psicologica (36%); altre valutazioni propongono un 14,4% e altre addirittura il 4,33%³¹

3.5.5 – Trauma dei migranti – Disturbi Psicosomatici, ed il PTSD (criteri di esclusione)

Come abbiamo visto, molte di queste forme di sofferenza sono legate alla situazione stessa di essere migranti (l'insicurezza, l'ansia per il futuro etc). Altre, sono variabili, dipendono dal contesto comunitario ospitante.

Alcune, purtroppo, sono legate proprio al vissuto migratorio, agli episodi legati al viaggio, e può esserci un serio rischio possano acuirsi. Nello specifico, il *disturbo da sintomi somatici* ed il *PTSD*. Questi sono, nel nostro lavoro, considerati motivo di esclusione. Questo non significa che non è possibile in assoluto proporre a queste persone il laboratorio in questione. Personalmente sono convinto che, se il laboratorio ha le potenzialità per recare beneficio, allora sarebbe utile anche per i traumatizzati. Tuttavia, per prudenza, ho preferito

30 Vercillo E., "Introduzione", in Clinica del trauma nei rifugiati, pag. 15

31 Maxima Libertas e Anna Maria Petta, "Il profilo di salute mentale dei richiedenti asilo e rifugiati", in PsychCare - Psychiatric Services for Refugees: Linee di Indirizzo per la Presa in Carico Integrata della Salute Mentale dei Migranti Forzati, IPRS – Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali, Roma, 2018.

limitare il campo. Se queste persone sono state escluse è perché l'attività in ogni caso affronta un tema che potrebbe riattivare delle sofferenze, e l'ultima cosa che voglio è che un laboratorio che nasce per essere d'aiuto ai miei ragazzi finisca viceversa per danneggiarli. L'attività serve per aiutare i ragazzi, non per farli soffrire³².

Il *Disturbo da Sintomi Somatici* è, come dice il nome, un disturbo psicologico dovuto a pensieri, emozioni e sentimenti, che porta la persona a interpretare e attribuire questo malessere al corpo. Per esempio, potrebbe provare forti attacchi d'ansia, ma scambiargli per un problema cardiaco (pesantezza al petto, palpitazioni)³³.

Invece, il caso probabilmente più importante e più acuto è il caso della *sindrome post-traumatica*. Tale disturbo si può presentare qualora si è sottoposti a un'esperienza traumatica estrema. Secondo il DSM-5, viene proposto un elenco dei sintomi riscontrabili di PTSD. Per brevità ho riassunto i vari sintomi qui di seguito:

- episodi di intrusione*: queste persone possono presentare ricordi improvvisi, che si presentano come fossero reali e attuali, nel qui e ora. Possono essere accompagnate da percezioni di dolore, come se si stesse rivivendo la situazione anche dal punto di vista fisico. La persona potrebbe arrivare a comportarsi 'come se' fosse ancora in quella situazione, vivendo una sensazione di sdoppiamento, come si trovasse qui e là allo stesso tempo.

- volontà di evitare e mancata elaborazione*: Queste persone possono cercare di evitare contatti con chiunque e con qualunque cosa possa ricordare loro il trauma. Nel tempo, questo atteggiamento di evitamento può cronicizzarsi, portando a aumenti d'ansia, depressione e senso di colpa.

- ipersensibilità e ipervigilanza*: queste persone potrebbero comportarsi come se la minaccia fosse sempre presente e imminente. Reagiscono in modo violento e improvviso, non riescono a concentrarsi, hanno problemi di memoria e si sentono costantemente in pericolo. A volte, per alleviare il proprio stato di dolore, fanno uso di alcol o droghe. Possono anche arrivare a tentare il suicidio³⁴.

32 Vercillo E., "Introduzione", in Clinica del trauma nei rifugiati, pag. 25-26;

33 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK519704/table/ch3.t31/>

34 https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK207191/box/part1_ch3.box16/

Con queste persone, la procedura è di non far rievocare il vissuto traumatico, perché si tratta di un aspetto delicato. Tuttavia, ciò non significa non venga in qualche modo trattato e gestito anche dalle comunità educative. Si è scoperto ad esempio che la comunità ha, da questo punto di vista, una funzione protettiva. Chi non è inserito in un contesto comunitario è maggiormente in balia alle situazioni (con la solitudine che comporta) e ciò potrebbe cronicizzare il disagio psicologico. Viceversa, un ambiente accogliente che offre *scolarizzazione* e offre una *routine* quotidiana, stabile e sicura, aiuta a ripristinare un senso di normalità e controllo, contrastando l'iper-vigilanza tipica del PTSD e diventando un fattore di riparazione³⁵. È chiaro però che, se da parte sua la Comunità può offrire un contesto ecologico favorevole alla guarigione, non è una condizione sufficiente: vanno messe in gioco altre competenze e professionalità che esulano dal setting comunitario.

Come chiarito in precedenza, non è possibile fare una stima di quante persone possono essere effettivamente traumatizzate. All'interno di una comunità potrebbero esserlo tutti, oppure nessuno. Tuttavia vi sono sintomi e segnali che ci permettono di identificare e riconoscere chi potrebbe esserlo. Naturalmente, nel caso ravvisiamo vi sia sospetto di una sofferenza psicologica importante interverremo subito, in concerto con i Servizi Sociali, per ottenere una diagnosi e offrirgli tutto il supporto psicologico possibile. Ma in ogni caso si tratta sempre di un percorso lungo – anche perché la sanità ha i suoi tempi – e pertanto il nostro criterio di esclusione è molto ampio: non riguarda chi ha ricevuto formalmente una diagnosi, ma tutti coloro che, per opinione dell'equipe e della psicologa di comunità, presenta comportamenti o sintomi che ci fanno sospettare possa esserci una diagnosi di questo tipo.

3.6 – L'esperienza di sradicamento

Questo laboratorio ha l'ambizione di toccare due aspetti. Il primo, la difficoltà e la sofferenza del viaggio. Per questo nel paragrafo 3.4 mi sono soffermato tanto sulla sofferenza psicologica ed i criteri di esclusione che ho scelto in via prudenziale.

35 Per l'aspetto di cronicizzazione, vedi ad es. Fazel M, Betancourt TS. Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings. *Lancet Child Adolesc Health*. 2018; 2: 121–32.; per l'aspetto riparativo della comunità, vedi Taurino A., Vergatti V., Colavitto M.T., Bastianoni P., Godelli S., Del Castello E., «I minori stranieri non accompagnati tra trauma e riparazione. Uno studio su disturbo post-traumatico da stress, ansia, depressione e tendenze dissociative in giovani migranti residenti in comunità» in *Infanzia e Adolescenza*, Vol. 11, n. 1 (Gennaio-Aprile), 2012

Il secondo, il senso di sradicamento; il fatto di trovarsi a essere straniero, estraneo. O anche, secondo un linguaggio che mi è più congeniale, potrei anche dire che mentre il primo è l'esperienza migrante nel là e allora, questa è l'esperienza migrante nel qui e ora.

Quale è la condizione del migrante in quanto straniero? La risposta sembra semplice ma non lo è: come diceva Bernardo di Chiaravalle, *Temerarii sunt qui de his quae nesciunt, iudicare praesumunt*: sono temerari coloro che presumono di giudicare le cose che ignorano. Io non sono un migrante, non sono "straniero in terra straniera", per citare l'Esodo. Quindi devo affidarmi a chi ha vissuto questa esperienza sulla sua pelle, e ci ha riflettuto profondamente.

3.6.1 – "Straniero in terra straniera": l'esperienza ebraica

Ecco: se esiste un popolo che ha definito e si è autodefinito in relazione all'esperienza dell'esilio, questo è il popolo ebraico. L'Esilio e le riflessioni sull'Esilio (la *galut*) hanno inizio già con la Cattività Babilonese: da allora, il popolo ebraico è stato il popolo dell'esilio. Forse anche prima, se prendiamo per vera l'etimologia che vuole che *Ebreo* derivi da *Ever*, attraversare, in riferimento a quando Abramo attraversò il Giordano. In ambito ebraico i riferimenti all'Esilio coprono moltissimi ambiti che poco hanno a che fare con l'esperienza stessa del migrante. Per esempio, ci si sofferma molto su aspetti storici ben precisi. Oppure a dare alla *galut* un significato spirituale, come (cito solo due esempi abbastanza noti) Martin Buber quando parla dell'eclisse di Dio o, altrimenti, nella Kabbalah, dove l'Esilio del popolo ebraico fa da contraltare all'Esilio dello stesso Dio che, proprio grazie alla sua assenza, permette al mondo di esistere. Esistono però anche, e per fortuna, riflessioni legate maggiormente all'aspetto più esistenziale del vivere l'esilio che possono essere utili per il nostro discorso. Se prendiamo il testo biblico, troviamo descrizioni vive della condizione che aspetta chi è in esilio. Un esempio tra tutti:

«La tua vita ti starà dinanzi come sospesa; tremarai notte e giorno e non sarai sicuro della tua stessa vita». (Deuteronomio 28,66)

A tale riguardo, una delle più importanti e famose riflessioni all'interno del contesto ebraico sulla condizione dell'esilio è stata sviluppata dal *Maharal di Praga* (Rabbi Yehuda Loew) che, nel testo *Netzach Yisrael* (L'Eternità d'Israele) nel 1599, che purtroppo non mi risulta sia stata mai tradotta dall'ebraico in italiano, scrive (in traduzione inglese):

«Exile is a departure from the natural order, for the Holy One, Blessed be He, established every nation in its proper place, and He established Israel in their proper place, which is the Land of Israel. Being in exile from their place is a departure from the natural order. Furthermore, it is natural for a nation to be independent and not under the dominion of others. For the Holy One, Blessed be He, created each nation for itself. Therefore, being under the hand of others is a departure from the natural order and an anomaly in the world»

(L'esilio è un allontanamento dall'ordine naturale, poiché il Santo, Sia Egli Benedetto, ha stabilito ogni nazione nel suo luogo appropriato, e ha stabilito Israele nel suo luogo appropriato, che è la Terra d'Israele. Trovarsi in esilio dal proprio luogo è un allontanamento dall'ordine naturale. Inoltre, è naturale per una nazione essere indipendente e non sotto il dominio di altri. Poiché il Santo, Sia Egli Benedetto, ha creato ogni nazione per se stessa. Pertanto, trovarsi sotto la mano di altri è un allontanamento dall'ordine naturale e un'anomalia nel mondo).³⁶

3.6.2 – La doppia assenza: le analisi antropologiche e psicologiche

Papadopoulos, in un testo fondamentale per comprendere la sofferenza del migrante, apre la sua riflessione partendo dall'etimologia e proprio attraverso considerazioni collegate alla parola esilio, *Galut*, vari significati aggiuntivi, tra cui anche *l'essere esposti*, il *non-essere protetti*³⁷, come anche nel passo del deuteronomio citato.

A questo punto, Papadopoulos si sofferma molto sull'identità di vittima³⁸. I vari servizi istituzionali tendono (per la loro struttura, la loro stessa filosofia) a patologizzare il migrante. Quando, di fatto, egli è una persona con moltissime identità, punti di forza e debolezza: il vedere in lui solo l'identità di una 'vittima' significa fargli violenza. Non è sbagliato osservare il trauma (il PTSD): ma esso in fondo è solo la 'fotografia' di un momento, magari comoda e necessaria per una Istituzione che ha bisogno di definizioni e diagnosi definitive per procedere e allocare i fondi. Ma, come è stato appurato, anche tale identità di 'vittima', questo sentimento di impotenza è qualcosa di appreso che può essere ridotto ed estinto, grazie a un apprendimento all'autoefficacia³⁹.

36 https://www.sefaria.org/Netzach_Yisrael.1

37 Papadopoulos K., Dislocazione involontaria, pag. 94

38 Papadopoulos K., Dislocazione involontaria, pag. 44 e segg.; vedi anche Sayad A., La doppia Assenza, pag. 46 e seg.

39 Walsh F., La resilienza familiare, pag. 82 e segg.

Però bisogna ricordare anche che la persona in realtà non è 'solo' quello⁴⁰. Ha una identità personale; che magari viene difesa (o cristallizzata) come fosse ontologicamente in contrasto a quella del paese di approdo; come fosse statica (e non mutasse nel tempo).

Inoltre, il rischio è di dimenticare che il migrante vive all'interno di un processo⁴¹. Il processo, per Papadoupoulos, è costituito da fasi: il migrante è indotto a pensare sia meglio andarsene dalla propria casa; è costretto ad andarsene di fatto; fa il viaggio migratorio; arriva nel paese di destinazione dove sopravvive ed è in un 'limbo' e, infine, impara ad adattarsi al nuovo paese. Ogni fase, nota, è importante: non solo gli eventi devastanti (che sono viceversa i soli spesso considerati).

In forma meno accademica e più concreta, il migrante è solo, in un paese diverso, dove si parla una lingua differente. Sono diversi gli odori, i cibi, i riferimenti culturali e religiosi. Persino la gestualità cambia (ad esempio gli albanesi, per dire sì, muovono la testa come per dire no). Cambia il loro modo di ridere o di scherzare. Soprattutto, è a contatto con un ambiente che spesso viene vissuto dal migrante come ostile per semplice fatto che lo riconosce come straniero. Per dirla in maniera semplice e netta: io posso anche permettermi di 'dimenticarmi' che sono bianco, ma il ragazzo nigeriano non dimentica mai di essere 'nero'.

3.6.3 – L' "Integrazione"

Per i minori, ma in verità anche per gli immigrati in genere, come accennato, la legge dello Stato Italiano prevede l' "Integrazione".

Ho imparato negli anni che le parole hanno il difetto di essere polisemiche o, per dirla in maniera semplice, ambigue. Integrazione è una di queste.

Per capirci, il Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286 (Testo Unico sull'Immigrazione), all'articolo 4-bis, comma 1, definisce l'integrazione come:

«il processo finalizzato a promuovere la convivenza dei cittadini italiani e di quelli stranieri, nel rispetto dei valori sanciti dalla Costituzione italiana, con il reciproco impegno a partecipare alla vita economica, sociale e culturale della società»

Tutto semplice nella teoria. Ma, come spesso accade, nella pratica tutto dipende come tale integrazione viene configurata. Soprattutto perché tutto dipende da quale braccio

40 Papadoupoulos K., Dislocazione involontaria, pag. 175 e segg.; vedi anche Calamoneri in AAVV, Migrazione e società multiculturali, pag. 63 e segg.

41 Papadoupoulos K., Dislocazione involontaria, pag. 308 e segg.

della bilancia facciamo pendere la nostra attenzione: la coesione sociale o il benessere del migrante? È chiaro che se l'obiettivo è la coesione, allora l'impegno è l'assorbimento dello straniero, o la sua assimilazione: in sostanza, che il migrante abbandoni la propria identità. Se è il benessere del migrante, allora è chiaro che per evitargli ogni frustrazione dobbiamo rendere il nostro paese identico al suo paese d'origine. È chiaro che sono due estremi non praticabili. Pertanto una parte di 'dislocazione' esisterà sempre e non sarà eliminabile. Ci sarà sempre un aspetto di frustrazione, derivante per esempio dal fatto di dover comunicare con una lingua che non è la sua propria, indipendentemente dal fatto si segua il modello Assimilazionista; Multiculturalista; Interculturale; dell'Inclusione, o infine, quando fallisce ogni politica, quello Segregazionista⁴².

Indipendentemente dal modello seguito (che non è oggetto di questo lavoro), deve essere chiaro l'obiettivo: l'idea che il minore, fintanto che si trova in comunità, ha la possibilità (e noi abbiamo il dovere di aiutarlo a cogliere tale possibilità) di acquisire ogni possibile autonomia in merito la lingua, l'igiene personale, che sia in grado di trovarsi un lavoro, una casa, e di mantenersi autonomamente. Il nostro obiettivo, in poche parole, è che all'arrivo dei 18 anni il migrante si trovi nelle migliori condizioni possibili perché possa riuscire nel compito di trovare un proprio spazio e riuscire ad avere un futuro autonomo all'interno del contesto italiano.

Questo, il punto di arrivo. Il punto di partenza è vedere il migrante per quello che è, senza romanticismi o paternalismi. Avere ben chiaro che il "buon selvaggio" non esiste, è un mito⁴³. Il migrante ha una sua cultura, che da una parte va rispettata ma che, dall'altra, può presentare aspetti che vanno mitigati o corretti: infatti può essere intollerante, insofferente, anche razzista, con numerosi stereotipi portati dal proprio paese ed al quale resta pervicacemente attaccato⁴⁴. Per fare un esempio più 'nostrano', quando erano gli italiani a migrare, spesso lo facevano in paesi con regole e tolleranze diverse: in quel caso, chi andava educato ad avere comportamenti più coerenti con il contesto di arrivo, per evitare di essere respinto, erano gli italiani.

Credo mancheremmo nel nostro lavoro se non facessimo del nostro meglio per insegnare per esempio a quei ragazzi che le donne hanno diritti e autorità alla pari degli

42 Kymlicka W., La cittadinanza multiculturale, pagg. 21 e segg.; vedi anche Wieviorka M., La differenza culturale, da pag. 77 e segg.; Silva C., Educazione interculturale: modelli e percorsi, pag. 112 e segg.

43 Guidieri R, Voci da Babele (Saggi di critica dell'antropologia), pag. 6 e segg.

44 Genovese A., Per una pedagogia interculturale (Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro), 2003, pag. 9

uomini, che l'omosessualità va accettata, che persone di altre culture o colore della pelle vanno rispettati. È fondamentale non perché queste regole siano vere in sé (personalmente lo penso, ma non è questo il punto), ma perché se il migrante deve inserirsi nel tessuto sociale italiano, dove certi principi sono (o dovrebbero essere) dati per scontati, allora deve accettare certi valori condivisi. In caso contrario, il rischio è di rafforzare una certa idea o posizione ostativa verso i migranti che li vorrebbe come meri generatori di disordine⁴⁵.

Non ritengo realistica una integrazione che non contempli il rispetto di questi principi: acquisire una identità italiana da aggiungere e accostare (non sostituire) a quella d'origine è necessario per rafforzare la coesione sociale ed evitare ghettizzazioni, fondamentalismi e radicalizzazioni.⁴⁶

Tutto questo prevede da parte del migrante un adeguamento allo stile di vita italiano; dall'altra una valorizzazione della loro identità d'origine⁴⁷. Il nostro modello è sempre stato quello che il migrante non deve essere visto come un peso, come un 'poverino' (nel settore dell'educazione, mi capita di sentire anche questo) quanto una risorsa che, con la propria cultura, può arricchire quella italiana e quella europea. Come diciamo spesso ai nostri ragazzi, "non vi chiedo di smettere di essere bengalesi, nigeriani o marocchini: restatelo. Ma diventate anche un po' italiani. Imparate a vedere sia le cose belle e quelle brutte dell'Italia e del vostro paese. Così potete capire cosa volete veramente portare della vostra cultura in Italia, e cosa no. E cosa, dell'Italia, vorreste vedere nel vostro paese. Voi siete i nuovi italiani: aiutateci a rendere la vostra Italia ancora più bella".

Al tempo stesso, dobbiamo essere consapevoli che il nostro lavoro per aiutare all'autonomia e all'integrazione prevede anche l'inevitabilità di far attraversare ai ragazzi gradi di frustrazione che fanno parte della loro esperienza (sia nel bene che del male) di essere migranti.

Per farlo, dobbiamo essere consapevoli che il migrante si porta dietro una sorta di "corazza", per riuscire a non integrarsi. Perché ha la corazza? Per tante ragioni.

45 Baumam Z, La società dell'incertezza, pag. 56 e segg.

46 Santerini, Cittadinanza e intercultura, in G. Favaro e L. Luatti (a cura di), L'intercultura dalla A alla Z, pag. 136-140; vedi anche Cerrocchi L. e Contini A., Introduzione, in Cerrocchi L e Contini A., Culture Migranti, pag. 18-19

47 Sirna Terranova C., Pedagogia interculturale, pag. 32 e segg.; vedi anche Cerrocchi L, L'intercultura in prospettiva pedagogica: tra inculturazione e acculturazione, in Cerrocchi L e Contini A., Culture Migranti, pag. 50-42

La frustrazione deriva da ciò che nella pedagogia con i migranti viene a volte definita 'bilocazione identitaria'⁴⁸ ovvero sia un conflitto tra un dover essere in casa (nel nostro caso, il dover essere del paese d'origine) e dover essere a scuola (nel nostro caso, nel contesto italiano in genere).

Per essere più chiari, la Bilocazione viene usata soprattutto per i migranti di seconda generazione, ed in loro appare come una sorta di schizofrenia culturale, perché la persona è in conflitto tra due culture. Ma credo sia utile anche per i migranti di prima generazione. Da una parte, abbiamo la cultura d'origine (Casa): qui ci sono i valori, la lingua, le regole della famiglia e della cultura di origine (ad esempio, il Pakistan). È l'identità autentica, calda, materna. Dall'altra, la cultura d'approdo, l'Italia (Mondo Esterno): qui ci sono le norme della società ospitante, le regole per funzionare, le amicizie, la lingua pubblica, la scuola. Il problema in verità si presenta soprattutto per il migrante di seconda generazione, poiché a questi gli riesce difficile fondere le due identità. Tuttavia, tale difficoltà di essere a cavallo tra due posti e due identità è presto un problema anche per il migrante, come mostra Sayad che affronta la stessa problematica della Bilocazione ma da un punto di vista antropologico⁴⁹.

3.7 – Riassunto

Facciamo il punto. L'esperienza migratoria, che sia motivata dalla ricerca di nuove opportunità o dalla fuga da situazioni orribili, porta comunque con sé una profonda e complessa dimensione emotiva e psicologica: lo sradicamento. Questo fenomeno non si limita a una semplice nostalgia per la terra d'origine, ma è una vera e propria condizione esistenziale che ridefinisce l'identità e la percezione di sé nel nuovo contesto.

Le radici dello sradicamento sono molte e connesse tra loro; originate sia dal contesto di partenza che da quello di arrivo.

- Abbandono del Contesto Originario: nella rottura forzata o volontaria con la rete di relazioni sociali, culturali e affettive che costituivano il tessuto della vita precedente. Il che comprende: lingua madre; costumi; tradizioni; paesaggi familiari; vicinanza con famiglia e amici.

48 Favaro G. in AAVV, Come un pesce fuor d'acqua, pag. 20 e seg.; vedi anche Cattaneo M.L., in Cattaneo M.L e Dal Verme S. (a cura di), Terapia transculturale per le famiglie migranti, p. 86 e seg.; vedi anche https://scuolainterazionista.it/wp-content/uploads/2022/03/SDI-2021_5.pdf

49 Sayad A., pag. 191 e segg.; Moro M.R., Genitori in Esilio, pag. 47 e segg.

- **Perdita di Status e Riconoscimento:** Quale che sia lo status o la cultura, il migrante si trova a essere solo un "migrante", come fosse la sua unica identità e come se i migranti fossero tutti uguali, privi di un background culturale. Ciò contribuisce a un senso di disorientamento e svilimento.

- **Shock Culturale e Linguistico:** L'immersione in una cultura e una lingua diverse è una fonte significativa di sradicamento. Le norme sociali, i codici comunicativi non verbali, le abitudini quotidiane possono apparire estranei e incomprensibili, generando frustrazione, isolamento e un senso di inadeguatezza. La barriera linguistica, in particolare, può impedire una piena partecipazione alla vita sociale e un'efficace espressione di sé.

- **Discriminazione e Esclusione Sociale:** Nonostante gli sforzi di integrazione, i migranti possono affrontare forme di pregiudizio, razzismo e discriminazione che li relegano ai margini della società ospitante. Questa esclusione forzata rinforza il senso di non appartenenza e alienazione, impedendo la formazione di nuove radici solide.

Tale sradicamento si manifesta attraverso una serie di sintomi psicologici, emotivi e comportamentali che possono variare in intensità e durata da individuo a individuo.

- **Nostalgia e Malinconia Profonda:** Non è una semplice nostalgia, ma un dolore sordo e persistente per ciò che è stato lasciato. Si può manifestare come tristezza cronica, apatia, o un senso di perdita inspiegabile che accompagna la vita quotidiana.

- **Senso di Alienazione e Solitudine:** Anche in mezzo alla folla, il migrante può sentirsi profondamente solo e scollegato dagli altri. La sensazione di non essere compreso alimenta un muro invisibile tra sé e il mondo circostante.

- **Crisi d'Identità:** L'individuo si trova a cavallo tra due mondi: quello che ha lasciato e quello in cui cerca di inserirsi. Questa dualità può portare a una frammentazione dell'identità, in cui non si sente più pienamente parte del luogo di origine, ma neanche pienamente accettato nel nuovo contesto. Si interroga sulla propria appartenenza, sui propri valori e sul proprio ruolo.

- **Difficoltà di Adattamento e Integrazione:** Lo sradicamento può ostacolare il processo di adattamento, rendendo difficile l'apprendimento della nuova lingua, l'accettazione delle nuove norme sociali e la costruzione di nuove relazioni significative. Questo può sfociare in isolamento sociale e marginalizzazione.

- Somatizzazioni e Disturbi Psicologici: Lo stress cronico derivante dallo sradicamento può manifestarsi anche a livello fisico (mal di testa, disturbi del sonno, problemi digestivi) o psicologico.

In conclusione, lo sradicamento non è un mero inconveniente del processo migratorio, ma una condizione esistenziale profonda che modella l'esperienza del migrante. Riconoscerne le cause, le manifestazioni e la sua potenziale persistenza è fondamentale per sviluppare approcci più empatici e politiche di integrazione più efficaci.

4 – Il dispositivo – Laboratorio artistico e «Silent Book»

Ora ci concentreremo sul tipo di dispositivo pedagogico scelto.

4.1 – Laboratorio artistico.

Nel contesto dei minori con background migratorio, la lingua italiana non è soltanto un idioma differente dalla lingua madre, ma rappresenta spesso uno strumento comunicativo non interiorizzato, o comunque padroneggiato in modo fortemente asimmetrico: mentre la lingua madre è la lingua dell'amicizia, delle emozioni, della famiglia, quella italiana si limita – in questo periodo, almeno – a essere uno strumento di lavoro. Questa parziale competenza linguistica rende il canale verbale (italiano) poco utile o comunque difettoso e, in ogni caso, inadeguato perché il migrante possa manifestare una piena espressione di sé.

Al contrario, la dimensione del laboratorio artistico offre una opportunità di comunicazione che si presta a essere maggiormente adatta alle attività transculturali, offrendo un terreno d'incontro più immediato, che può prescindere dal codice alfabetico.

D'altronde, per chi si trova nella fase adolescenziale, l'oggettivazione e la verbalizzazione dei vissuti interni e delle risonanze emotive sono un traguardo evolutivo complesso e tutt'altro che lineare. Uno dei compiti di sviluppo principali di questa fase si trova proprio nel conseguimento di una competenza emotiva matura, di un'autonomia affettiva. Di ottenere insomma quello che spesso si dice «dare un nome alle emozioni»: sul piano pedagogico, questo percorso si traduce nella necessità di alfabetizzare il mondo interiore, guidando il soggetto a dare un nome, un colore e una forma alle proprie istanze emotive.

Per tali ragioni, il laboratorio artistico può essere considerato come un setting metodologico estremamente idoneo e funzionale, un'area transizionale capace di ospitare e strutturare l'espressione emotiva laddove la parola si arresta.

4.1.1 – Il pensiero narrativo

Adesso che abbiamo individuato nel dispositivo laboratoriale lo strumento più adeguato, la riflessione si sposta necessariamente sulla declinazione operativa del setting. La mia prima ipotesi progettuale — apparentemente più immediata e lineare — si orientava verso una forma di produzione spontanea, identificabile nell'atto di fornire ai minori un foglio

bianco e degli strumenti grafici. Sebbene legittimo, ho ritenuto che tale approccio fosse strutturalmente insufficiente: avrebbe esposto i ragazzi all'impatto paralizzante dell'*horror vacui*, un vuoto rappresentazionale difficile da colmare in assenza di coordinate di riferimento. Tuttavia, proprio la decostruzione di questa prima ipotesi ha dischiuso una pista strategica fondamentale: la necessità di un dispositivo di innesco, uno "starter" iconico o mediale — un dipinto, una fotografia, un frammento filmico — che fungesse da impalcatura (*scaffolding*) e da ancoraggio per superare la resistenza della pagina bianca.

Questa ricerca di una base d'appoggio semantica trova secondo me un solido fondamento teorico nell'epistemologia di Jerome Bruner e, nello specifico che, nel costrutto di "pensiero narrativo", una prospettiva in cui si colloca l'orizzonte di senso della presente ricerca. Bruner teorizza una polarizzazione del funzionamento cognitivo umano in due modalità distinte, irriducibili l'una all'altra ma complementari: il pensiero logico-scientifico (o paradigmatico) e il pensiero narrativo⁵⁰.

Secondo l'autore, la nostra mente opera inevitabilmente secondo una logica narrativa. Persino le scoperte scientifiche non fluttuano nel regno delle Idee di Platone, ma originano dalle traiettorie biografiche, dalle motivazioni latenti e vissuti interiori di quello specifico scienziato che proprio in virtù della sua storia è stato indotto a fare certe associazioni, certe ipotesi, certe sperimentazioni. L'essere umano è costitutivamente un cercatore e costruttore di significati, mosso da intenzioni, che ne sia consapevole o meno. La stessa scelta del lessico adoperato per descrivere un evento o un fatto scientifico non è mai neutra, ma deriva e viene modellata dall'esperienza individuale e personale che quella persona ha avuto di quell'evento, in connessione con la propria storia ed esperienze.

Nelle sue analisi, Bruner rileva come i personaggi della letteratura — specchio della condizione umana reale — non condividano mai una realtà univoca, bensì presentino una pluralità di interpretazioni. Richiamando implicitamente la suggestione del mito della caverna di Platone, i soggetti non comunicano tanto gli eventi in sé, ma le "ombre" proiettate dal loro posizionamento interpretativo, ossia i propri vissuti epistemici.

In questa luce, l'egemonia culturale e pedagogica accordata al pensiero logico-analitico rischia di distorcere la comprensione dello sviluppo infantile. Bruner solleva una critica esplicita ad alcune interpretazioni della psicologia dello sviluppo classica, come il celebre esperimento delle "tre montagne" di Jean Piaget. Mentre il modello piagetiano legge

⁵⁰ Bruner J., *La mente a due dimensioni*, pag. 16 e segg.; *La ricerca del significato (per una psicologia culturale)*, pag. 57 e segg.

la performance del bambino piccolo in termini di un rigido "egocentrismo intellettuale", Bruner vi vede un errore interpretativo decisivo: se il bambino fosse davvero intrappolato in un egocentrismo così radicale, nota lui, non disporrebbe di tutte quelle competenze comunicative e di negoziazione del significato che manifesta costantemente nelle sue interazioni quotidiane. La narrazione, dunque, precede e fonda la possibilità stessa dello scambio relazionale.

4.1.2 – La scelta del Medium narrativo

Le storie non vengono fruite nello stesso modo. È una considerazione di cui facciamo tutti esperienza quotidianamente: diversamente, se i processi di fruizione fossero omogenei, si registrerebbe un'identità di vedute, di giudizi e di sintonizzazioni affettive dinnanzi a un testo letterario o a un prodotto cinematografico. Ci piacerebbero gli stessi telefilm e ci affezioneremmo agli stessi personaggi. Al contrario, la risposta estetica e interpretativa si muove lungo traiettorie profondamente individuali. In parte, ciò deriva da esigenze interne, perché questa storia o questo personaggio produce una certa risonanza in noi stessi. Bruno Bettelheim nota proprio come una determinata struttura narrativa o un determinato tipo di personaggio producano una specifica risonanza emotiva in quel bambino, rispondendo a bisogni interni e a conflitti inconsci che interpellano direttamente la sua soggettività, e ciò spiega anche perché quel bambino voglia sentire sempre la stessa e identica storia⁵¹.

Ma la differenziazione nel modo di fruizione è comunque strettamente legata al possesso delle competenze necessarie per decodificare il medium utilizzato. Sotto questo profilo, la pedagogia e la psicologia dell'educazione hanno ampiamente documentato come i fattori socio-culturali condizionino i livelli di comprensione testuale. Ad esempio, in una indagine empirica condotta negli anni Settanta all'interno del contesto scolastico, Lucia Lumbelli e Margherita Salvadori hanno evidenziato come bambini provenienti da differenti background socio-economici esibissero competenze profondamente diverse nella ricezione di storie scritte o lette ad alta voce.⁵² L'indagine metteva in luce come i soggetti appartenenti alle classi più povere e poco istruite (che nel testo sono dette subalterne) manifestassero severe difficoltà nel seguire lo sviluppo logico e consequenziale delle vicende, palesando un deficit non tanto di potenziale cognitivo, quanto di gestione e padronanza del codice

⁵¹ Bettelheim B., *Il mondo incantato* (Uso, importanza e significati psicoanalisi delle fiabe), pag. 22 e segg.

⁵² Lumbelli L., Salvadori M., *Capire le storie*, pagg. 18 e segg.

linguistico-letterario. Tale scenario evoca da vicino le denunce sociopedagogiche di Don Lorenzo Milani in *Lettera a una professoressa*, riattualizzando il tema della forbice linguistica come strumento di riproduzione della disuguaglianza sociale. L'ipotesi interpretativa formulata da Lumbelli risiede nella carenza di stimolazioni precoci e di pratiche di lettura condivisa all'interno del nucleo familiare, spesso a causa della mancanza di tempo, risorse o competenze da parte dei genitori. Conseguenza: tendevano a modificare o stravolgere la vicenda narrata, integrandola e colmando i vuoti con la propria esperienza familiare. Oppure a interpretare le immagini slegandole completamente dal contenuto testuale. Gli stringenti protocolli di ricerca delle autrici offrono esempi paradigmatici di tale fenomeno: laddove il testo descrive un nonno che, mosso da premura protettiva, esorta i nipoti a non recarsi al parco evocando la minaccia del lupo, i bambini di ceto subalterno lo traducono in un nonno scorbutico, interessato esclusivamente alla tutela della propria quiete domestica, traducendo l'ammonimento nell'ingiunzione imperativa: "*fate silenzio e non disturbate*" (che probabilmente era aderente alla loro effettiva esperienza familiare e domestica quotidiana). Analogamente, la figura professionale del guardiano dello zoo subisce una trasposizione semantica mediata dall'esperienza di controllo sociale del proprio ambiente, venendo categorizzata come un "*carabiniere*". Tuttavia, in particolare riferimento al lavoro qui proposto, l'aspetto che ritengo pedagogicamente più interessante della ricerca di Lumbelli e Salvadori risiede in un dato di fondamentale importanza: nel momento in cui l'accertamento della comprensione si focalizzava solo sulla decodifica delle illustrazioni — slegate dal vincolo e dalla mediazione del testo alfabetico — il *gap* socioculturale tendeva a contrarsi sensibilmente. In assenza della barriera linguistica, i bambini di classe subalterna dimostravano livelli di competenza e di acume interpretativo paragonabili a quelle dei coetanei più 'privilegiati'. Pertanto, veniva individuata nell'immagine un canale espressivo e comunicativo che consentiva un accesso più diffuso, più democratico. È del resto la stessa logica che rende il fumetto un medium particolarmente forte e efficace: sebbene il fumetto sia un medium ibrido (testuale e visivo assieme), l'aspetto visivo trae la sua forza proprio dal fatto che è assai più facile e immediato per trasmettere determinate azioni o anche stati d'animo⁵³.

Allo stesso modo, Loris Malaguzzi notò come le arti fossero un linguaggio possibile e utile per bambini che ancora non padroneggiano la lettura e la scrittura⁵⁴

53 Barbieri D, Semiotica del fumetto, pag. 46-48

54 Lilian Katz, Cosa possiamo imparare da Reggio Emilia? In "I Cento linguaggi dei bambini", pag. 33

4.1.3 – L'illustrazione

A questo punto, lo snodo cruciale della progettazione pedagogica è consistito nell'individuare un dispositivo narrativo capace di bypassare, o quantomeno arginare, l'ostacolo strutturale rappresentato dalla lingua scritta. L'osservazione sul campo del gruppo di minori con cui ho lavorato operato ha evidenziato, nella maggior parte di loro, le stesse criticità di decodifica e gli stessi meccanismi di deformazione nell'interpretazione dei testi rilevati da Lumbelli e Salvadori. Per questo, ho ritenuto che escludere il medium alfabetico a favore di un impianto narrativo puramente iconico sarebbe stato una scelta funzionale. Tale opzione mi avrebbe permesso di attivare le risorse di decodifica e comprensione proprie del pensiero narrativo senza portare, al contempo, quei blocchi comunicativi e quelle frustrazioni relazionali legati alla barriera linguistica.

L'immagine, infatti, si caratterizza per una costitutiva polisemia che il testo scritto tende per sua natura a possedere in forma molto più limitata⁵⁵. Il codice visivo custodisce una dimensione di indeterminatezza, un "silenzio" semantico che non si traduce in assenza di significato. Al contrario: è un silenzio che permette un'apertura interpretativa ricca di riverberi interiori. Richiamando la suggestione di Roland Barthes, si tratta di un silenzio dotato di "eco", una risonanza che interpella lo spettatore, ne stimola l'introspezione e fa vibrare i vissuti personali ben oltre la superficie del visibile⁵⁶. L'assenza della parola scritta quindi non va vista come un impoverimento della narrazione, quanto una sua trasformazione in spazio di significato dove l'eco emotiva del minore può espandersi liberamente. Questa tesi trova la sua piena legittimazione pedagogica nel pensiero di Loris Malaguzzi e nella filosofia educativa del *Reggio Emilia Approach*. Malaguzzi teorizza l'esistenza di una pluralità di codici espressivi attraverso la metafora dei "cento linguaggi", sostenendo come la dimensione grafico-artistica si configuri come un medium dotato di una forza comunicativa immediata, spesso più accessibile, duttile e inclusiva rispetto alla rigidità del linguaggio verbale codificato⁵⁷.

Attraverso la pratica del disegno si dispiega la possibilità di descrivere, formalizzare ed esteriorizzare sfumature dell'esperienza biografica che difficilmente

⁵⁵ Todorov T, *La letteratura fantastica*, pag. 148

⁵⁶ Barthes R., *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, Pag. 53

⁵⁷ Intervista 7.2 a Loris Malaguzzi in *"I cento linguaggi dei bambini"*, pag. 102-103

troverebbero un lessico adeguato a restituirne la specificità, l'unicità e potenza emotiva⁵⁸. La dimensione grafica si offre come un porto franco comunicativo, un dispositivo che non costringe l'individualità entro le maglie rigide di una struttura sintattica prestabilita, ma ne asseconda il movimento interno.

Non è un caso che il medium iconico si riveli particolarmente immediato ed efficace per veicolare costrutti complessi afferenti all'educazione civica e alla pedagogia interculturale. Tematiche cruciali come la tutela delle alterità culturali, il riconoscimento e la decostruzione dei pregiudizi legati alla provenienza geografica, nonché la valorizzazione delle singole sensibilità identitarie, trovano nell'albo illustrato e nella produzione visuale un canale di transito privilegiato⁵⁹. L'immagine agisce qui come un catalizzatore di empatia e di rispecchiamento, traducendo concetti astratti in configurazioni visive immediatamente affrontabili e riconoscibili dal soggetto.

A questo livello della riflessione ritengo tuttavia necessaria una puntualizzazione di ordine epistemologico. La scelta metodologica di privilegiare il codice visivo non significa assolutamente ad un giudizio di valore al ribasso. Il medium iconico non può e non deve essere visto come un dispositivo di ripiego, una sorta di "surrogato" comunicativo di seconda categoria rispetto al primato del linguaggio verbale, un *escamotage* dettato esclusivamente dalle fragilità alfabetiche o dalle barriere linguistiche dei minori del gruppo. Un simile approccio tradirebbe una postura etnocentrica e rigidamente logocentrica.

L'immagine rivendica una piena autonomia e una dignità epistemica pari a quella del linguaggio testuale; essa non deve essere considerata una copia sbiadita della parola, ma piuttosto un sistema semiotico complesso dotato di proprie leggi e potenzialità conoscitive⁶⁰.

Certamente, per un professionista dell'educazione la cui formazione e la cui quotidianità operativa sono strutturate attorno alla centralità del discorso e del dialogo, è normale, per affrontare tematiche legate alla profondità dell'esistere, l'utilizzo del linguaggio. Per questo l'utilizzo del codice visuale è (o almeno, per me lo è certamente) un linguaggio meno ovvio, meno automatico, che costringe a fuoriuscire dalla propria zona di comfort metodologica. In questo senso, la resistenza o lo spaesamento dinnanzi all'uso di un medium meno familiare, abbandonando il veicolo del linguaggio, sono questioni che pertengono

58 Claudia Zaccai in Hamelin³⁵, Il migrante, pag. 27-37

59 AAVV, Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati, pag. 9 e segg.

60 Mitchell W.J.T., Pictorial Turn (saggi di cultura visuale), pag. 33 e segg.

unicamente alle difficoltà dell'educatore, e non riflettono in alcun modo un limite intrinseco del medium o delle competenze dei ragazzi inseriti nel laboratorio.

L'ostinazione nel voler ancorare il progetto al primato della parola sarebbe stato utile solo per rispondere a un'istanza di rassicurazione e di comodità autoreferenziale dell'educatore (me stesso), ignorando i bisogni reali e i punti di forza dei destinatari dell'intervento (i miei ragazzi). La rinuncia al logocentrismo è quindi, ritengo, un atto di responsabilità pedagogica.

4.2 – Il Silent Book

Nella ricerca di un dispositivo che custodisse un impianto narrativo coerente, emancipandosi al contempo dal vincolo della parola scritta per focalizzarsi esclusivamente sulla potenza comunicativa del segno grafico, sono giunto alla scelta del *silent book*. Questa opzione metodologica non è certo l'unica via percorribile, né pretendo di decretarla come la migliore in assoluto. Tuttavia, l'ho ritenuta la risposta progettuale migliore e più adeguata alle specificità del mio target.

La peculiarità del libro senza parole emerge con chiarezza nel momento in cui lo si confronta con altri media iconici. A differenza dell'opera pittorica singola o di una traccia fotografica isolata, il *silent book* possiede una struttura sequenziale, che garantisce lo sviluppo di una vera e propria architettura narrativa. D'altro canto, la distanza rispetto al medium cinematografico si gioca sul terreno della temporalità e della sua ricezione. Se il film impone allo spettatore un flusso temporale eterodiretto e predeterminato, il *silent book* restituisce al lettore la piena sovranità sul tempo della fruizione. Detta altrimenti: il soggetto può dilatare o restringere il tempo della lettura, ritornare sui propri passi, indugiare sul dettaglio, avere il tempo per fantasticare su finali alternativi, o anche accelerare la sequenza, adattando il ritmo della pagina al movimento della propria emotività e vissuto.

Ma soprattutto nel *silent book* si osserva (visto che spesso è indirizzata all'infanzia) una natura astratta, non caratterizzata. In altre parole, vi si trova la capacità di mettere in scena "la" situazione e non "quella" situazione specifica. La storia è decontestualizzata. La rabbia, il lutto, la sofferenza, sono resi universali perché mancano di particolarismi.

Attraverso una voluta decontestualizzazione e un'essenzialità astratta, la narrazione si spoglia degli elementi aneddotici o eccessivamente particolaristici. Questo "vuoto" testuale

non genera un impoverimento del messaggio, ma viceversa determina una massima densità di significato. Proprio in virtù di questa matrice astratta, il dispositivo perde qualsiasi rigidità e si trasforma in una sorta di prisma che riflette un'immagine diversa a seconda di chi lo guarda. Ogni minore, libero da condizionamenti etnocentrici o barriere linguistiche, può abitare lo spazio della pagina, proiettandovi il proprio vissuto biografico e risignificando la trama secondo le proprie irripetibili coordinate esistenziali.

Infine, ritenevo molto importante la dimensione intrinseca del silenzio. Nel contesto della fruizione iconica, il silenzio non è una semplice assenza di suono o vuoto comunicativo; al contrario, esso ha una valenza squisitamente contemplativa. Si genera così un'area di assoluta intimità e riservatezza personale, all'interno della quale ogni ragazzo può legittimamente darsi il permesso di generare le proprie immagini mentali, e attivare personali processi ermeneutici e interpretazioni individuali. Ritengo questo aspetto fondamentale dal punto di vista deontologico ed etico della relazione educativa. Ho la ferma convinzione infatti che determinate traiettorie esistenziali — in special modo quelle marcate da vissuti traumatici, di sradicamento o di sofferenza — esigano una postura di totale rispetto. Evitare l'utilizzo della parola e l'obbligo della verbalizzazione a tutti i costi significa riconoscere che può essere inadeguato quel medium dinnanzi al dolore (espresso o inespresso) dell'altro. Il silenzio dell'immagine si costituisce allora come uno spazio protetto, un setting metodologico strutturato per offrire al minore il tempo e la possibilità di interrogare sé stesso, accogliendo le proprie risonanze interne senza la pressione di doverle tradurre in un codice verbale che, in quel momento, risulterebbe parziale, forzato o intrusivo.

4.2.1 - Definizione del Silent Book

Il *silent book* (o albo illustrato senza parole) è un dispositivo mediale ed editoriale di concezione relativamente recente, la cui specificità pedagogica risiede nella scelta radicale di delegare l'intero sviluppo narrativo al codice visuale, escludendo la mediazione del testo verbale. La storia non si appoggia alla parola, ma si dipana attraverso una sequenza rigorosamente strutturata di tavole grafiche, la cui realizzazione può avvalersi delle più svariate tecniche espressive e di scomposizione formale. A questo proposito, appare interessante lo studio semiotico e formale di Molly Bang, la quale (dopo aver dimostrato come sia possibile restituire la complessità drammaturgica e archetipica di una fiaba tradizionale, rivisitata in ogni modo, come *Cappuccetto Rosso*, attraverso l'esclusivo impiego di geometrie essenziali e cartoncini colorati ritagliati, dove la protagonista viene per esempio

astratta e sintetizzata nella purezza morfologica di un semplice triangolo equilatero rosso) ha descritto e spiegato passo passo le sue scelte e motivazioni stilistiche⁶¹.

All'interno dei *silent book* possono certamente permanere tracce testuali minime — circoscritte agli elementi paratestuali quali titolo, indicazione dell'autore e dell'editore, o un breve paratesto introduttivo con funzioni di cornice — ma lo snodo logico, temporale ed emotivo della narrazione rimane del tutto affidato all'efficacia comunicativa delle immagini. Di conseguenza, l'atto di lettura e di comprensione di un *silent book* rende meno necessaria e centrale la competenza linguistico-alfabetica consolidata — consentendo l'accesso democratico al testo anche a soggetti analfabeti o non ancora italofoeni. Leggere un libro silenzioso significa, pertanto, attivare competenze di decodifica iconica, di inferenza sequenziale e di attribuzione di senso che precedono e integrano la competenza puramente grammaticale. Sul piano della classificazione e della letteratura scientifica internazionale, l'universo anglosassone designa questi manufatti narrativi attraverso una pluralità di locuzioni differenti, quali *wordless book* (libro senza parole), *silent narratives* (narrazioni silenziose) o, più specificamente, *wordless picturebook* (albo illustrato senza parole). La progressiva egemonia e la stabilizzazione del termine *silent book* all'interno del dibattito pedagogico ed editoriale italiano è da rintracciarsi, con ogni probabilità, nella risonanza transculturale ed etica del progetto “*Libri senza parole. Destinazione Lampedusa / Silent Books. Destination Lampedusa*”, promosso da IBBY Italia a partire dal 2012⁶². Tale iniziativa, volta a costituire una biblioteca di albi illustrati d'eccellenza per i minori migranti e la comunità locale dell'isola, ha istituzionalizzato il termine, legando indissolubilmente questo medium a una pedagogia dell'accoglienza, dell'inclusione e del superamento dei confini linguistici.

Considerando che il laboratorio si rivolge a migranti, spesso analfabeti, tale proposta si rivela particolarmente efficace perché, come nota Terrusi, Una delle grandi domande che accompagna l'uso di questi prodotti è: "Per chi sono questi libri? Sono destinati a più lettori possibili, a lettori più diversi e distanti possibile"⁶³

4.2.2 – Applicazione del *Silent Book* nel progetto

Un medium come un *Silent Book* comporta una attività particolare. Infatti, un po' come Copernico, sposta il focus dell'attenzione. Non è più l'insegnante a dare una interpretazione della storia, ma è chi 'legge' che deve dare una propria personale visione

61 Bang Molly, *Immaginalo*, pag. 25 e segg.

62 Terrusi M., *Meraviglie mute*, pag. 30-31

63 *ibidem*, p. 15

narrativa. Ciò richiede pertanto che il Conduttore – sia esso l'insegnante o nel nostro caso un Operatore di una comunità per migranti adolescenti – faccia un passo indietro, per permettere al ragazzo di fare un passo in avanti.

Ovviamente non esiste un unico modo di 'leggere' questi libri, esattamente come non c'è un unico modo di insegnare l'italiano o come cercare lavoro: molto dipende dalle caratteristiche dell'insegnante o dell'educatore, così come del gruppo o della persona cui ci si rivolge. Proverò qui a ricapitolare il modo *specifico* in cui ho deciso di procedere nella lettura con i miei ragazzi. Metodo che comunque è in linea con altre metodologie e suggerimenti⁶⁴.

Come *preparazione*, ritengo che il Conduttore debba avere già ben chiaro il contenuto del libro. Sapere quali sono i disegni presenti, farsi un'idea del filo narrativo. Pertanto, dovrà dare una prima lettura veloce; quindi, in una seconda lettura, identificare i dettagli. Lasciarsi 'naufregare' dalle immagini, per riconoscere i dettagli e soprattutto gli elementi ricorrenti (un certo vestito, una valigia, l'utilizzo di un determinato colore). Infine, dovrebbe figurarsi alcune domande guida. Per schematizzare, dovrebbe esserci una prima lettura (globale), una seconda lettura (più puntuale) e infine una riflessione sul contenuto visto.

Allo stesso modo, anche i ragazzi dovranno essere portati ad avere una prima lettura globale, poi una più puntuale, e quindi un momento più legato alla riflessione.

Come *inizio*, quando siamo davanti al gruppo di lavoro, va presentato il libro. Ad esempio, può essere presentato come 'gioco' o come 'problema': "Abbiamo un libro che ha solo immagini, nessuna parola. Cosa vorrà raccontarci?".

La prima attività da svolgersi dovrebbe essere il *Brainstorming*: per cominciare si presenta la copertina, si legge il titolo, si prova a chiedere cosa il titolo può significare. Quali idee, quali pensieri emergono: questo, per incentivare il coinvolgimento attivo e superando così l'inibizione dei ragazzi, ma anzi valorizzando ogni singolo contributo individuale, mostrando che ogni contributo è importante.

A questo inizierà la '*lettura*' del libro. All'inizio, si mostreranno le singole immagini in silenzio (sfogliando davanti loro le pagine o, altrimenti, proiettandole su uno schermo). Poi, una seconda lettura, più lentamente, indicando – sempre in silenzio – alcuni elementi (es. un oggetto ricorrente, oppure un aspetto anomalo). Si indica in silenzio perché l'obiettivo è solo quello di permettere ai ragazzi di elicitare dei collegamenti e associazioni, ma non di

64 <https://www.ibbyitalia.it/decalogo-per-leggere-i-silent-books/>

suggerirli. Silenzio, inoltre, perché l'uso di parole in italiano potrebbe non essere armonico con il vissuto dei ragazzi (che forse vorrebbero esprimersi in italiano, forse nella loro lingua madre, forse non saprebbero esprimerlo con nessun linguaggio).

Infine, la fase di *riflessione*. Si lascia il libro in mano ai ragazzi; sul tavolo si lasciano copie a colori delle diverse immagini, in modo che possano guardarle e sfogliare con calma e individualmente, ciascuno con i propri tempi.

Dopo un determinato periodo di tempo, dopo che i ragazzi hanno avuto la possibilità di esplorare la storia ed i disegni, potremo passare a una *elaborazione collettiva*. Quaderno e disegni saranno ancora disponibili, mentre il Conduttore proporrà alcune domande. Ad esempio, le domande potrebbero essere 'chi sono i personaggi?', 'Cosa è successo prima?'. 'Perché si comportano in questo modo?'.
.

Infine, come in ogni laboratorio, si passa a quello che definirei un *precipitato esperienziale*. Nel caso di una scuola, esso potrebbe realizzarsi e configurarsi con la ricostruzione della storia, magari proponendo un testo descrittivo che lo racconti. Nel nostro caso, si tratterà di produrre qualcosa che possa esprimere il proprio vissuto come migrante; prodotto del quale il *silent book* in definitiva è stato lo *starter*.

4.2.3 – Interpretazione e decodifica

L'aspetto della riflessione e dell'elaborazione collettiva è cruciale, pertanto credo sia importante soffermarsi. Come scrive Terrusi,

"Leggere insieme un libro senza parole scompiglia le gerarchie fra lettori affidando ai bambini stessi il ruolo di primi interpreti e facendo sembrare a volte fuori luogo e fuori tema le domande- è successo- di chi si preoccupa solo della verifica cognitiva e rischia così di semplificare o perdere il filo poetico del discorso"⁶⁵

Questo è molto importante. Il Conduttore non deve mai dimenticare che il focus del lavoro non è tanto l'effettivo contenuto del *silent book*, quanto cosa *quel silent book*, in *quel* momento, con *quelle* immagini, ha evocato in *quella* persona specifica.

Per fare un esempio concreto. La storia di *Migranti* (il *silent book* che abbiamo adoperato in questo laboratorio) potrebbe essere raccontata come "storia di varie persone che tentano una disperata traversata in mare, nella quale in molti moriranno". Cognitivamente,

65 Terrusi M., Meraviglie mute, p. 17

sarebbe una descrizione più che precisa (anche perché il libro fu ispirato proprio da una tragedia in mare sulle coste greche). Ma se mi capita un ragazzo che, viceversa, ha seguito la 'rotta balcanica', posso presumere che questi senta il bisogno di parlarmi non tanto del mare ma delle montagne presso la Serbia, e devo quindi accettare il suo portato. Se suo vissuto tragico è legato a quelle montagne, io devo accettarlo e accoglierlo. Il Conduttore, insomma, deve sempre dare spazio all'interpretazione dei ragazzi, non solo riguardo la comprensione della storia ma soprattutto alle inferenze e al significato che danno ai vari disegni.

4.2.4 – I *Silent Book* sui migranti

Sul tema dei migranti, i libri possibili e disponibili sono vari. Senza pretesa di completezza, i testi che ho potuto verificare sono stati i seguenti (per ordine di uscita editoriale):

- ***L'Approdo (The Arrival)***, di Shaun Tan (2006). Probabilmente il testo più noto. Il libro è in stile seppia/bianco e nero, ed evoca vecchie fotografie e l'atmosfera di un'epoca antica. Utilizza elementi surreali e fantastici per rappresentare la confusione e lo straniamento provati dall'immigrato che arriva in una terra totalmente sconosciuta. Mostra il viaggio dell'uomo che lascia la sua famiglia per cercare una 'vita migliore', l'arrivo in una città che ai suoi occhi è aliena, la solitudine, e l'integrazione graduale attraverso l'aiuto reciproco.
- ***Migrando***, di Mariana Chiesa Mateos, (2010). Molto crudo e realistico, si concentra sul dramma del viaggio del clandestino. Spesso mostra scene di affollamento, nascondigli precari (come camion o vagoni ferroviari), la fatica e il pericolo affrontati dai migranti in transito. È ricco di dettagli e volti che esprimono paura, speranza e sfinimento.
- ***Orizzonti***, di Paola Formica, (2015). Esplora il viaggio dal punto di vista dell'attesa e della speranza. Rappresenta un bambino di colore che abbandona recinzioni e raggiunge la 'l'orizzonte' prima su un camion pieno di persone e poi per mare. Il focus è sul viaggio verso una terra promessa.
- ***Il Muro***, Giancarlo Ascari e Pia Valentina, (2017). Il tema è il Muro come confine (fisico e psicologico) imposto da un Re e da una regina: un confine oggettivamente assurdo che porta solo a divisione e incomunicabilità. Il tema è l'isolamento, e viceversa propone il dialogo.
- ***La Valigia***, Angelo Ruta, (2019). L'oggetto 'valigia' è il centro della narrazione. Un bambino dai lineamenti forse caucasici che, nella rovina della guerra, parte

con la valigia verso un altro luogo. In tale oggetto ci sono i ricordi di una famiglia che non esiste più. Il tema potrebbe essere il senso di abbandono, il lutto per il passato perduto.

- ***Migranti***, Issa Watanabe, (2019). I migranti sono rappresentati da diversi animali antropomorfizzati che formano un gruppo eterogeneo in cammino. È rappresentato il concetto di solidarietà e di diversità all'interno del gruppo. Il percorso è faticoso, segnato da perdite.

Ogni testo ha peculiari punti di forza e fragilità. Ogni testo, inoltre, mi è parso – ma naturalmente, è mia opinione personale – che alcuni di questi testi fossero più adatti a un'utenza diversa da quella per cui stavo progettando l'attività.

Ad esempio, testi come *La Valigia* oppure *Orizzonti* presentano bambini con una provenienza ben definita: il rischio è quello che alcuni dei miei ragazzi si sentano troppo, e altri troppo poco, in sintonia con i personaggi presentati. Anche se l'idea della Valigia, come oggetto transazionale, mi piaceva molto e pertanto, grazie all'ispirazione di questo volume, l'ho recuperata nel laboratorio. *L'Approdo*, per lo stile ed il contenuto, mi pare più indicato ad una seconda generazione (dove l'adolescente di seconda generazione possa apprezzare e empatizzare con l'esperienza migratoria fatta dai genitori); *Il Muro* è molto favolistico e personalmente lo ritengo più adatto per attività diverse. *Migrando* e *Migranti* sono quelli che più si avvicinano al tema del viaggio. A questo punto confesso che ho fatto una scelta sulla base di valutazioni più personali. Ad esempio, *Migrando* è molto più crudo. Lo ritengo utile, ma credo sarebbe più utile per sensibilizzare chi è cresciuto in Italia ed in Europa a comprendere il vissuto dell'immigrato. Del resto, come l'autrice stessa scrive come dedica, «a tutti coloro che pensano che anche le persone appartengono alla specie migratoria». Tuttavia io cercavo un testo più delicato: non voglio scuotere le coscienze, ma aiutare a ricucire e, se possibile, vedere la propria storia con maggior dolcezza. In modo da poter finalmente andare avanti.

Migranti mi è parsa la scelta migliore. Intendiamoci, non è un libro facile: a suo modo è crudo e disperante. Il colore dominante è il nero della notte. Una figura, che potrebbe essere interpretata come la Morte, fa da compagna. C'è chi muore in mare – e dopo un pianto, viene lasciato indietro. Al tempo stesso, pone il viaggio al centro della narrazione. Presenta un aspetto favolistico, che mitiga la crudezza. I migranti sono animali antropomorfi (il che, in qualche modo, permette a tutti di identificarsi, senza il rischio di una identificazione

eccessiva). C'è la solitudine, ma anche solidarietà e compassione. E naturalmente, termina con la speranza.

4.3 – Migranti di Issa Watanabe

Più in dettaglio. Il *Silent Book "Migranti"* (*Migrantes*, 2018) di Issa Watanabe è una opera estremamente toccante e significativa sul tema della migrazione forzata, utilizzando la metafora animale per universalizzare l'esperienza del rifugiato. Watanabe rappresenta i migranti attraverso una processione di persone-animali tutti diversi – ad esempio un cervo, una scimmia, un orso – che camminano l'uno a fianco dell'altro. Questo espediente narrativo ha un doppio effetto: da un lato, evita che i personaggi posseggano qualche connotazione che possa identificarli nella provenienza o lineamenti: in questo modo, diventano personaggi portatori di una esperienza universale. Dall'altro, è un libro corale. Non esiste un 'protagonista' preciso.

Oltre alle persone-migranti abbiamo anche altri tre personaggi specifici. Un Orso Bianco, che compare unicamente nella tavola centrale; un Ibis Blu; e infine una figura che chiamerò Morte. Morte è anche l'unico personaggio tra tutti che richiama la figura umana, con però la particolarità di essere uno scheletro. Questi non partecipa alla traversata in mare (poiché sorvolerà la barca volando sull'Ibis Blu), ma si limita ad accompagnare i migranti durante il viaggio, per poi stare con loro al momento della morte.

Nei disegni si possono riconoscere vari temi (oltre al macro-tema della migrazione, naturalmente): io ne ricorderò qui solo tre. Il primo: il *pericolo*, raffigurato dai colori scuri ma anche presentificato dal fatto che effettivamente i morti ci sono, e vi è sempre incombente Morte. Il secondo, la *solitudine*: i personaggi sono soli. Guardando i disegni mi appare evidente che ciascuno di loro abbia una precisa, unica e singolare storia personale. Terzo, la *compassione*: nonostante la solitudine, vi è mostrata la solidarietà reciproca di fronte a questa situazione, evidenziata da vari fattori tra cui la sofferenza verso la salma o anche – perché no – il pupazzo di un bambino che viene forse prestato forse regalato a un altro.

So che associare Solitudine e Compassione possa apparire contrastante, eppure è un fenomeno spesso riconosciuto e osservato in episodi di incendi, alluvioni o terremoti, in cui emerge un sistema comunitario a fronte di un disastro.⁶⁶

66 Lavanco G., *Psicologia dei disastri (Comunità e globalizzazione della paura)*, pag. 14 e segg.

I colori, come ho precisato, sono scuri, prevale lo sfondo che è un nero profondo della notte, che ad un certo punto si confonde con le acque del fiume o del mare. L'ambientazione è sempre naturale – pare un bosco – con alberi privi di foglie, o al limite con foglie grigie là dove la morte è presente. La vegetazione presenta colori vivaci solo in due momenti: prima della traversata in mare, quando gli uomini-animali si fermano stanchi e dormono tutti assieme (dove c'è la 'vita' comunitaria), ed alla fine quando, giunti dall'altra riva, nella 'terra promessa', i fiori dal grigio prendono un brillante colore rosso.

In netto contrasto, i corpi degli animali, così come i loro vestiti, sono resi con colori vivaci e luminosi, a testimonianza della vitalità e della speranza che, nonostante tutto, persistono in chi è in cammino. Anche il personaggio Morte è vestito in abiti estremamente vivaci – eccetto alla fine, quando si ferma con uno dei morti della traversata, ed ha la veste grigia).

Fa eccezione a tutte le tavole la tavola centrale, la più enigmatica, quella dell'orso, che descriverò successivamente.

Le fasi della tavola sono così costituite (riporto le pagine nella successione, poiché non è indicato il numero di pagina)

- Sfondo puro. Notte. Serie di alberi spogli rappresentati in verde scuro.

- Morte, con abiti sgargianti è sull'Ibis Blu. Si stagliano nel paesaggio. In basso, il titolo "Migranti", che dà avvio alla storia.

- Morte scende dall'Ibis Blu. Morte e Ibis Blu osservano una Valigia abbandonata (o dimenticata) nel terreno.

- Morte si avvicina (o si nasconde dietro un albero?) a un gruppo di migranti. Portano con loro poche cose, una sporta, una borsa, una pentola. L'unico che la nota: un bambino.

- Molto potente per il contrasto. Da una parte Morte, immerso nel nero della notte, porge la Valigia. Dall'altra i Migranti in un colpo di colore, che fissano Morte.

- I migranti riprendono in viaggio, con Morte che li segue portandosi dietro la valigia

- I migranti si fermano per accamparsi per la notte. Pentole accatastate, forse cucinano o forse devono pulirle. C'è chi fa il bucato, chi si lava, chi gioca con la bambola. Morte non c'è.

- I migranti dormono, eccetto forse una persona-anatra che sull'albero guarda l'orizzonte con un bambino, ed in un angolo una persona-gallo che rimbocca i vestiti al bambino. Morte non c'è.

- Morte – da un lato della foresta con le foglie grigie – tiene in mano un fiore grigio guardando dall'altra parte Orso Bianco; dal suo lato gli alberi hanno foglie e fiori rossi.

- Un gruppo di Migranti si affaccia alla riva.

- I Migranti corrono dalla riva in fretta per raggiungere una barca, dove si aiutano a caricare le cose ed i bambini.

- I migranti sono sulla barca. Le onde sono alte e grosse. Si tengono stretti a vicenda. Gli occhi sono sbarrati. La persona-Orso si tiene la mano sulla fronte. La persona-coccodrillo e la persona-fenicottero sono le sole a guardare in alto in direzione di Morte, che ricompare a volo sull'Ibis Blu.

- La nave si è rovesciata, i Migranti sono in acqua, e cercano di galleggiare.

- i Migranti sono alla riva, osservano il mare. Sono disperati.

- Contornato da alberi grigi, i sopravvissuti danno l'addio a uno dei migranti, morto. Le vesti ora sono grigie, anche il cadavere è coperto con un panno grigio, che rappresenta gli stessi fiori grigi degli alberi.

- Torna Morte, con l'Ibis Blu. I Migranti sono già andati. Morte prende con sé il vestito nero e grigio, e lascia al cadavere una veste gialla sgargiante.

- I Migranti sopravvissuti continuano a camminare. Morte non c'è. L'Ibis Blu compare sul bordo e si ferma, con una gamba alzata. Solo la persona-orso si ferma per guardare indietro verso l'Ibis.

- Ultima scena. I migranti raggiungono la salvezza: gli alberi, da grigi, diventano rossi. Il passo – soprattutto dei bambini – è accelerato. Una bambina è la prima ad arrivare, e guardare i fiori rossi. Sorride.

La quarta di copertina riporta:

"Violenza, guerra, bombardamenti, fame. Paura. Esodo. Rifugiati, mamme, bambini, bambine, orfani. Migranti. Barconi, salvataggi, annegati, scomparsi. Illegali. Frontiere. Diritti umani.... Silenzio"

"Quanti confini dovremo ancora passare per arrivare a casa nostra?" (Theo Angelopoulos)

PARTE SECONDA – LABORATORIO

5 – Laboratorio: scelte metodologiche

Riassumo brevemente (anche perché in massima parte li avevo già esplicitati, anche se non schematizzati con chiarezza) quali sono gli orientamenti teorici seguiti in questo lavoro.

5.1 – Pedagogia dell'Espressione e Mediazione Artistica

Come chiarito nei paragrafi 1.2 e 1.3, l'arte e la produzione estetica non si configurano meramente come attività ludiche o ricreative ma sono uno strumento educativo. Nel presente progetto non si considera l'attività artistica come una pratica isolata, ma come il cuore pulsante di un contesto esperienziale intenzionalmente progettato. La mediazione artistica diventa lo strumento privilegiato per trasformare il *setting* in un luogo di ricerca e auto-narrazione. L'arte, dunque, non sostituisce l'ambiente, ma lo qualifica, offrendo un linguaggio necessario a rendere lo spazio un interlocutore attivo, capace di accogliere e dare forma al vissuto del minore laddove la parola manca.

Questo concetto suggerisce che l'oggetto artistico e i materiali utilizzati agiscano come un'interfaccia attiva tra l'educatore e l'educando, fornendo un linguaggio alternativo laddove la parola si rivela insufficiente, indisponibile o eccessivamente carica di tensione emotiva.

5.2 – L'espressione artistica come ponte nell'adolescenza

Tale mediazione risulta fondamentale nel lavoro con gli adolescenti, la cui fase evolutiva è intrinsecamente caratterizzata dalla necessità di apprendere a nominare configurazioni emotive nuove e spesso caotiche. In questo scenario, la difficoltà di verbalizzazione non è solo una barriera comunicativa, ma riflette la complessità stessa della rielaborazione interna. Il limite linguistico si fa ancora più marcato nel contesto migratorio,

dove le barriere culturali e idiomatiche possono isolare il minore all'interno del proprio vissuto traumatico.

Come teorizzato dall'approccio della narrazione di sé⁶⁷, attraverso l'atto del raccontar-ci abbiamo l'occasione di sdoppiarci, e poter quindi contemplare noi stessi come altro-da-noi. Essa non è, beninteso, terapia quanto una forma di educazione⁶⁸, poiché ci permette di comprendere, essere più consapevoli e padroni di quanto abbiamo vissuto e/o ci è accaduto.

L'atto creativo permette la trasformazione dell'esperienza da una condizione interna (che può essere ostacolativa o paralizzante) a un oggetto esterno visibile e tangibile⁶⁹. Attraverso la creazione di un manufatto, il minore attua un processo di oggettivazione: l'esperienza incomunicabile viene proiettato al di fuori del Sé, permettendo al soggetto di operare un distanziamento critico essenziale. Tale oggetto, in altre parole, diventa un *oggetto transazionale*, poiché l'essere umano ha bisogno di riti e di attribuire un significato alle cose per poter dare un senso al mondo e alle proprie specifiche esperienze⁷⁰.

5.3 – L'Apprendimento Esperienziale come processo di soggettivazione

Nel quadro della mediazione artistica, il laboratorio non deve essere inteso come un luogo di istruzione tecnica finalizzato alla produzione di un'opera esteticamente compiuta, bensì come un dispositivo pedagogico di trasformazione. Riprendendo il modello dell'*Experiential Learning* di derivazione deweyana, l'accento si sposta dal «prodotto» al «processo». Come ricorda Borghi, per Dewey noi impariamo non attraverso la contemplazione ma attraverso l'azione, l'esperienza diretta e personale.⁷¹ Dewey è molto chiaro: spesso nella filosofia si dimentica che il nostro pensiero parte dalle nostre esperienze specifiche, che sviluppiamo attraverso il nostro corpo e soprattutto grazie al nostro corpo. «Ogni 'mente' che noi conosciamo empiricamente è in connessione con qualche corpo organizzato. Ogni corpo di questo genere esiste in un ambiente naturale, col quale instaura

67 Demetrio D., Raccontarsi, pag. 12 e segg;

68 Demetrio D., Autoanalisi per non pazienti, pag. 22 e segg.

69 Pinto Minerva F., Vinella M., La creatività a scuola, pag. 66 e segg.

70 Moscato M.T., Il viaggio come metafora pedagogica, pag. 66 e segg.

71 Borghi L., La concezione pedagogica di John Dewey (in «Introduzione a John Dewey, Antologia di scritti sull'educazione, pag. VIII

qualche relazione di adattamento: la pianta con l'aria, l'acqua il sole, come gli animali con queste cose e con le piante. Senza tale relazione gli animali muoiono; la mente più pura non può sussistere senza questa relazione»⁷². Declinato nell'arte, l'arte diventa lo strumento attraverso cui l'esperienza vissuta – spesso frammentata o traumatica – si riorganizza in conoscenza strutturata attraverso il «fare»: attraverso quella materia, l'arte esprime quel significato, quella esperienza, unica e particolare⁷³.

L'attività manuale, come la manipolazione del DAS o il segno grafico, funge da innesco per processi cognitivi che coinvolgono l'unità psicofisica del minore. Attraverso il contatto tattile con la materia, il soggetto non si limita a plasmare un oggetto, ma sperimenta la propria capacità di incidere sul mondo esterno (*agency*). Questo dialogo costante tra intenzione mentale e resistenza del materiale facilita una forma di consapevolezza di sé che è, prima di tutto, corporea e sensoriale. In questa prospettiva, il laboratorio artistico diventa uno spazio protetto dove il minore può «mettere le mani» sul proprio vissuto, trasformando passività e impotenza in un'azione creativa dotata di senso. Questo del resto è lo stesso principio anche dell'Arteterapia, fondata non tanto sull'importanza del prodotto artistico in sé quanto nell'esperienza di 'poter fare' e pertanto l'esperienza di ridefinire la propria esperienza nonché la propria posizione nel mondo. Arteterapia che – anche in ambiti non prettamente terapeutici, come appunto l'ambito educativo – mantiene il suo valore preventivo per chi è in difficoltà a causa di vissuti complessi⁷⁴.

5.4 – Storytelling Interculturale e Silent Book: la democrazia dello sguardo

Riassumo qui quanto già esposto nel punto 3. All'interno dei percorsi di mediazione artistica per minori stranieri, il dispositivo del *Silent Book* (o albo senza parole) assume una funzione politica e pedagogica di primaria importanza: la garanzia della democrazia narrativa. In un contesto in cui la competenza nella lingua di arrivo rappresenta spesso uno spartiacque tra inclusione ed emarginazione, l'assenza di testo verbale azzera le disparità cognitive legate al codice linguistico. Il minore, liberato dall'ansia della decodifica testuale,

⁷² Dewey J., *Esperienza e natura*, pag. 204

⁷³ Dewey J., *Arte come esperienza*, pag. 315-317

⁷⁴ Grignoli L., Cipolla B., *Arteterapia efficace*, pag. 40-41

riacquista lo status di «lettore sovrano», capace di interpretare, ipotizzare e costruire significati a partire dal proprio bagaglio iconografico e culturale.

L'attività laboratoriale che scaturisce da tale fruizione culmina spesso nella creazione di manufatti che si configurano come forme di auto-narrazione non verbale. In questo processo, l'oggetto creato non è solo un esercizio estetico, ma un dispositivo di visibilità: esso permette di esternare frammenti di un'identità complessa e stratificata che, altrimenti, rischierebbero di rimanere inascoltati o sommersi dalle urgenze dell'alfabetizzazione funzionale. L'opera funge da ponte comunicativo e spazio transizionale: in essa, il vissuto personale e la cultura d'origine trovano una cittadinanza visiva, facilitando un'integrazione che non sia negazione del sé, ma dialogo e condivisione all'interno di un ambiente educativo protetto.

5.5 – La Progettazione Sensibile al Trauma: etica della prudenza e autodeterminazione

Come già chiarito nel paragrafo 3.4, un intervento di mediazione artistica rivolto a minori in condizione di vulnerabilità non può prescindere da una postura «*Trauma-Informed*», orientata alla prevenzione della ri-vittimizzazione. Tale approccio si traduce in una rigorosa prudenza pedagogica: il laboratorio non persegue la catarsi terapeutica — obiettivo che esulerebbe dalle competenze educative — ma si propone di costruire un «setting sicuro» (*Safe Space*) in cui il minore possa riappropriarsi della propria capacità espressiva. Per questo ha dei criteri di esclusione.

Il fulcro di questa attività risiede nel controllo del prodotto artistico, che deve rimanere interamente nelle mani del soggetto. In opposizione all'esperienza traumatica, caratterizzata dalla privazione del potere di scelta, il laboratorio artistico restituisce al minore l'*agency*, la possibilità di scegliere e fare. Egli è l'unico arbitro di ciò che viene reso visibile e di ciò che deve restare celato. L'educatore, in questa cornice, non sollecita la narrazione del trauma, ma agisce come un facilitatore che «dà il permesso» all'espressione, garantendo che l'oggetto artistico funga da contenitore protettivo e mai da detonatore di sofferenze non ancora elaborabili.

6 – Descrizione pratica del Progetto

Sulla base di quanto esposto, riporto schematicamente il progetto, esplicitando le sue direttrici teoriche, cercando di essere il più asciutto possibile.

6.1 - Descrizione breve del progetto.

Utenza Bersaglio: L'utenza è costituita da minori stranieri non accompagnati (MSNA) di varie provenienze e culture.

Analisi del bisogno: Nel lavoro educativo con i Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), il silenzio si presenta spesso non come assenza di pensiero, ma come una barriera invalicabile eretta a protezione di vissuti traumatici o indicibili. La letteratura pedagogica definisce il trauma migratorio come una «frattura narrativa» che impedisce al soggetto di ricomporre il proprio passato con il presente. Il progetto qui presentato si propone di abitare questo silenzio, non forzandolo attraverso la parola orale – spesso ostacolata da limiti linguistici o resistenze emotive – ma offrendo un «contenitore pedagogico» alternativo: il linguaggio analogico e simbolico dell'arte.

Metodo scelto: attraverso uno stimolo (trigger) costituito dalla lettura e visione di in *silent book*, elicitarne una espressività propria da parte dell'Utenza.

Risultati attesi: come risultati nel breve termine (verificabili) l'intenzione è sollecitare da parte dell'Utenza la voglia, l'intenzione, il darsi il permesso di comunicare tale esperienza. Nel lungo termine (non verificabili), l'aspirazione è che tale esperienza contribuisca al futuro ben-essere dell'Utenza.

6.2 Descrizione dettagliata del progetto:

6.2.1 – Contesto Socio-Situazionale e motivazione dell'intervento:

L'utenza bersaglio (minori MSNA) è costituita da migranti che, da una parte, possono essere stati vittime, o comunque esposti, a situazioni traumatiche. Dall'altra, possono soffrire esperienze di sradicamento.

In entrambi i casi, si tratta di esperienze di sofferenza psicologica.

L'interesse pedagogico è dato dal fatto che tali non detti, se non affrontati, rischiano di non consentire una crescita adeguata della persona e inibirne o ostacolare il successo del suo progetto migratorio.

6.2.2 - Finalità del laboratorio:

Facilitare l'espressione metaforica dell'impronta lasciata dall'esperienza migratoria sul vissuto attuale del partecipante (detta in altri termini, l'obiettivo è l'espressione supportiva, e non il rivivere esperienze). La proposta educativa, pertanto, non riguarda tanto l'elargizione di concetti o competenze quanto la trasformazione, la modificazione degli educandi attraverso una strutturazione dell'identità⁷⁵.

6.2.3 – Obiettivi e risultati attesi:

Come obiettivo nel breve termine, che l'utenza manifesti una maggiore facilità ad esprimere e comunicare le emozioni legate al proprio viaggio migratorio, nonché il fare esperienza che anche altri hanno avuto certe esperienze.

Come obiettivo nel lungo termine, che si riduca il senso di isolamento, di colpa, del «perché a me?», che può portare a problematiche di difficoltà di integrazione una volta usciti dal progetto.

Come risultati attesi e verificabili, ci aspettiamo di poter registrare, da parte di chi ha svolto tale attività, una maggior tendenza a raccontare le proprie esperienze come migrante (e con maggior profondità) rispetto chi non ha sperimentato questo laboratorio.

6.2.4 – Dispositivo usato: *Silent Book "Migranti"* di Issa Watanabe

La scelta del testo *Migranti* di Issa Watanabe è strategica. Il libro narra il viaggio attraverso figure antropomorfe (animali con abiti umani), una scelta estetica che favorisce il meccanismo della metafora. L'uso di animali smorza l'immedesimazione diretta e cruda, proteggendo il minore da un coinvolgimento emotivo eccessivo che potrebbe scivolare nel *acting-out* o nel blocco emotivo. Le immagini diventano «trigger positivi» che attivano la memoria in modo mediato e gestibile.

6.2.5 – Materiali usati e costi:

- Immagini del libro fotocopiate e attaccate ai muri;
- Il *Silent Book* (perché possa essere visto, toccato e sfogliato);
- *white board* (per le attività di Brainstorming);

⁷⁵ Dallari M., La dimensione estetica della paideia, pag. 25

- Una valigia;
- Pennarelli;
- Tempere
- Pennelli
- Fogli di carta;
- Fogli di carta colorata e ondulata;
- Cartoncino;
- Carta Eva, tessuto
- Plastilina colorata;
- Legnetti
- Scotch
- Colla (Stick e vinavil)
- Forbici
- Materiale da riciclo: sassi, legni

Costo stimato: Sotto i 50 euro (materiale e libro)

6.2.6 – Architettura del Laboratorio: Setting e Protocollo

Il laboratorio è stato progettato per un piccolo gruppo (massimo 5 partecipanti) per garantire un'osservazione partecipata di alta qualità e una cura individualizzata.

Il Setting (La Sala Multimediale) si trova in un'area delimitata e fisicamente separata dalla comunità, in modo da creare un ambiente «altro», separato e apposito. La scelta di uno spazio fisico separato dalla quotidianità della comunità risponde alla necessità di creare un «tempo sacro» e protetto. La disposizione circolare delle sedie attorno al proiettore simboleggia l'equità e la condivisione tipica del *circle time*.

Il materiale è predisposto prima dell'arrivo dell'utenza su appositi tavoli da lavoro.

6.2.7 - Partecipanti

Utenza: (piccolo gruppo, 5 ragazzi al massimo). Il numero è pensato per evitare un affollamento, prendersi cura di ciascuno e poter anche osservare ogni singolo partecipante in sede di laboratorio)

Conduttori: Il laboratorio è stato pensato per essere condotto da due persone (un educatore e un psicologo di comunità). Ai fini di tale elaborato, vista anche la necessità di documentare, i partecipanti sono stati tre, dei quali uno adibito a essere osservatore silente,

documentando le dinamiche non verbali e verificando lo svolgimento della attività. La conduzione duale (Educatore e Psicologo di Comunità) permette di presidiare due aree distinte: la prima focalizzata sullo stimolo creativo e la tenuta del processo educativo; la seconda dedicata al monitoraggio delle risonanze emotive profonde e alla gestione di eventuali crisi.

6.2.8 – Sviluppo dell'Attività: Le fasi del processo

Il laboratorio si snoda attraverso un percorso ritmico di 90 minuti:

1. **Elicitazione e Brainstorming (10')**: Si inizia mappando i significati semantici di «viaggio» e «migrazione». Questa fase serve a «saggiare il terreno» e a preparare il gruppo al tema.

2. **Immersione Visiva (25')**: La proiezione collettiva del Silent Book e la successiva esplorazione tattile delle copie cartacee creano un ponte tra l'immaginario dell'autore e quello dei ragazzi.

3. **Elaborazione Creativa (40')**: Ai ragazzi viene chiesto di rappresentare il proprio «modo di essere migranti». I materiali messi a disposizione (DAS, pennarelli) offrono diverse possibilità di *affordance* (invito all'uso). In questa fase, l'educatore fornisce lo *scaffolding* necessario per superare il timore del foglio bianco, suggerendo temi come «ciò che è rimasto a casa» o «ciò che porto nello zaino».

4. **Restituzione e Chiusura Simbolica (15')**: Ogni partecipante condivide, se lo desidera, il significato del proprio lavoro. L'atto finale vede ogni ragazzo posizionare il proprio manufatto all'interno di una valigia comune. La chiusura fisica della valigia rappresenta un rito pedagogico di potente efficacia: i vissuti sono stati espressi, condivisi e infine «messi in salvo» in un contenitore che può essere trasportato, ma che non deve necessariamente rimanere aperto e doloroso nella quotidianità. Il momento della deposizione del manufatto nella valigia ha rappresentato per tutti il punto di ricomposizione. Se nel lavoro individuale il trauma è frammentato, la valigia collettiva raccoglie queste frammentazioni in un'unità protetta.

Chiudere la valigia al termine dell'ora e mezza non significa «nascondere» il vissuto, ma sancire che l'esperienza migratoria è un bagaglio che fa parte della persona, ma che può essere chiuso, trasportato e aperto solo quando il soggetto si sente in un luogo sufficientemente sicuro per farlo.

6.2.9 – Analisi dei rischi

Il criterio di tutela principale risiede nella volontarietà e nella selezione preventiva degli utenti in collaborazione con l'equipe clinica, escludendo chi presenta quadri di PTSD acuto.

6.3 – Risultati attesi

I risultati attesi si muovono su due assi:

- **Breve termine:** Un incremento della facilità comunicativa e una riduzione della tensione emotiva legata al tema del viaggio.
- **Lungo termine:** Il rafforzamento della resilienza e della capacità di integrare la propria storia migratoria in una nuova identità complessa, riducendo il senso di isolamento e la frammentazione del sé.

6.3.1 – Risultati nel breve periodo

Nel breve periodo, a livello osservativo si seguirà la seguente tabella per cercare di identificare e tenere traccia di quanto osservabile a livello fenomenologico. L'analisi di questa griglia permette di estrapolare dei «Profili di Risposta».

Area di Osservazione	Indicatori di Comportamento
1. Reazione allo Stimolo (Silent Book)	Curiosità, evitamento dello sguardo, commenti verbali, mimica facciale durante la proiezione.
2. Relazione con il Materiale	Scelta del materiale (DAS vs Colori), manipolazione (energica, timida, distruttiva), tempo di attivazione.
3. Dinamica di Gruppo	Ricerca di approvazione, confronto con i pari, isolamento, condivisione degli spazi comuni.
4. Processo di Simbolizzazione	Capacità di dare un nome al manufatto, ricorso a metafore, attinenza al tema del «viaggio».

Area di Osservazione	Indicatori di Comportamento
5. Momento del Rito (La Valigia)	Esitazione nel riporre l'oggetto, sollievo, distacco, cura nel gesto.

In base al modo di comportarsi e relazionarsi, potremo cercare di categorizzare i «profili di risposta». In fase di progettazione, posso ipotizzare di categorizzarli sulla base di tre aspetti:

- A) Chi si concentra sull'aspetto narrativo
- B) Chi si concentra sull'aspetto emotivo;
- C) Chi, nonostante le prudenze del caso, si sente a disagio

Nel dettaglio:

A. Il Profilo «Narrativo-Simbolico»

Questo profilo identifica i minori che hanno accolto lo stimolo visivo di Issa Watanabe come un alfabeto pronto all'uso.

- **Comportamento:** Il soggetto appare assorto durante la proiezione e ricerca attivamente dettagli nelle immagini fotocopiate.
- **Risposta manipolativa:** Il manufatto è spesso dettagliato e accompagnato da una spiegazione verbale ricca di metafore (es. «*Questo animale rappresenta la mia solitudine durante l'esperienza migratoria*»).
- **Valenza pedagogica:** In questo caso, il laboratorio ha attivato con successo la funzione di «ponte» tra emozione e parola, permettendo una narrazione strutturata e consapevole.

B. Il Profilo «Somato-Sensoriale»

Caratteristico di utenti che presentano una forte carica emotiva compressa, per i quali il linguaggio verbale è ancora troppo minaccioso.

- **Comportamento:** Irrequietezza motoria iniziale che si placa solo nel contatto fisico con i materiali (in particolare il DAS o il pongo).
- **Risposta manipolativa:** La produzione è meno figurativa e più materica. Il ragazzo non «disegna» il viaggio, ma «preme», «modella» o «distrugge e ricostruisce» la materia.

- **Valenza pedagogica:** Il laboratorio funge qui da *catarsi sensoriale*. L'obiettivo raggiunto non è il racconto, ma lo scarico della tensione e il recupero di un senso di efficacia attraverso il tatto e la manipolazione fisica.

C. Il Profilo «Difensivo-Distaccato»

Questo profilo appartiene a minori che avvertono il tema del viaggio come troppo prossimo al dolore, attivando meccanismi di difesa.

- **Comportamento:** Sguardo sfuggente, tentativi di distrazione o ironia durante il brainstorming.

- **Risposta manipolativa:** Il soggetto tende a riprodurre fedelmente e in modo quasi «scolastico» un oggetto neutro o un'immagine del libro, evitando riferimenti personali.

- **Valenza pedagogica:** Il rispetto del silenzio e della distanza in questo profilo è fondamentale. L'azione pedagogica risiede nel fornire uno spazio dove il minore *non è obbligato* a esporsi, ma impara che può stare nel gruppo e nel tema protetto da uno scudo estetico.

Ho ipotizzato tali categorie a priori, supponendo categorie chiare e distinte, sulla base di ciò che è più verosimile, anche sulla scorta della mia esperienza. Ma, naturalmente, esse sono solo uno strumento di lavoro, la cui utilità è soprattutto quella di orientare l'osservazione. Non hanno nessuno scopo di rappresentare la realtà.

6.3.2 – Risultati nel lungo termine

In quanto rilevabili solo nel tempo successivo l'esperimento, li analizzerò nel prossimo paragrafo inerente la *valutazione*.

7 – Valutazione

7.1 – Valutazione – principi seguiti

La valutazione di un progetto basato sulla pedagogia dell'espressione e rivolto a soggetti vulnerabili come i MSNA non può limitarsi alla misurazione di dati numerici. Si è scelto, pertanto, un approccio squisitamente *qualitativo*.

La scelta di non utilizzare test quantitativi o scale di misurazione standardizzate (come i test sul trauma) risponde a due esigenze fondamentali:

1. *Etica della cura*: Evitare di sottoporre i minori a ulteriori «test» che potrebbero essere percepiti come invasivi o giudicanti.
2. *Ermeneutica pedagogica*: Ciò che interessa non è «quanto» il minore sia cambiato, ma «come» egli dia significato alla sua esperienza. La ricerca qualitativa permette di cogliere le sfumature, i simboli e i silenzi che un dato numerico ignorerebbe.

Per rendere scientificamente rilevabile il processo, si utilizzano i seguenti strumenti:

- *Griglie di osservazione strutturate*: per monitorare i cambiamenti nel linguaggio non verbale e nell'uso dei materiali (durante l'attività laboratoriale).
- *Diario di bordo dell'educatore*: Una narrazione riflessiva scritta subito dopo ogni sessione, utile per raccogliere «incidenti critici», frasi significative dette dai ragazzi e risonanze emotive dell'equipe.
- *Documentazione fotografica dei manufatti*: Le immagini dei lavori realizzati (nel rispetto della privacy) costituiscono il «corpus» dei dati su cui effettuare un'analisi iconografica e simbolica.

7.2 – Verifica degli obiettivi nel breve termine

Analisi dei manufatti (Il dato tangibile): Il prodotto artistico non viene giudicato esteticamente, ma viene «letto» come un documento. La verifica consiste nel rilevare se l'utente è passato dal «non riuscire a produrre nulla» al «depositare un segno». La presenza stessa dell'oggetto nella valigia è la prova tangibile che il blocco espressivo è stato superato o perlomeno affrontato.

Analisi del comportamento dei partecipanti: Il comportamento dei partecipanti non è giudicato con giudizi di valore, ma registrato e analizzato come espressione del suo *essere nel qui e ora*.

7.3 – Verifica degli obiettivi a lungo termine

Per quanto riguarda la verifica degli obiettivi a lungo termine, mentre i risultati immediati riguardano la partecipazione attiva, gli obiettivi a lungo termine si configurano come «orizzonti di senso» verso cui tende l'azione pedagogica. Essi non sono verificabili nell'immediato, ma costituiscono la base per il futuro benessere dell'utente.

Attraverso il laboratorio, il minore impara che la propria storia migratoria non è un corpo estraneo da eliminare, ma una parte integrante del sé. Questo processo favorisce la *resilienza*, intesa come capacità di riorganizzare positivamente la propria vita nonostante le ferite subite.

A lungo termine, l'aver condiviso la propria «valigia» simbolica con i pari mira a:

- *Contrastare il senso di alienazione:* Il minore scopre che il proprio dolore è «comunicabile» e comprensibile, riducendo la percezione di essere solo nel proprio vissuto.
- *Ricomporre la frattura narrativa:* L'oggetto artistico funge da collante tra il ricordo traumatico e la realtà presente, aiutando il soggetto a percepirsi come una persona «intera» e non più spezzata dal viaggio

La verifica dell'efficacia del laboratorio non avviene dunque attraverso una misurazione statica, ma attraverso un processo di *triangolazione dei dati* raccolti durante e dopo l'intervento. Nello specifico, la verifica si articola su due livelli:

1. Comparazione diacronica (Il «Prima» e il «Dopo»)

L'educatore e lo psicologo confrontano l'atteggiamento del minore precedente al laboratorio con quello manifestato nelle settimane successive. Gli indicatori di verifica sono:

- *La postura narrativa:* Il minore ha iniziato a inserire riferimenti al proprio passato o al viaggio nei colloqui individuali quotidiani in modo più spontaneo e meno frammentato?
- *La qualità del silenzio:* Il silenzio del minore è passato da una forma di «chiusura ostile/difensiva» a una forma di «ascolto riflessivo»?

2. Verifica per contrasto (Gruppo di controllo informale)

Come anticipato nella descrizione del progetto, un indicatore fondamentale è il confronto tra i ragazzi che hanno partecipato al laboratorio e coloro che non lo hanno fatto.

7.4 – Valutazione di efficienza, efficacia e utilità dell'attività

La prova dell'*efficienza* è data dal prezzo contenuto, l'impegno richiesto (poche ore di sessione) e la sua replicabilità.

La prova dell'*efficacia* si ottiene registrando se i partecipanti al laboratorio mostrano una maggiore propensione a raccontare la propria esperienza (e con maggior profondità simbolica) rispetto ai pari che non hanno usufruito del dispositivo del *Silent Book*.

Per quanto riguarda la prova dell'*utilità* di detto laboratorio, sebbene la valutazione immediata si concentri sulla 'tenuta' del *setting* e sulla risposta espressiva, la validità del progetto risiede nella sua capacità di innescare processi latenti di autoriparazione, i cui frutti si manifesteranno nel lungo periodo attraverso una maggiore stabilità emotiva e una proattività nel percorso di inserimento sociale. Se il progetto sarà stato utile, potremo apprezzarlo se rileveremo e osserveremo nei giorni e mesi successivi l'esperimento tali comportamenti. La speranza, ma questo purtroppo è verificabile solo nel lunghissimo tempo, è che tale attività, come altre attività di questo tipo, siano propulsori per aumentare le *chances* di una integrazione sociale positiva, di successo, che permetta a questi giovani di raggiungere un vita dignitosa e serena.

PARTE TERZA – OSSERVAZIONI

8 – Osservazioni del laboratorio

8.1 – Il Micro-Contesto Educativo: La Sala Multimediale

La traduzione operativa del progetto ha trovato il suo spazio all'interno di una sala multimediale sita in un'area fisicamente delimitata e separata dalla quotidianità della comunità ospitante. Tale scelta architettonica non è stata casuale, ma ha risposto alla necessità pedagogica di istituire un "tempo sacro" e protetto, un luogo capace di segnalare ai partecipanti l'inizio di un'attività di autoriflessione distinta dalle routine comunitarie. Il *setting* è stato allestito secondo una disposizione circolare delle sedie, volta a favorire l'equità comunicativa tipica del *circle time*, con il materiale espressivo già predisposto su appositi tavoli per ridurre l'ansia da prestazione e favorire l'esplorazione tattile immediata.

8.1.1 – Profilo dei Partecipanti e Variabili Interculturali

Il laboratorio ha coinvolto un gruppo selezionato di cinque Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), numero ritenuto ottimale per garantire un'osservazione partecipata di alta qualità e una personalizzazione dell'intervento. Il gruppo presentava un'eterogeneità significativa dal punto di vista della provenienza e delle competenze pregresse:

- SAN (Gambia) e BAJ (Bangladesh): Entrambi hanno mostrato una discreta competenza nella lingua italiana (L2) e una base di istruzione scolarizzata.
- HIK (Afghanistan), SHA (Bangladesh) e SOJ (Bangladesh): Caratterizzati da quadri di analfabetismo o bassa scolarizzazione, per i quali il linguaggio verbale rappresenta spesso una barriera ulteriore anziché un ponte comunicativo.

Il caso di HIK ha richiesto, sin dalle fasi preliminari, l'adozione di una particolare cautela e di una 'prudenza pedagogica' superiore. Il minore era stato esposto a eventi fortemente traumatici durante il transito — come altri ragazzi. Tuttavia, si era ritenuto potesse partecipare in virtù di un equilibrio mostrato dal ragazzo nel periodo precedente il laboratorio e, soprattutto, grazie alla garanzia di un setting presidiato dalla figura dello psicologo.

8.1.2 – Metodologia della Conduzione e dell'Osservazione

Coerentemente con il protocollo progettuale, l'attività è stata gestita attraverso una conduzione duale. Mentre l'educatore ha presidiato lo stimolo creativo e lo *scaffolding* procedurale, lo psicologo di comunità si è occupato del monitoraggio delle risonanze emotive profonde e della tenuta del gruppo. A queste figure si è aggiunto un terzo operatore con funzioni di osservatore silente, incaricato di documentare le dinamiche non verbali e le interazioni con i materiali attraverso una griglia di osservazione strutturata, strumento fondamentale per la successiva analisi qualitativa dei dati fenomenologici.

8.2 – La Fase dell'Elicitazione: Tra Resistenza e Ricerca di Validazione

8.2.1 – Dinamiche di Distrazione come Meccanismo di Difesa

L'apertura del laboratorio è stata caratterizzata da un'atmosfera di apparente disimpegno, manifestatasi attraverso scherzi e una marcata irrequietezza motoria. I "leader" di questa dinamica sono stati HIK e SHA. L'equipe di conduzione ha interpretato tale comportamento non come una mancanza di interesse, ma come una forma di resistenza pedagogica: davanti alla prospettiva di dover "abitare il silenzio" e toccare vissuti traumatici, i minori hanno attivato strategie di distrazione per depotenziare la portata emotiva del setting. In particolare, SHA tendeva ad alzarsi frequentemente per ispezionare il materiale artistico, cercando un'evasione dal carico cognitivo del brainstorming iniziale.

8.2.2 – Il Vincolo della "Risposta Giusta"

Un dato significativo è emerso durante il brainstorming, guidato principalmente da BAJ. Quest'ultimo ha manifestato una costante ricerca di validazione esterna, rivolgendo frequentemente lo sguardo al conduttore per ottenere conferme sulla correttezza delle proprie affermazioni. Tale atteggiamento denota una difficoltà nel distaccarsi da un modello scolastico trasmissivo per approdare alla "sovranità del lettore" tipica del Silent Book. È stato necessario un intervento da parte dell'educatore per ribadire l'assenza di giudizio e la legittimità di ogni interpretazione soggettiva. Gli altri partecipanti, pur restando più silenziosi, sembravano delegare a BAJ il ruolo di portavoce delle impressioni comuni, confermando una dinamica di gruppo in cui il silenzio fungeva da barriera protettiva

8.3. – L'Immersione Visiva: Analisi del Processo Interpretativo

8.3.1 – La Ricostruzione della Trama e la Memoria Visiva

Durante la visione del testo di Issa Watanabe, si è osservata una partecipazione attiva focalizzata sulla ricomposizione narrativa. I ragazzi non hanno fruito le immagini in modo passivo, ma hanno viceversa iniziato a sfogliare i materiali cartacei a ritroso, cercando di stabilire nessi logici e continuità simbolica (ad esempio, rintracciando a quale personaggio appartenesse una specifica veste o una valigia). In questo processo, SHA si è distinto per una durata della fissazione oculare superiore alla media, soffermandosi minuziosamente su ogni tavola illustrata, segno di un'immersione visiva profonda che bypassa il limite linguistico.

8.3.2 – Il Silenzio e il Trauma: L'Immagine della Barca

Il momento di massima tensione emotiva si è registrato in corrispondenza dell'immagine della barca, che ha generato un silenzio assoluto nel gruppo. Il commento di BAJ, che ha definito l'immagine "bella ma pericolosa", ha trovato il consenso silenzioso (attraverso l'annuire) di SAN e dei connazionali bengalesi. Questa reazione conferma l'efficacia del Silent Book come dispositivo capace di attivare "trigger positivi" e metaforici: la barca è stata riconosciuta come l'oggetto che incarna il rischio vitale.

8.3.3 – Reazioni Fenomenologiche Differenziate

L'analisi delle risposte individuali ha permesso di identificare diverse posture emotive:

- HIK (Profilo Difensivo/Traumatico): Di fronte all'immagine della barca e del naufragio, HIK è rimasto immobile, manifestando una forma di dissociazione o blocco emotivo. La sua "tristezza" comparsa durante le scene di riposo dei migranti suggerisce un'immedesimazione profonda e dolorosa che ha inibito la successiva fase di produzione.
- SOJ (Interpretazione del Limite): Singolare è stata l'attenzione di SOJ verso la figura della Morte, interpretata come una presenza vista dal bambino; questo dato sottolinea come il linguaggio analogico permetta di dare forma anche agli aspetti più crudi della migrazione.

- SAN e SHA (Focus sulla Relazione e il Dettaglio): SAN ha privilegiato le scene di convivialità (mangiare insieme), cercando nel libro quegli elementi di "ben-essere" che il progetto si propone di stimolare

8.4. – L'Elaborazione Creativa e la Simbolizzazione del Vissuto

8.4.1 – Analisi delle Produzioni: Tra Bisogno Primario e Memoria Familiare

Nella fase di manipolazione e disegno, l'attività dei minori si è orientata verso due direttrici principali: la proiezione dei bisogni primari e il recupero di frammenti identitari legati al contesto d'origine.

- Il binomio Pane-Biscotti (SOJ e SHA): I due ragazzi bengalesi hanno prodotto elaborati grafici sorprendentemente simili, raffigurando una figura femminile, il cielo e scritte riferite a beni alimentari ("Pane molti", "Biscotti"). L'equipe ha interpretato questa convergenza come un fenomeno di imitazione reciproca (ispirazione tra pari). Ma al tempo stesso entrambi hanno espresso apertamente come il prodotto artistico fosse espressione di un desiderio riparativo: l'aspirazione a possedere risorse da condividere con la famiglia lontana. In questo caso, l'arte ha agito come "terzo pedagogo", permettendo di oggettivare una mancanza materiale e affettiva.

- L'Amico in DAS (SAN): SAN ha utilizzato il materiale plastico per modellare la testa di un bambino. La scelta del DAS indica una ricerca di tridimensionalità e contatto fisico con la materia (Profilo Somato-Sensoriale) per dare forma a un legame amicale, forse proiezione di un supporto sociale perduto o desiderato.

- La Collana del Ricordo (BAJ): BAJ ha integrato il disegno di un paesaggio con un elemento materico (spago e cartoncino) a formare una collana. Il riferimento esplicito a un oggetto familiare suggerisce un processo di "distanziamento critico" riuscito: il minore non subisce passivamente il ricordo, ma ne diventa autore attraverso una rappresentazione simbolica.

8.4.2 – Il Silenzio e le Lingue Madri

L'atmosfera del laboratorio è stata contrassegnata da un silenzio denso, interrotto solo da rari sussurri in lingua madre tra i ragazzi bengalesi. Questo "clima acustico" conferma

la teoria del silenzio come barriera protettiva contro vissuti non comunicabili. Il ricorso alla lingua d'origine in un momento di alta concentrazione creativa suggerisce un ritorno spontaneo al proprio alveo identitario nel momento in cui si affrontano temi emotivamente caldi.

8.4.3 – I Reperti "Fantasma": Il Sasso-Mamma e la Scopa

Al termine dell'attività, sono stati rinvenuti due oggetti non rivendicati: un sasso con la scritta "Mamma" (in caratteri latini) e una "scopa" in miniatura. La natura di questi reperti apre a riflessioni pedagogiche profonde:

1. L'Enigma dell'Autore: è rimasta inverificata (perché sarebbe stata una 'indagine' che avrebbe avuto forse utilità per l'indagine, ma rischiava di rivelarsi dannosa per il ragazzo) l'ipotesi suggestiva di un'attribuzione a HIK (che paradossalmente non sa scrivere con altra lingua se non in italiano). Se così fosse, il sasso rappresenterebbe il superamento del blocco espressivo osservato durante la visione del libro, avvenuto però in una dimensione di totale segretezza.

2. L'Oggetto Domestico come Ancoraggio: La "scopa" e il richiamo alla madre riconducono a una dimensione "infantile" e domestica del trauma. Nonostante la postura da adulti che i MSNA sono costretti ad assumere, emerge la vulnerabilità di "ragazzini" che soffrono lo sradicamento.

3. Il Segreto come Tutela: Il fatto che l'autore abbia scelto di non mostrare o rivendicare il sasso o la scopa suggerisce che l'emozione legata alla figura materna sia stata percepita come troppo intima o "fragile" per la condivisione pubblica. Questo anonimato lo abbiamo rispettato come una forma di autodifesa necessaria del minore. Per questo motivo non abbiamo proceduto con alcuna indagine o domanda.

8.5. – Il Rito della Valigia e la Chiusura Simbolica

8.5.1 – La Condivisione e la Deposizione dei Manufatti

La fase finale del laboratorio ha visto la transizione dall'elaborazione individuale alla dimensione collettiva. Ogni partecipante è stato invitato a esplicitare il significato della propria creazione artistica prima di riporla nella valigia comune. Per facilitare questo passaggio e ridurre l'asimmetria di potere, i conduttori hanno partecipato attivamente al rito,

inserendo nella valigia proprie "creazioni" prodotte durante la sessione, agendo come modelli di vulnerabilità e condivisione.

I ragazzi hanno aderito al gesto senza resistenze manifeste, segno che la preparazione preliminare aveva reso il dispositivo della valigia un "contenitore" atteso e accettato. La deposizione dell'oggetto ha rappresentato un punto di ricomposizione: se il trauma migratorio è per definizione frammentario, la valigia raccoglie queste frammentazioni in un'unità protetta.

8.5.2 – La Chiusura del Cerchio e l'Effetto Fenomenologico

Il rito si è concluso con l'azione fisica di chiudere la valigia, eseguita coralmemente dal gruppo e dai conduttori. Questo gesto non ha inteso "nascondere" il vissuto, ma sancire pedagogicamente che l'esperienza del viaggio è un bagaglio che fa parte della persona, ma che può essere chiuso e trasportato senza rimanere costantemente aperto e doloroso nella quotidianità.

Al termine dell'attività, l'equipe ha rilevato risposte emotive divergenti:

- Il gruppo (SAN, BAJ, SHA, SOJ): Nonostante la natura scuotente dei temi trattati, i ragazzi apparivano visibilmente più rilassati, suggerendo che l'aver "depositato" il segno grafico o materico abbia agito come una parziale scarica della tensione emotiva.
- Il caso di HIK: Pur manifestando un disagio acuto e venendo invitato dai conduttori a interrompere l'attività per tutela, HIK ha scelto fermamente di restare fino alla fine. La sua postura, tuttavia, è rimasta quella di un soggetto profondamente provato; la crisi di pianto manifestata nella serata successiva conferma come il laboratorio abbia toccato nuclei traumatici profondi che il minore non è ancora in grado di simbolizzare, ma che ha accettato di "abitare" nel gruppo.

8.5.3 – Il Significato dei Reperti Non Condivisi

Il ritrovamento postumo del "sasso-mamma" e della "scopa" tra i materiali — oggetti non condivisi né inseriti nella valigia — aggiunge un ulteriore livello di analisi. Questi reperti rappresentano il "non-detto" che sopravvive al setting: emozioni troppo fragili o intime per essere esposte al giudizio collettivo o per essere "chiuse" nella valigia comune. Dal punto di vista della pedagogia dell'espressione, la presenza di questi oggetti dimenticati o nascosti è la prova che il laboratorio ha innescato processi latenti di autoriparazione,

lasciando al minore la libertà di gestire il confine tra ciò che è comunicabile e ciò che deve rimanere segreto.

9 – Sintesi Valutativa e Orizzonti di Senso

9.1 – Analisi dell'Efficacia nel Breve Periodo

La verifica degli obiettivi a breve termine ha confermato la validità del Silent Book come dispositivo di mediazione. Il passaggio dal "non riuscire a produrre nulla" al "depositare un segno" è stato osservato nella maggior parte dei partecipanti, con l'eccezione di HIK, il cui blocco espressivo funge comunque da indicatore di una profonda risonanza emotiva.

I risultati immediati possono essere riassunti secondo tre direttrici:

- Superamento della barriera linguistica: L'uso delle immagini di Issa Watanabe ha azzerato le disparità legate alla competenza linguistica, permettendo anche ai minori analfabeti (SHA, SOJ) di farsi "lettori sovrani" del proprio vissuto.
- Riduzione dell'isolamento: La creazione della "valigia comune" ha trasformato il dolore individuale in un'esperienza condivisibile. Il reciproco annuire davanti all'immagine della barca ha sancito la scoperta che il proprio timore è comprensibile e comunicabile ai pari.
- Evoluzione della postura narrativa: Si è osservato un passaggio da una chiusura difensiva (scherzi e distrazioni iniziali) a una forma di ascolto riflessivo e partecipazione simbolica.

9.2 – Valutazione di Impatto e Prospettive a Lungo Termine

Sebbene gli esiti del laboratorio siano stati rilevati nell'immediato, la loro reale portata pedagogica si configura come un "orizzonte di senso" verso cui tende l'intero progetto migratorio dei minori. L'aver offerto un "contenitore" sicuro per la frattura narrativa pone le basi per:

1. La Ricomposizione del Sé: L'oggetto artistico (la collana di BAJ, il sassomamma, i disegni di SOJ e SHA) funge da collante tra il passato traumatico e la realtà presente. Il minore si percepisce come una persona "intera" e non spezzata dal viaggio.

2. L'Innesco di Processi di Autoriparazione: Come dimostrato dai reperti non condivisi e dalla reazione differita di HIK, il laboratorio ha attivato movimenti simbolici latenti. La validità del progetto risiede nella capacità di stimolare una elaborazione emotiva che si manifesterà nel lungo periodo.

3. Integrazione e Resilienza: La trasformazione dell'esperienza vissuta in conoscenza attraverso il "fare" (modello di Dewey) aumenta le chance di un inserimento sociale positivo. L'aver appreso che il proprio bagaglio può essere gestito e "chiuso" permette ai giovani di proiettarsi verso una vita dignitosa e serena.

In ultima analisi, il laboratorio ha dimostrato che la pedagogia dell'espressione non mira alla catarsi terapeutica, ma a offrire "tutti gli usi della parola a tutti". Non perché i ragazzi diventino artisti, ma perché attraverso il simbolo possano smettere di essere schiavi del proprio silenzio traumatico.

9.3 – Verifica degli obiettivi a lungo termine: Analisi diacronica e per contrasto

Sulla base delle osservazioni raccolte nelle settimane successive alla conclusione del laboratorio, è possibile analizzare l'evoluzione dei partecipanti e l'efficacia del dispositivo rispetto al gruppo di controllo. La valutazione si concentra sulla trasformazione della postura narrativa e sulla qualità del legame educativo.

9.3.1 – Analisi diacronica dei partecipanti

L'intervento sembra aver innescato processi di riorganizzazione del Sé differenti a seconda dei profili identificati:

SAN e BAJ (Dal Profilo Narrativo alla Proattività Comunitaria): Sebbene non siano emerse verbalizzazioni aggiuntive sulla storia personale, entrambi hanno mostrato un significativo passaggio da una presenza "periferica" a una partecipazione attiva e responsabile nella vita della comunità. BAJ, in particolare, ha evoluto la sua ricerca di validazione esterna in una forma di mediazione attiva, diventando una risorsa collaborativa per gli educatori e un supporto per i pari.

HIK (L'Esplosione della Frattura Narrativa): Coerentemente con la reazione differita (crisi di pianto post-laboratorio), HIK ha mostrato i cambiamenti più profondi e turbolenti. Il superamento del blocco espressivo osservato durante il rito della valigia ha portato a una

apertura narrativa densa, con la rivelazione di vissuti traumatici legati alla famiglia in Afghanistan e alle violenze subite durante il transito (sgomberi, minacce). Il suo rapporto con l'equipe è diventato ambivalente: la ricerca di un "ancoraggio affettivo" si manifesta attraverso un'alternanza di affetto estremo e scariche di rabbia, segno che il trauma sta emergendo per essere finalmente "abitato" e mediato dalla relazione educativa.

SHA e SOJ (L'Evoluzione del Silenzio): Entrambi, caratterizzati da forti barriere linguistiche e analfabetismo, continuano a manifestare difficoltà nella verbalizzazione. Tuttavia, si osserva un cambiamento fenomenologico: SOJ ha aumentato drasticamente il tempo di permanenza con gli operatori, trasformando il suo silenzio da "difensivo" a "ricerca di prossimità". Per SHA, l'apertura sembra avvenire prevalentemente nel gruppo dei pari, suggerendo che il laboratorio abbia rinforzato i legami orizzontali di mutuo supporto.

9.3.2 – Verifica per contrasto: Il "Permesso di Fidarsi"

Il confronto tra i partecipanti e il gruppo di controllo (minori che non hanno usufruito del dispositivo del *Silent Book*) ha rivelato un dato qualitativo di primaria importanza, sebbene basato su un'osservazione soggettiva dell'equipe. Nello specifico: Rafforzamento maggiore dell'investimento relazionale, ricerca di prossimità e ancoraggio affettivo; Maggiore proattività e assunzione di responsabilità comunitaria; Percezione di un "permesso di fidarsi" accordato agli educatori.

In sintesi, l'aver condiviso la propria "valigia" simbolica in un ambiente protetto ha agito come un catalizzatore relazionale. Il laboratorio non ha solo stimolato la narrazione, ma ha trasformato la percezione che il minore ha dell'educatore: da figura istituzionale (e *dispenser* di oggetti) a "testimone partecipante" capace di accogliere ed a cui affidarsi. I ragazzi che hanno partecipato sembrano essersi "dati il permesso" di abbassare le difese, riconoscendo nel setting del laboratorio un luogo dove il proprio vissuto può trovare cittadinanza senza essere giudicato.

10 – Conclusioni

A questo punto possiamo fare alcune considerazioni, tenendo ovviamente presente che si è trattato di un laboratorio con un numero limitato di soggetti. Tuttavia, ritengo che i risultati ottenuti siano comunque interessanti.

In fase di progettazione, la mia ipotesi di lavoro era che tale laboratorio avrebbe stimolato e aiutato i ragazzi ad esprimersi, a raccontarsi, ad affrontare il proprio vissuto e, in tal modo, riuscire ad 'andare avanti'. Ebbene, anche se questo era il risultato atteso, devo constatare che non è stato raggiunto. Non abbiamo nessuna evidenza sensibile che i ragazzi che hanno seguito il progetto abbiano trovato più facile il raccontarsi o lo svelarsi con gli educatori o operatori di riferimento.

È stato però raggiunto un risultato diverso, comunque importante e – con il senno di poi, ma con il senno di poi è sempre facile – prevedibile. Sulla base delle osservazioni che abbiamo avuto in questi mesi, abbiamo concordato che i minori coinvolti nel laboratorio artistico abbiano manifestato, nel breve periodo, un incremento significativo del loro investimento relazionale nei confronti dell'equipe educativa. Al contrario, il gruppo di controllo che non ha preso parte all'attività non presenta una variazione analoga nelle dinamiche di prossimità. La mia personale ipotesi interpretativa è che la natura stessa del setting laboratoriale abbia agito come 'base sicura' per questi ragazzi. La percezione di un ascolto empatico e di un'accettazione incondizionata ha favorito l'abbassamento delle difese, permettendo così il consolidamento di un'alleanza pedagogica solida e autentica.

Ma procediamo per gradi. Ritengo che il dispositivo del "Silent Book" sia stato adeguato allo scopo: ha catturato l'attenzione, ha direzionato e canalizzato l'azione, ha permesso anche a chi aveva maggiori difficoltà di comprensione a causa della barriera linguistica di fruire del medium e, successivamente, elaborare una produzione propria.

Tutta l'attività nel suo complesso, mi sento di affermare, è stata apprezzata ed ha fornito molti elementi di conoscenza e di comprensione dell'utenza bersaglio (i miei ragazzi). Cosa significa? Che ci ha offerto materiale su cui gli educatori hanno potuto lavorare per elicitarne risposte e una crescita esistenziale nei ragazzi. Inoltre, tale attività ha offerto ai ragazzi un luogo d'incontro e di espressione, fatto questo che nella quotidianità di un contesto comunitario per stranieri non sempre è così facile né scontato, che si è tramutato in

uno spazio in cui hanno potuto darsi il permesso di fare, di creare, e di essere accettati in questo contesto.

Proprio questo ultimo fattore ritengo sia l'elemento maggiormente importante.

Detta altrimenti, mentre l'ipotesi progettuale iniziale prevedeva che la narrazione del sé avrebbe condotto a una risoluzione diretta dei nodi del vissuto — obiettivo che non ha trovato riscontro immediato — l'evidenza empirica ha restituito un dato di diversa, e forse maggiore, rilevanza: un incremento significativo dell'investimento relazionale. Mentre il gruppo di controllo ha mantenuto dinamiche relazionali relativamente stazionarie nei confronti dell'équipe, i partecipanti al laboratorio hanno mostrato un abbassamento delle difese e una maggiore apertura fiduciaria. Si può dunque ipotizzare che il setting laboratoriale, mediato dal *Silent Book*, abbia agito come base sicura, trasformando l'attività espressiva in un dispositivo propedeutico all'alleanza pedagogica, condizione imprescindibile per ogni reale intervento educativo.

Ritengo, a questo punto, utile e necessario cercare di dare una spiegazione di questo risultato. Spiegazione che ovviamente è solo una ipotesi, una interpretazione. Se ricordiamo il primo capitolo, abbiamo visto che attraverso l'arte i ragazzi hanno la possibilità di mettere in relazione e rendere comunicabile il proprio Io, il proprio vissuto, nel mondo. Attraverso l'arte, ogni ragazzo ha la possibilità di dare forma a sé stesso e agli altri delle proprie esperienze e delle proprie sofferenze. Ciò permette quindi a ogni ragazzo di sentirsi *visto*; di poter entrare in contatto col vissuto degli altri; di scoprire che anche gli altri possono aver avuto esperienze difficili e sofferte e, pertanto, che non sono 'soli'. Infine, e questo è il punto, sentirsi ascoltati e accettati.

Sempre nel primo capitolo, avevo parlato del progetto come volto a smuovere il blocco della comunicazione. Come abbiamo visto, il blocco della comunicazione è stato smosso, ma non nel modo che immaginavo. Piuttosto, lo ha fatto poiché da una parte ha spinto il ragazzo ad accettare l'altro; dall'altro gli ha dato il permesso di farsi accettare. Ciò lo ha fatto sentito riconosciuto come persona, senza giudizio. Lo ha fatto sentire visto, ascoltato, riconosciuto, in una parola: accettato. Il che è esattamente il punto di partenza per ottenere una buona alleanza pedagogica.

Alla luce dei risultati emersi, ritengo necessaria una profonda riformulazione dell'utilità pratica e metodologica del laboratorio artistico nel contesto della marginalità migratoria. Sebbene l'équipe educativa sia usa all'utilizzo di dispositivi laboratoriali — dalla

grafica all'espressione teatrale — raramente è stata registrata una risposta così immediata e qualitativamente densa in termini di investimento affettivo e relazionale. La rapidità con cui si è manifestato questo mutamento nelle dinamiche di prossimità suggerisce che il dispositivo incentrato sull'esperienza migrante non sia stato percepito come un mero esercizio creativo, ma come una risposta a un bisogno esistenziale latente.

L'efficacia del Silent Book sembra risiedere nella sua capacità di agire su una doppia direttrice: da un lato, decongestiona la fatica della narrazione verbale; dall'altro, valida silenziosamente l'identità del migrante (ma, ritengo, il minore in genere), offrendogli una cornice di senso in cui sentirsi finalmente 'visto' e accolto. Questo 'riconoscimento' ha agito da catalizzatore per l'alleanza pedagogica, che la letteratura di settore identifica non solo come uno degli obiettivi, ma come il prerequisito ontologico di ogni azione educativa che aspiri a essere trasformativa.

In questa prospettiva, il laboratorio non è semplicemente un'attività ludica, un 'riempitempo' o accidentale nel percorso educativo. Viceversa, ritengo sia ragionevole e utile considerarla come una risorsa tecnica fondamentale, che in questo caso dimostra il suo valore come propedeutico alla relazione pedagogica. Se l'alleanza è il fondamento su cui poggia la possibilità di un cambiamento autentico (e per esperienza, mi sento di dire che senza una relazione non si ottiene alcun vero risultato, non importa il metodo usato), allora ritengo che questo tipo di intervento sia uno strumento metodologico d'elezione per 'dissodare il terreno' relazionale. Ritengo che permetta di costruire quel ponte fiduciario, solido e resiliente, necessario per affrontare i successivi e più complessi percorsi di integrazione e crescita esistenziale dei minori stranieri, che poi è (o, e mi assumo la responsabilità di tale giudizio di valore, dovrebbe essere) la stella polare di tutto il lavoro di chi si occupa di migranti a livello educativo.

Di più, mi azzardo a suggerire che tale tipo di laboratorio, ovviamente adeguatamente declinato, potrebbe essere utile per favorire il rapporto e l'alleanza pedagogica con ogni tipologia di utenza.

Appendice – Documentazione fotografica

Allestimento del setting: luogo di lettura (all. 1 e 2)



1



2

Allestimento del setting: piano di lavoro (all. 3, 4, 5, 6)



3



4



6

Allestimento del Setting: la stanza (allegati 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13)



7



8



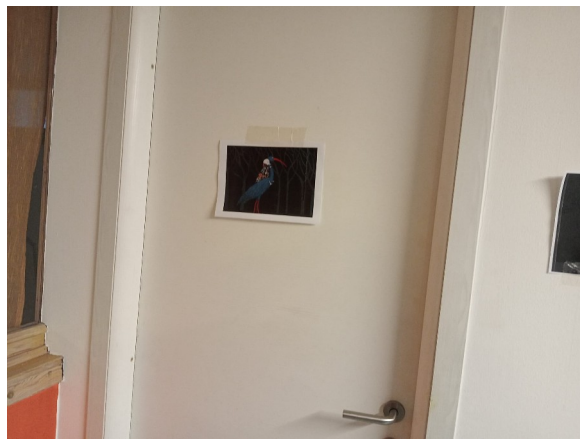
9



10



11



12



13

Attività: lettura condivisa (all. 14, 15, 16, 17, 18, 19)



14



15



16



17



18



19

Attività: visione autonoma dei disegni (all. 20, 21, 22, 23)



20



21



22



23

Attività: laboratorio artistico (all. 24, 25, 26, 27)



24



25



26



27

Chiusura: esposizione artistica (All. 28, 29, 30, 31)



28



29



30



31

Reperti non condivisi (all. 32)



Bibliografia

- AAVV, Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati (Ricerche e prospettive pedagogiche), FrancoAngeli, Milano, 2018
- AAVV, Come un pesce fuor d'acqua (il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati) (A cura di G. Favaro), Milano, Angelo Guerini e Associati, 2002
- AAVV, I cento linguaggi dei bambini (L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'Infanzia), Ed. Junior, Torino, 1995
- AAVV, Migrazione e società multiculturali (una sfida per l'educazione), Ed. Junior, Bergamo, 1993
- AAVV, Minori Stranieri non Accompagnati (Modelli di accoglienza e strategie educative. Il caso di Venezia), Angelo Guerrini e associati, Milano, 2014
- AAVV, Un pensiero in festa (Le metafore vive nei processi di apprendimento dei bambini), Reggio Children, Reggio Emilia, 2022
- American Psychiatric Association (APA). (2014). Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali - Quinta Edizione (DSM-5). Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Barbieri Daniele, Semiotica del fumetto, Carocci, Roma, 2017
- Barthes Roland, La camera chiara. Nota sulla fotografia, BUR, Milano, 2003 (1980 – *La chambre claire: Note sur la photographie*)
- Bauman Zygmunt, La società dell'incertezza, Il Mulino, Bologna, 1999 (1999 – *The Individualized Society*)
- Bettelheim Bruno, Il mondo incantato (Uso, importanza e significati psicanalitici delle fiabe), Feltrinelli, Milano, 1979 (1976 – *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*)
- Bruner Jerome, La ricerca del significato (Per una psicologia culturale), Bollati Boringhieri, Torino, 1992 (1990 – *Acts of Meaning*)
- Bruner Jerome, La mente a più dimensioni, Laterza, Roma-Bari, 2003 (1986 – *Actual Minds, Possible Worlds*)
- Cattaneo M.L e Dal Verme S. (a cura di), Terapia transculturale per le famiglie migranti, Milano, Franco Angeli, 2009
- Cerrocchi Laura, Contini Annamaria, Culture migranti (Luoghi fisici e mentali d'incontro), Erikson, Trento, 2011

Contini Annamaria, *Estetica e diversità culturale*, Aracne, Roma, 2013

Dal Lago Alessandro, *Non-Persone (l'esclusione dei migranti in una società globale)*, Feltrinelli, Milano, 1999

Dal Lago Alessandro, *Le nostre guerre (Filosofia e sociologia dei conflitti armati)*, ManifestoLibri, Roma, 2000

Dallari Marco, *La dimensione estetica della paideia (Fenomenologia, arte, narratività)*, Erikson, Trento, 2005

Demetrio Duccio, *Raccontarsi (L'autobiografia come cura di sé)*, Raffaello Cortina, Milano, 1995

Demetrio Duccio, *Autoanalisi per non pazienti (inquietudine e scrittura di sé)*, Raffaello Cortina, Milano, 2003

Dewey John, *Arte come esperienza*, La nuova Italia, Scandicci (FI), 1995 (1934 – *Art as Experience*)

Dewey John, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, 1973 (1925 – *Experience and Nature*)

Dewey John, *Il mio credo pedagogico (Antologia di scritti sull'educazione)*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1954 (1897 – *My Pedagogic Creed*)

Favaro G. e Luatti L. (a cura di) (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli;

Freire Paulo, *L'educazione come pratica della libertà*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1973 (1967 – *Educação como prática da liberdade*)

Grignoli Laura, Cipolla Barbara, *Arteterapia efficace (Processi e strumenti di lavoro)*, FrancoAngeli, Milano, 2024

Guidieri Remo, *Voci da Babele (saggi di critica dell'antropologia)*, Guida editori, Napoli, 1990

Lavanco Gioacchino, *Psicologia dei disastri (Comunità e globalizzazione della paura)*, FrancoAngeli, Milano, 2003

McLuhan Marshall, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, 1997 (1964 – *Understanding Media: The Extensions of Man*)

Mitchell W.J.T., *Pictorial Turn (Saggi di cultura visuale)*, :due punti edizioni, Palermo, 2008 (1994 - *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*) – *The Pictorial Turn*)

Moro Maria Rose, *Genitori in esilio (Psicopatologia e migrazioni)*, Raffaello Cortina, Milano, 2002 (2002 – *Enfants d'ici venus d'ailleurs: Naître et grandir en terre de métissage*)

Moscato Maria Teresa, Il Viaggio come metafora pedagogica (Introduzione alla pedagogia interculturale), La Scuola, Brescia, 1994

Losi Natale, Vite altrove, Feltrinelli, Milano, 2000

Lumbelli Lucia, Salvadori Maria, Capire le storie (un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia), Emme edizioni, Milano, 1977

Papadopoulos Renos, Dislocazione Involontaria (Trauma e resilienza nell'esperienza di sradicamento), Bollati Boringhieri, Torino, 2022 (2021 – *Involuntary Dislocation: Home, Trauma, Resilience, and Adversity-Activated Development*)

Pinto Minerva Franca, Vinella Maria, La creatività a scuola, Laterza, Roma-Bari, 2012

Silva Clara, Educazione interculturale: modelli e percorsi, Del Cerro, Tirrenia (Pisa), 2002

Sirna Terranova Concetta, Pedagogia interculturale (Concetti, problemi, proposte), Guerini Studio, Milano, 1997

Sayad Abdelmalek, La doppia asenza (Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato), Raffaello Cortina, Milano, 2002 (1999 – *La double absence: Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*)

Tibolli Antonella, La comunità per minori (Un modello pedagogico), Franco Angeli, Milano, 2015

Todorov Tzvetan, La letteratura fantastica, Garzanti, Milano, 1983 (1970 – *Introduction à la littérature fantastique*)

Walsh Froma, la resilienza familiare, Raffaello Cortina, Milano, 2008 (1998 – *Strengthening Family Resilience*)

Weil Simone, Una costituente per l'Europa, Lit eduzioni, Castelvechi, Roma, 2013 (1943 - *L'Enracinement, prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*)

Wieviorka Michel, La differenza culturale (Una prospettiva sociologica), Laterza, Roma-Bari, 2001 (2001 – *La différence*)

Kymlicka Will, La cittadinanza multiculturale, Il Mulino, 1999 (1995 – *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*)

Riviste

Hamelin, Storie figure pedagogie, anno 35, Bologna, gennaio 2014

Sitografia

<https://www.villaggiofanciullo.org/il-villaggio/area-minori/comunita-minori>

<https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/06/Report-MIGRAZIONI-INTERNE-E-INTERNAZIONALI-DELLA-POPOLAZIONE-RESIDENTE-ANNI-2023-2024-1.pdf>

<https://www.lavoro.gov.it/sites/default/files/Documenti/>

[Rapporto%20di%20approfondimento%20semestrale%20sulla%20presenza%20dei%20MSN A_dati%20al%2030giugno2024%20rev.pdf](#)

<https://missingmigrants.iom.int/region/europe>

<https://www.amnesty.it/rapporti-annuali/rapporto-2024-2025/medio-oriente-e-africa-del-nord/libia/>

<https://www.unhcr.org/media/journey-no-one-cares-if-you-live-or-die-abuse-protection-and-justice-along-routes-between-1>

<https://rm.coe.int/1680a4c199>

<https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/Wherever-we-go-someone-does-us-harm-WEB.pdf>

https://scuolainterazionista.it/wp-content/uploads/2022/03/SDI-2021_5.pdf

https://www.sefaria.org/Netzach_Yisrael.1

https://scuolainterazionista.it/wp-content/uploads/2022/03/SDI-2021_5.pdf