



# Incontrare le migrazioni

*Spunti per l'accoglienza  
e inclusione di migranti,  
richiedenti asilo e rifugiati*

a cura di  
Bruno Riccio e Federica Tarabusi



# **Incontrare le migrazioni**

**Spunti per l'accoglienza  
e inclusione di migranti,  
richiedenti asilo e rifugiati**

a cura di  
Bruno Riccio e Federica Tarabusi



Volume pubblicato con il contributo  
del Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M. Bertin  
Università di Bologna – Alma Mater Studiorum

Volume rilasciato con licenza Open Access Gold, CC BY

Copyright © 2023

CASA EDITRICE I LIBRI DI EMIL DI ODOYA SRL

ISBN: 978-88-6680-469-7

Via C. Marx 21

06012 Città di Castello (PG)

[www.ilibridiemil.it](http://www.ilibridiemil.it)

# Sommario

Introduzione <i>Bruno Riccio</i>	7
Troppo “forte” o troppo “debole”? Lo stato in Africa <i>Arrigo Pallotti</i>	11
Comunità di destino. La questione della nazione e della cittadinanza nei sistemi politici dell’Africa sub-sahariana <i>Corrado Tornimbeni</i>	27
L’accoglienza dei rifugiati in Africa Il caso ugandese <i>Luca Jourdan</i>	45
Evoluzione della presenza straniera in Italia e politiche migratorie <i>Roberto Impicciatore</i>	63
Il nuovo Patto europeo sull’immigrazione e l’asilo: verso il futuro guardando al passato <i>Marco Borraccetti</i>	77
Il diritto dell’immigrazione e il sistema di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati in Italia. Il forzato passaggio da migranti economici a rifugiati/e <i>Monia Giovannetti e Nazzarena Zorzella</i>	99
Il sistema di welfare in Italia: caratteristiche, evoluzione e limiti di fronte alla sfida dell’immigrazione <i>Maria Teresa Tagliaventi e Dario Tuorto</i>	131

Acrobati sul confine Il ruolo dell'operatore nelle pratiche di accoglienza <i>Maddalena Gretel Cammelli e Federica Tarabusi</i>	157
Migranti e non migranti: accogliere, ospitare e convivere <i>Selenia Marabello e Bruno Riccio</i>	173
Sensibili al genere? Visibilizzazione e invisibilizzazione del genere nel sistema d'asilo in Italia <i>Chiara Pilotto</i>	189
L'ospite inatteso. Il lavoro dell'accoglienza tra competenze e contraddizioni <i>Marta Salinaro e Alessandro Tolomelli</i>	215
Intercultura e cittadinanza globale nei contesti migratori attuali <i>Massimiliano Tarozzi</i>	237
Fare mediazione, oggi. Dalla prevenzione alla trasformazione creativa del conflitto <i>Giovanna Guerzoni e Paola Villano</i>	255
Operare sul campo, immaginare oltre Gli Enti del Terzo Settore come enti di tutela e di promozione di diritti e pratiche nell'asilo e nell'accoglienza <i>Giacomo Rossi</i>	283
Conversazioni A cura di Federica Tarabusi e Maddalena Gretel Cammelli <i>(dialoghi con Virginia Signorini, Elisa Mencacci, Alessandro Zanchettin, Nicola Policicchio)</i>	305
Bibliografia	343

# L'ospite inatteso.

## Il lavoro dell'accoglienza tra competenze e contraddizioni

MARTA SALINARO E ALESSANDRO TOLOMELLI<sup>1</sup>

*La tua casa non è dove sei nato.  
Casa è dove cessano tutti i tuoi tentativi di fuga.*  
– Naguib Mahfuz

*Se voi avete il diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri,  
allora io dirò che, nel vostro senso, io non ho Patria  
e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato,  
privilegiati e oppressori dall'altro.  
Gli uni son la mia Patria,  
gli altri i miei stranieri.*  
– Lorenzo Milani

### *Premessa*

Il diritto migratorio è sancito dalla “Dichiarazione Universale dei diritti umani” (UN, 1948), ma, di fatto, è appannaggio solo di alcuni cittadini privilegiati del pianeta. La mancanza del riconoscimento di questo diritto universale giustifica la nascita della figura dell'educatore nell'accoglienza dei migranti che, altrimenti, non avrebbe ragione di essere perché non esisterebbero neppure progetti speciali di accoglienza. Si tratterebbe, semmai, di

---

<sup>1</sup> Il presente capitolo è il risultato del lavoro e della discussione congiunta tra i due autori. Nello specifico, Marta Salinaro ha scritto il paragrafo 2 e 3, Alessandro Tolomelli 1, 4 e 5. Il testo approfondisce e riarticola alcuni temi già trattati in precedenti scritti dei due autori: Salinaro (2021) e Tolomelli (2019)

adeguare i sistemi di welfare dei paesi di approdo per accogliere chi fugge da guerre, persecuzioni o condizioni di indigenza estrema. Ciò detto, questo contesto professionale, per la complessità e la drammaticità delle storie di migrazione che, purtroppo, i soggetti devono affrontare, richiede figure con competenze molto articolate, interdisciplinari e di alto livello intellettuale e non solo operative. Non si tratta di un lavoro di pura gestione dei bisogni dei destinatari, ma stiamo parlando di una professionalità complessa, basata sulla relazione e nella quale la dimensione pedagogica gioca un ruolo fondamentale. Inoltre, questa nuova professione rappresenta un'opportunità per quei lavoratori con alto livello formativo nelle discipline umanistiche e sociali che non trovano più spazio nei contesti del welfare tradizionale.

Se esiste, quindi, il riconoscimento della rilevanza di tale contesto professionale, almeno in ambito accademico, questi professionisti (anche se sarebbe più opportuno il plurale femminile vista la stragrande maggioranza di donne che svolgono questo lavoro) non sono adeguatamente riconosciuti dal punto di vista economico e sociale come, per altro, capita spesso per le professioni di cura ed educative (Cfr. Giullari, 2019). Per questo motivo gli operatori devono assumersi anche il compito di mobilitarsi per la propria emancipazione professionale, oltre ad operare per l'inclusione e l'empowerment dei loro beneficiari.

Come ci ha insegnato il compianto Alessandro Leogrande, la frontiera rappresenta oggi “una ferita aperta” che separa e al tempo stesso unisce due parti del mondo (2015). La prima che si autorappresenta come civilizzata e democratica e la seconda che è talmente marginale da non potersi neppure definire da sé, ma, viceversa, subisce la rappresentazione che dà di lei il primo mondo che la vede povera, incivile e non democratica. Su quella soglia, su quella frontiera si giocano le sorti del mondo contemporaneo e Leogrande (Ivi) ci mette di fronte al buco nero in cui sprofondano quotidianamente le coscienze occidentali e il diritto internazionale.

In Europa, con la caduta del Muro di Berlino (1989) i confini simbolicamente venivano abbattuti e si pensava che potessero diventare quelle regioni che uniscono culture, civiltà, etnie, cittadinanze diverse, modelli e tipologie di umanità. A distanza di oltre trent'anni sono invece tornate a essere delle

barriere, dei muri, degli argini che impediscono alle differenti visioni del mondo di comunicare, di toccarsi e di condividere lo stesso destino.

È paradossale come di fronte alla consapevolezza e alla presa di coscienza delle sfide globali per la sopravvivenza del genere umano – come ad esempio l'emergenza climatica, la questione dello sfruttamento delle risorse del pianeta, la stessa minaccia pandemica che ci ha messo di fronte plasticamente alla necessità di affrontare queste emergenze sanitarie in termini mondiali – siano riemerse da un passato che pensavamo di avere archiviato le ideologie e le narrazioni per le quali l'identità è un dato essenziale delle popolazioni, legato alla loro appartenenza di sangue e genetica, e non invece una costruzione sociale progressiva, in continuo divenire e in cui ogni soggetto gioca la propria parte seppur nei limiti imposti dalle condizioni date. La nostra epoca è caratterizzata dal sorgere di un'idea di identità fluida, liquida in cui, almeno parzialmente, ogni soggetto si dà forma costruendo la propria progettualità esistenziale sia essa di genere, religiosa, politica, di preferenza sessuale e di luogo di vita. Questa promessa di autonomia ed emancipazione, non scevra da rischi, si scontra con il paradigma della paura e del panico che emerge sempre dal fondo dell'inconscio collettivo nei momenti critici ed emergenziali per la nostra sopravvivenza di specie. La stessa paura che ha orientato larga parte del pensiero diffuso e, a tratti, anche dell'ideologia dominante del nostro tempo e che ha spinto una buona parte dell'opinione pubblica verso un'idea di società intesa come *gated community* da difendere contro l'esterno visto come pericoloso e portatore di minacce "(Sendra & Sennet 2022).

L'esperienza migratoria assume i connotati di un percorso formativo per il soggetto, di una *bildung* che si fa nel cammino (Di Cesare 2017) e che, purtroppo, si connota per gli ostacoli e la violenza determinata da coloro che non vogliono che questa formazione si dia o che si possa dare solo in forma di dramma o di tragedia.

“L'ospite inatteso” (Ivi) è, quindi, colui o colei che si trova nella paradossale condizione di vivere un viaggio obbligato e, allo stesso tempo, impedito. Una migrazione che è una fuga e allo stesso tempo un respingimento. L'esperienza di una persona migrante nel nostro Paese, ad esempio, si sviluppa

tra l'impossibilità di transitare verso la propria meta desiderata (spesso il nord Europa) e l'attesa sfinita che le procedure burocratico-giurisprudenziali giungano a una conclusione. Da una parte, cioè, si impedisce alla persona di sviluppare un proprio progetto di vita alternativo a quello che è stato già negato nel Paese di origine, ma non gli si consente neppure di muoversi liberamente per dare forma alle proprie aspirazioni. Si costringono quindi i soggetti alla sospensione esistenziale imponendo una temporaneità del soggiorno che di fatto diventa permanente.

Ecco, allora che, pur nelle tante contraddizioni che circondano il lavoro dell'accoglienza, è grazie agli operatori che la parte privilegiata si riscatta, seppure in modo insufficiente, rispetto all'ingiustizia con cui ha agito nei confronti dei cittadini della parte più sfruttata del mondo. Nel lavoro dell'accoglienza si restituisce dignità all'incontro tra migrante e contesto di approdo che trova la propria residua cifra di umanità proprio nella relazione tra operatori e migranti.

### *Verso la definizione dell'epistemologia professionale dell'educatore dell'accoglienza migranti*

L'operatore socio-educativo che svolge la sua professione nei contesti dedicati all'accoglienza e all'inclusione dei migranti agisce all'interno di un contesto complesso caratterizzato da numerosi fattori, istituzionali e sociali, collettivi e individuali, che hanno effetti sulla buona riuscita del processo di accoglienza.

Nel modello introdotto nel 2002 dallo SPRAR, il Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati ora SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione), l'operatore ha il compito di facilitare, supportare e accompagnare il migrante accolto, nel suo percorso di autonomia e di empowerment nel nuovo contesto di vita, nel transito verso una meta ulteriore o nella ricerca di opportunità per il rientro nel luogo di origine. Risulta quindi opportuno – se non necessario – fornire agli operatori un bagaglio di strumenti teorici e metodologici che li supportino nel maturare una professionalità capace

di rispondere efficacemente agli obiettivi del servizio, in primis quello di garantire e tutelare i diritti dei soggetti accolti.

Per avanzare verso l'individuazione di una epistemologia dell'operatore dell'accoglienza, è sostanziale dirigere l'analisi verso la valorizzazione dei soggetti beneficiari dell'azione, in questo caso esaminando le rappresentazioni che oggi fanno da sfondo alle migrazioni forzate, alle forme di inclusione sociale, alle responsabilità della società di approdo, dove si rintracciano importanti sfide educative.

Piero Bertolini ha evidenziato come le istanze pedagogiche pratiche-operative siano funzionali a sollecitare un atteggiamento di comprensione dell'altro, attraverso un intervento educativo che non sia semplicemente un affiancamento all'inserimento nella società di accoglienza, mediante soluzioni rigide e predeterminate, ma occasioni esistenziali autentiche, orientate a promuovere significati realmente soggettivi (1988). In questi termini, un'educazione che sia consapevole della propria rilevanza sociale, e "della sua possibilità di svolgere una funzione eminentemente rivoluzionaria rispetto a prassi sociali pericolosamente sclerotizzate" (Bertolini 1988: 7), pone un'analisi accurata della contemporaneità e un impegno a declinare le proprie scelte in ambito culturale, intellettuale, pratico e morale. Tali attenzioni, sottolinea Bertolini, permettono di adottare un atteggiamento trasformativo a differenza di uno semplicemente interpretativo, muovendosi dentro uno scenario realistico e attuale (1988).

Le figure professionali impegnate nei settori educativi e sociali stanno attraversando profonde ridefinizioni, nei percorsi formativi, nei cambiamenti degli ambienti lavorativi, nei nuovi ambiti di intervento, nel riconoscimento giuridico e professionale<sup>2</sup> e nell'assetto organizzativo e gestionale dei servizi.

---

<sup>2</sup> Nel dicembre 2017 viene approvata la cosiddetta legge (ex) Iori – dal nome della Senatrice e Pedagogista Vanna Iori, prima firmataria della legge, (ex) perché la legge è stata modificata e approvata successivamente alla sua proposta come comma della Legge di Stabilità 2017 – in cui viene sancito il riconoscimento professionale, la regolamentazione e la tutela delle professioni di educatore e di pedagogo, per la prima volta a livello nazionale. Questo passaggio legislativo si pone l'obiettivo non solo di riconoscere il ruolo fondamentale degli educatori in ambito sociale, pedagogico e sanitario, ma anche di richiedere un'adeguata formazione a queste figure e contribuire a un loro accreditamen-

Tali aspetti, dunque, non sono secondari se si intende affrontare una analisi di tale eterogeneità che riguarda anche professioni più recenti come quella dell'operatore dell'accoglienza.

Tutte le professioni educative e sociali, di fatto, sono oggi parte integrante del lavoro di rete. Ognuna con proprie specificità, rappresentano un tassello fondamentale del complesso mondo del lavoro educativo e sociale. Il rapporto che lega queste figure che collaborano all'interno di équipe multidisciplinari ne definisce le differenziazioni e le sovrapposizioni in termini di competenze, ma di fatto, il loro operato si realizza con un soggetto, destinatario "unitario" e non scomponibile, che tenta di resistere a tali frammentazioni disciplinari e professionali (Tramma 2003).

La professione dell'educatore nei contesti migratori è molto giovane e di conseguenza non si è, ancora, strutturata una specifica epistemologia professionale. Occorre quindi, preliminarmente, sottolineare come questo contesto, che per sua natura si riferisce ad una utenza con bisogni impellenti e che si trovano a vivere una fase emergenziale nel loro percorso di vita, richiede competenze di alto livello sia in termini applicativi che in termini di preparazione teorica del personale. Se ad uno sguardo superficiale può sembrare che questi professionisti abbiano un ruolo puramente assistenziale e che quindi le competenze a loro richieste siano strettamente di carattere amministrativo e istituzionale, nella realtà, e anche nelle esperienze vissute dagli operatori e dalle operatrici del settore che hanno riflettuto sulle metodologie e capacità necessarie a rispondere alle esigenze di un contesto professionale così complesso, è emerso come, accanto a competenze specifiche e trasversali, competenze di carattere educativo e relazionale siano fondamentali.

Recenti studi in ambito pedagogico (Catarci 2011; Portera 2013; Santerini 2017; Salinaro 2021) evidenziano il bisogno di risignificare il lavoro educativo e sociale in tali contesti, mediante la valorizzazione di pratiche trasformative e riflessive e dotandosi di competenze interculturali, pedago-

---

to di autorevolezza epistemologica, istituzionale, professionale. Nell'elenco degli ambiti professionali in cui opera l'educatore, manca però quello dell'accoglienza migranti.

giche e relazionali, evitando quindi di adottare modalità operative istituzionalizzanti e standardizzate.

Al fine di esaminare più nel dettaglio tali aspetti, nel corso del capitolo verranno riprese alcune citazioni tratte dalle interviste a operatori e coordinatori di servizi SPRAR raccolte durante uno studio di caso (Salinaro 2021) condotto tra il 2015 e il 2018 in una cooperativa sociale del territorio bolognese. L'obiettivo è stato quello di approfondire una riflessione pedagogica sulle dinamiche che caratterizzano le pratiche di accoglienza, rilevando le rappresentazioni degli operatori sul proprio ruolo.

Un primo passaggio significativo di quanto emerso dalle voci dei testimoni privilegiati evidenzia la complessità delle competenze necessarie al lavoro dell'operatore: "Sono tante le competenze che deve avere un operatore, tante. [...] Sicuramente deve sapere gestire un colloquio, sapere creare un setting e decidere come presentarlo, se farlo da solo o farlo con un collega, come condurlo." (Coor. 3) (Salinaro 2021: 193).

Le pratiche di accoglienza, a cui solitamente si fa riferimento in termini generici, trova condizione di applicazione nelle pratiche quotidiane svolte dagli operatori, come quella dei colloqui individuali, che, se realizzati in "un contesto accogliente, che trasmetta serenità, rispetto e fiducia rappresenta un elemento insostituibile per una positiva relazione di aiuto con richiedenti asilo e titolari di protezione" (Servizio Centrale 2018: 26). Ma non solo. Tale assetto di co-costruzione del progetto individuale e i momenti di condivisione e relazione con il beneficiario consentono all'operatore di intercettare bisogni e aspirazioni, spesso difficilmente rintracciabili se non attentamente osservati, al fine di rimodulare l'intervento in base alle necessità riscontrate. Come efficacemente espresso da un operatore: "La co-progettazione sta proprio in questo, nel delineare un progetto insieme e capire i diversi bisogni, ma cercare anche di ricondurli al contesto in cui si è inseriti, magari c'è chi ha delle aspirazioni un po' alte e devi trovare il modo di ridimensionarle, oppure invece altri che vanno un po' stimolati a progettare un po' il proprio futuro" (Op. 5) (Salinaro 2021: 190).

Dalle interviste realizzate emerge inoltre la necessità di tutelare la giusta distanza, o distanza pedagogica (Bertin 1951; Tolomelli 2019), intesa

come la ricerca di equilibrio tra prossimità e distacco e che sarà funzionale a instaurare il rapporto di reciprocità finalizzato al protagonismo attivo del migrante. In questi termini, le attività co-progettate sono definite sulla base di una attiva collaborazione tra l'operatore e il migrante, funzionale al riconoscimento e alla valorizzazione delle risorse individuali del soggetto.

Incentivare e promuovere una alleanza tra operatore e utente permette di stabilire una relazione *con* il beneficiario, piuttosto che *per* il beneficiario, dove in quest'ultima l'operatore tende a sostituirsi al soggetto nel definire gli obiettivi e le azioni in termini unidirezionali, in cui la co-costruzione diventa una semplice 'erogazione' di servizi (Bottura 2015).

La competenza relazionale rappresenta dunque il perno del lavoro dell'operatore. A questo proposito, il Manuale operativo precisa:

Il rapporto tra operatore e beneficiario si caratterizza pertanto come una relazione di fiducia reciproca, attraverso la quale l'operatore sostiene il beneficiario nella realizzazione di un percorso di inclusione sociale, supportandolo nel focalizzare ed eventualmente potenziare le proprie risorse, in rapporto al contesto sociale nel quale è inserito. La costruzione di una relazione di qualità deve prevedere la massima attenzione e sensibilità dell'operatore, che deve sapersi mettere in gioco utilizzando saperi e competenze trasversali, cercando di porre sempre la massima attenzione all'esperienza soggettiva del beneficiario, valorizzandone la percezione di sé e la personale rappresentazione della situazione in cui vive. Sulla base di un rapporto di reciprocità il beneficiario diviene egli stesso protagonista del progetto di inserimento, collaborando direttamente con l'operatore (Servizio Centrale 2018: 22).

L'estratto riportato rende già evidente la dimensione pedagogica del ruolo dell'operatore dell'accoglienza, chiamato a comprendere, attraverso le proprie competenze relazionali, empatiche, riflessive, comunicative, l'esperienza soggettiva del beneficiario e a svolgere la propria funzione di accompagnamento al progetto.

La fiducia e la reciprocità, individuati come aspetti essenziali della relazione tra operatore e beneficiario, richiedono di essere problematizzati se

perseguiti in un contesto che presenta particolari ambiguità. Nel caso di servizi con istanze burocratizzanti, come quelli qui trattati, la fiducia che si tende a realizzare non si inserisce solamente all'interno di un rapporto asimmetrico tra operatore e beneficiario, ma può entrare in gioco anche una gerarchia di potere, tra l'operatore che accompagna, orienta, supporta, ma rischia di ricoprire anche il ruolo di colui che controlla, regola e spesso decide.

Il vincolo in cui l'operatore è inserito è dato dall'indeterminatezza del suo ruolo e riscontrabile dalla difficoltà di rispondere a un 'doppio mandato' (Tolomelli 2019). Inoltre, le differenti istanze portate dall'operatore e dal beneficiario richiedono una mediazione e una capacità critica e riflessiva da parte del professionista, che necessita di partire da una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie azioni, in termini etici e deontologici, per risignificarne la natura e la valenza sociale.

Uno dei compiti principali, come riportato da un operatore in un episodio relativo ad un allontanamento volontario, è dato dall'abilità di sapersi muovere tra la centralità della relazione e la creazione di una distanza pedagogica, accogliendo le istanze di cui il beneficiario è portatore e lavorando verso una riduzione della diffidenza innescata dalle dinamiche generate dal mandato istituzionale.

C'è stato da poco un ragazzo che si è allontanato volontariamente dalla struttura perché è andato in un posto dove sapeva di stare bene e [...] probabilmente si è ricongiunto con dei familiari. Noi ci interrogavamo in particolare io mi chiedevo come mai lui non abbia chiesto supporto e, quindi, condividendoci quest'idea del lasciare la struttura avendo già un punto d'appoggio [...] non l'ha condivisa perché temeva un giudizio? Temeva una sgridata? Temeva che avremmo potuto dire questa cosa a qualcuno? Tutto questo credo che rimarrà sempre la parte nebulosa del lavoro sociale e, quindi, quello che differenzia il mandato istituzionale dal mandato sociale. È arrivato nel luogo di destinazione e ci ha detto: sono qui, sto bene, scusate se non vi ho avvisato. Quindi, c'è la parte di relazione, si era instaurata una relazione. (Op. 11) (Salinaro 2021: 199).

In ambienti lavorativi in cui la dimensione ‘tempo’ si fa sempre più pressante, avere cura anche dei momenti informali, come, ad esempio, le attese durante un accompagnamento, può mostrarsi una risorsa utile a tutelare la dimensione relazionale del lavoro degli operatori. A riguardo, un coordinatore riferisce che “può svoltare il progetto avere un’ora o mezz’ora in cui tu stai con una persona, ci fai una chiacchierata, oppure ci fai delle cose assieme. In realtà quella cosa costruisce relazione, costruisce reciprocità, non necessariamente fiducia incondizionata in quello che tu gli darai o potrai fare, però ti mette in relazione”. Il coordinatore intervistato ha inoltre messo in luce come la condivisione di questi momenti sia funzionale alla comprensione delle dinamiche sociali nel nuovo contesto di vita, “cercando di orientare e di informare in un processo anche dialogico di negoziazione” (Coor. 2) (Salinaro 2021: 194).

Accanto alla costruzione di una relazione basata sul dialogo e la mediazione, non meno importanti risultano, a supporto dell’operatore, la condivisione e la valutazione degli interventi con l’équipe, oltre che la formazione in itinere e la supervisione dedicata al gruppo di lavoro e ai casi trattati (cfr. sezione Conversazioni).

### *Proposte pedagogiche per la costituzione della competenza dell’educatore dell’accoglienza*

Il concetto di pedagogia interculturale, apparso per la prima volta in Francia negli anni ’70 (Abdallah-Pretceille 1986), vede il suo sviluppo nel contesto italiano solo successivamente. Il crescente numero di studenti stranieri nelle scuole e l’accoglienza delle loro famiglie in società sempre più globalizzate e multiculturali hanno condotto la riflessione pedagogica verso nuove sfide educative e formative e la necessità di ricercare strategie e pratiche di impegno collettivo in prospettiva interculturale (Gobbo 2000; Genovese 2003). L’intercultura si presenta quindi come una “sfida radicale alla mentalità corrente e comune [...] perché continuamente in movimento, per i legami stretti che mantiene con la prassi, le sue urgenze, le sue resistenze, ecc. e per le correzioni che deve operare – costantemente – in

se stessa esposta com'è alle tensioni, alle inversioni, alle deviazioni imposte dal divenire storico” (Cambi 2001: 15).

Con gli studi di Abdallah-Preteceille (1986) e Cohen-Emerique (1993; 2017) si osservano le prime indagini volte all'applicazione di un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative, per fornire agli operatori, educatori e insegnanti le competenze utili nel lavoro relazionale con soggetti migranti. Cohen-Emerique (2017) sostiene che attraverso tre tappe, quali il decentramento, la scoperta dei quadri di riferimento dell'altro e la mediazione interculturale, sarà possibile per il professionista favorire nuove modalità di azione e pensiero verso una reciproca convivenza tra culture.

In questo approccio di ricerca, viene evidenziato come le strategie di integrazione e la riconfigurazione di pratiche in chiave interculturale non siano sufficienti se non sono accompagnate da nuove forme di reciprocità culturale e coesione sociale, attraverso strumenti come il dialogo, la negoziazione e l'apertura verso l'altro. Diviene quindi fondamentale osservare i fenomeni migratori considerando il complesso di istanze pedagogiche, antropologiche, sociologiche, psicologiche e filosofiche che permettono di fare emergere i tratti di storicità e i cambiamenti prodotti nel corso del tempo (Genovese 2003).

Il progetto educativo interculturale si rivolge a tutti, autoctoni e stranieri, inserendosi in una dimensione interdependente e multiculturale, in cui l'impegno razionale e morale ha bisogno di essere sostenuto da una chiara consapevolezza dei fenomeni e degli strumenti che filtrano la nostra conoscenza. Demetrio a riguardo fa riferimento a una pedagogia dell'interazione e non dell'integrazione, poiché “suscitando interazioni, ovvero il riconoscimento dei diritti del diverso da noi, si educa alla convivenza e alla democrazia culturale. Esplorare, facilitare, valorizzare i saperi sono dunque azioni pedagogiche che dovranno sempre più entrare nel curriculum di molti insegnanti e educatori” (Demetrio e Favaro 1992: 9).

Una interdisciplinarietà e una interdipendenza, dunque, che non si esplica solo sul piano teorico, ma anche sul piano operativo, attraverso la concreta sinergia di differenti attori, pratiche e politiche volte ad una efficace resistenza a tendenze di “amnesia storica” e crescenti episodi di intolleranza

etnica, religiosa e razziale, che caratterizzano l'attuale scenario, per dirigersi verso la progressiva progettazione di nuovi ambienti, pensieri e significati. La sfida di ampio respiro è quella di dare vita ad altre forme di riflessività e operatività da parte di chi agisce in contesti sociali, come gli operatori/educatori dell'accoglienza e da parte della cittadinanza che è componente attiva nella costruzione di una società plurale.

Una visione stimolante e che va ad arricchire la proposta interculturale, è quella avanzata da una pedagogia in prospettiva postcoloniale. Riprendendo in chiave pedagogica alcune direzioni metodologiche di decostruzione della visione coloniale e orientalista, mira a sviluppare un discorso orientato a una rilettura dei contesti formali e non formali e delle modalità con cui ci avviciniamo al soggetto migrante (Zoletto 2012, 2014). La critica postcoloniale (Said 1993; Mbembe 2008; Spivak 2012) ha in questo senso elaborato la decostruzione in termini cosmopolitici, verso un impegno di riflessione critica e confronto delle vicende di colonizzazione e decolonizzazione che vuole dirigersi verso la costruzione di un nuovo umanesimo.

La prospettiva postcoloniale ha un doppio valore pedagogico: da un lato ci aiuta a rileggere il nostro passato colonialista, e a farci carico di questa eredità spesso soggetta a rimozione, che, attraverso la globalizzazione, condiziona ancora il nostro presente socioeconomico. In secondo luogo, ci aiuta a comprendere che il nostro sguardo è colonizzato da dispositivi di sfruttamento economico e assoggettamento simbolico.

La comune condizione tra i diversi gruppi subalterni non può però creare un'alleanza politica. Il colonialismo, infatti, è stato (ed è) anche una relazione di egemonia culturale, che struttura le coscienze, creando soggettività differenti.

All'interno di questo dispositivo, gli ex colonizzatori sono soggetti a una forma di violenza epistemica che li conduce a ritenere naturale il proprio dominio sugli ex colonizzati. In questo inquadramento sono poi inevitabilmente presi anche gli immigrati che – avendo sperimentato la disillusione per il fallimento delle rivoluzioni anti-coloniali e uno sfrenato sfruttamento neocoloniale – possono avere interiorizzato un'asimmetria ammirata e servile nel riguardo degli europei o, al contrario, aver sviluppato un oriz-

zonte mentale di critica dipendente e di vincolante insubordinazione. La relazione egemonica postcoloniale assoggetta insomma (ex) colonialisti ed (ex) colonizzati all'interno di un medesimo schema epistemico che induce forme di rappresentazione dei secondi funzionali all'esercizio del dominio da parte dei primi. Tale schema epistemico continua a riprodursi in maniera inesausta attraverso rappresentazioni e pratiche quotidiane che creano una gerarchia di valore tra identità razzializzate, definendo così la condizione postcoloniale di tutti (Burgio 2015: 108).

La proposta pedagogica che Burgio suggerisce, e che segue queste considerazioni, crea un'interessante sintesi dell'attuale riflessione pedagogica sul tema, aggiungendo connessioni e direzioni orientative verso nuove esplorazioni di ricerca. Gli otto punti di cui l'idea si compone assumono l'impegno:

“1) di un recupero storico-culturale dell'esperienza coloniale (analizzando il vissuto, da una parte e dall'altra) [...] 2) di reintrodurre nel dibattito teorico il tema del razzismo (da quello “negato” a quello istituzionale), 3) di assumere una prospettiva genealogica e di decostruzione dell'identità etnoculturale *tout court* (anche di quella nazionale), 4) di prestare attenzione alle dinamiche transnazionali degli attuali movimenti migratori, 5) di riconoscere l'inesausta fertilità culturale che caratterizza ogni identificazioni individuale e di gruppo (sia nel campo intraculturale sia in quello interculturale), nonché 6) di riconoscere l'Altro come soggetto autonomo con cui dialogare (dal punto di vista politico e da quello culturale), 7) di accettare la natura intrinsecamente conflittuale del contatto culturale e 8) di tener conto della continua relazione intersezionale tra le differenze, al fine di dotarsi di quegli strumenti teorici di gestione nonviolenta dei conflitti di cui la nostra società ha bisogno” (Burgio 2015: 124).

L'intersezionalità sottolineata da Burgio, a tal proposito, si fa strumento interpretativo, critico, politico e sociale per individuare forme di potere che nel quotidiano si riproducono attraverso pensieri e azioni che definiscono ciò che rappresenta una 'norma' socialmente condivisa e ciò che ne rimane escluso, spesso con pratiche discriminatorie e oppressive. Tale approccio interpretativo richiede di lavorare primariamente sull'acquisizione di una maggiore consapevolezza del singolo verso i propri posizionamenti, ed in

seguito orientandosi verso una lettura delle identità all'intersezione di plurime differenze che, in continuo divenire, vanno a costituire l'esistenza di ogni soggetto.

L'intersezionalità contesta i *framework* teorici che tendono a leggere i fenomeni sociali e, soprattutto, le cause delle discriminazioni isolando i fattori e riducendoli a singole variabili disaggregate. Il concetto di intersezionalità deve molto alla storia femminista e antirazzista nordamericana e, nonostante la studiosa più citata come fondatrice del concetto sia Kimberlé Williams Crenshaw (1989), secondo cui non si può comprendere l'oppressione e la discriminazione delle donne nere considerando solo il genere o solo la razza, le origini dell'approccio sono più antiche e radicate nella storia delle lotte e della controcultura delle donne afrodiscendenti statunitensi (Lutz 2014). Allo stesso tempo, il concetto di intersezionalità riesce bene a spiegare l'intreccio di razzismo, femminilizzazione, infantilizzazione, abilismo e specismo che caratterizzava la rappresentazione coloniale dell'alterità.

Se la logica intersezionale propone di mettere al centro l'intreccio e la interdipendenza tra le dimensioni discriminatorie che insieme determinano lo stato di oppressione, è possibile partire da tali fattori anche per un investimento in un nuovo umanesimo, critico e cosmopolitico, basato sulla partecipazione di tutti a ciò che ci rende diversi, a una sorta di universalismo meticcio che, in maniera ancora più ineludibile, deve allora confrontarsi con il piano dell'intersezionalità tra le differenze che si attraversano nella concretezza delle esperienze, e che va quindi analizzata non solo attraverso la lente della diversità culturale.

La prospettiva intersezionale ci consente di porre l'accento nell'interdipendenza e la pluralità delle relazioni sociali che caratterizzano e connettono i soggetti e le loro identità. Da una originaria declinazione di denuncia dei legami tra le varie dimensioni di oppressione, discriminazione e violenza che subiscono le donne anche per la loro appartenenza etnica, l'intersezionalità è capace di evidenziare le differenze sinergiche che caratterizzano ogni soggetto e può diventare, in chiave pedagogica, un modello che ci permette di valorizzarle come possibilità esistenziali e non (solo) come ostacoli all'integrazione.

L'obiettivo deve quindi essere la comprensione nella differenza e non l'omologazione. Riecheggia a questo proposito la proposta dell'epistemologia della complessità (Tolomelli 2007) che ci invita, sul piano cognitivo ed esperienziale, a non ricadere nelle generalizzazioni e nel riduzionismo tipiche del pensiero semplicistico teso più al raggiungimento di illusorie verità deterministiche e assolute, che alla ricerca di parziali e temporanei risultati in un processo basato sull'incertezza che è la cifra stessa dell'esperienza dell'essere umano nel mondo. Sostare nell'incertezza significa per i teorici della complessità non pretendere di spiegare (letteralmente, togliere le pieghe), ma accogliere anche ciò che non è immediatamente interpretabile con i propri repertori cognitivi e di cui non si ha, ancora, contezza. Solo dedicando tempo all'attesa della comprensione, e sottraendosi all'ansia della spiegazione, è possibile scoprire qualche cosa di inedito, di ancora non incontrato e imparare, davvero, dalle differenze che rendono ognuno di noi unico e originale e, per tanto, interessante e in grado di aprirci a nuovi apprendimenti.

In questi termini, sarebbe auspicabile iniziare a operare nei contesti istituzionali, come quelli scolastici, educativi e sociali e negli ambienti non formali, incentivando una radicale trasformazione nella riflessione e nell'azione educativa, per dare spazio e espressione alle molteplici differenze e appartenenze di cui le soggettività si compongono, che vanno via via a costituirsi in un processo dinamico di cambiamenti soggettivi e intersoggettivi.

### *Dimensioni di competenza pedagogica*

L'educazione ha una duplice natura. Da un lato è costituita da un dispositivo a difesa e conservazione dello status quo in quanto, attraverso l'inculturazione di valori e modelli e il loro trasferimento da una generazione all'altra, reitera le gerarchie sociali (si vedano autori come Durkheim, Althusser e Foucault che, in forme diverse, hanno sostenuto tesi analoghe). In questo senso, possiamo definire l'educazione come un "apparato ideologico dello Stato" e, sostanzialmente, come strumento di controllo sociale. Ciò detto, nell'educazione coesiste anche un'altra natura. Quella di contesto

e pratica attraverso cui il soggetto può raggiungere, o approssimarsi, alla propria emancipazione, alla propria autonomia e allo sviluppo del pensiero critico. Un'idea, cioè, di "educazione liberatrice" (per dirla con Dewey, con Freire o con Morin) che, attraverso la costruzione di saperi, ma soprattutto tramite l'insegnamento di modelli conoscitivi decostruttivi della realtà, utili cioè a disvelarne gli aspetti impliciti e nascosti, rende davvero i soggetti liberi ed eguali.

È chiaro che questa bipolarità, questa ambivalenza dell'educazione lungi dal risolversi in una sintesi risolutiva, ma produce (o dovrebbe produrre) una ricerca di equilibrio dinamico tra due opposte dimensioni antinomiche. Potremmo provocatoriamente dire che queste due dimensioni costituiscono una contraddizione interna e immanente al processo educativo e che connota la relazione tra le generazioni. All'interno di questa antinomia, la pedagogia gioca un ruolo fondamentale per far pesare la bilancia più dalla parte della visione emancipativa, piuttosto che verso il piatto dell'educazione come controllo.

In questo senso, l'impegno dell'educatore e la sua posizione deontologica sono fondamentali per fare sì che tra queste due direzioni di senso, in contraddizione, possa prevalere la tensione in direzione regolativa verso l'educazione come possibilità di costruzione del sé.

Nella consapevolezza che l'ideologia dominante tende, e forse tenderà sempre, a fare dell'educazione uno strumento al proprio servizio, occorre che chi decide di impegnarsi nella sfida educativa sviluppi una coscienza alternativa direttamente proporzionale alla sfida stessa e basata sul fatto che occorre lottare per mantenere o riportare la direzione di senso educativa verso gli obiettivi umanistici contrari a quelli massificanti e utilitaristici del pensiero dominante stesso.

Per questo riteniamo, anche provocatoriamente, utile definire l'educazione come un'"arte marziale" (Tolomelli 2019) in cui l'aggettivo "marziale" non fa riferimento a contesti bellici, ma restituisce la realtà di una lotta e di un conflitto tra istanze contrapposte, antropologicamente e storicamente inscritto nel concetto stesso di educazione.

L'immagine, quindi, che vogliamo qui richiamare è quella di un educato-

re come agente del cambiamento che si allena al conflitto ideale e che quindi è consapevole del proprio statuto politico. Non è possibile prescindere da questa scelta di campo: agire in ambito educativo significa schierarsi contro le derive dogmatiche e manipolatorie che vendono l'educazione come pura trasmissione e selezione.

In questo caso non scegliere significherebbe automaticamente favorire il modello dominante e quindi non si può restare neutrali di fronte a questa richiesta di posizionamento. Ecco perché la metafora dell'educazione come arte marziale corrisponde all'idea che l'educatore debba essere consapevole della sfida complessa che si trova di fronte, se non vuole disattendere il proprio ruolo e la propria deontologia professionale. Si tratta di attrezzarsi con strumenti efficaci per lottare nel campo della cura e contrastare le derive nichiliste e opportunistiche che sembrano attualmente essere dominanti nel contesto generale.

L'educazione può rappresentare oggi una "controcorrente rigeneratrice" (Morin 2001) che non si pone l'obiettivo di sovvertire gli equilibri di potere attuali, ma pone le basi oggi di un cambiamento possibile domani. Si tratta cioè di interpretare il proprio ruolo, seppur residuale, come un'alternativa percorribile, per quanto non dominante, che ha la ragione di mantenere accesa la brace sotto la cenere, nella speranza che un domani questa fiamma possa divampare.

Come ci ricorda Zygmunt Bauman in un passaggio ormai divenuto celebre del suo testo "La società sotto assedio" (2003), se il battito d'ali di una farfalla, qui, oggi, potrà causare, secondo i modelli metereologici, un uragano nelle prossime settimane dall'altra parte del mondo, (come ci insegna il cosiddetto "effetto farfalla"), alludendo esemplificativamente al fatto che anche piccoli cambiamenti nel locale possono generare catastrofi nel globale se dilatati nello spazio e proiettati in avanti nel tempo, può essere altrettanto vero che, secondo questo principio, non solo eventi negativi, ma anche eventi positivi si possono realizzare a partire da piccoli cambiamenti nel micro e nel presente.

Ciò sta a significare che, non secondo una visione mistica o illusoria o vanamente fideistica, ma secondo le precise regole della fisica, l'educazione,

che agisce sulla dimensione locale e sul presente, se vista in prospettiva, può generare grandi cambiamenti negli scenari sociali, culturali e politici del futuro. Chi ha esperienza di lavoro sul campo sa bene che gli esiti più significativi dell'azione educativa sono verificabili solo nel medio e lungo periodo e, quindi, in prospettiva. Il lavoro educativo autorevole ed efficace deve tenersi al riparo dal rischio dello spontaneismo, ovvero la convinzione diffusa, spesso latente, che chiunque armato solo del proprio buonsenso e spirito di servizio possa fare questo mestiere senza preparazione e competenza specifica.

Più in particolare, nell'opinione pubblica, ma purtroppo a volte anche da parte di studiosi di altri ambiti disciplinari, la competenza ritenuta fondamentale per il lavoro educativo viene definita con il termine banale, e stucchevole, di "spontaneità" alludendo a quel *mélange* indefinito e senza alcun valore scientifico di capacità non acquisibili o allenabili, e quindi innate, di ambito relazionale e, di conseguenza, non viene neppur percepita la competenza pedagogica come competenza in sé. Questo equivoco, da cui è opportuno liberare il campo definitivamente, ha di fatto impedito per lungo tempo che si costituisse una professionalità intorno al compito educativo, nell'ambito dell'intervento sociale, o che questa venisse riconosciuta e accettata universalmente (parlo, in questo caso, del contesto italiano).

La competenza pedagogica dell'educatore, come descritta sinteticamente nello schema seguente, è costituito da dimensione strettamente interconnesse e interdipendenti. Si tratta di elementi di un unico organismo complesso e lo schema riassuntivo propone l'architettura generale di un'unica competenza ampia e multidimensionale. Sarebbe altresì fuorviante pensare che le singole competenze possano essere considerate come isolate dalle altre e inoltre esse vanno intese come obiettivi trascendentali e regolativi, cioè più come direzioni che come mete acquisibili una volta per tutte.

L'educatore ha quindi il compito di porre in questione il proprio profilo professionale. La competenza pedagogica (Fabbri 1996) si configura, infatti, come una ricerca continua in approssimazione a obiettivi di crescita di sé, le cui declinazioni, proposte nello schema seguente, fungono da mappa concettuale alla quale fare riferimento.

Con l'evolvere dell'esperienza professionale dell'educatore questa competenza viene ad essere assunta dal professionista come una dimensione incarnata nella quale è difficile dipanare la rete che lega e interseca tra loro le varie dimensioni. Da un lato, questa schematizzazione rappresenta una semplificazione, che tradisce un poco la realtà perché come ci insegna l'Epistemologia della complessità "la mappa non è il territorio", ma bensì una sua riduzione per renderla intellegibile. Nella quotidianità, l'educatore applica queste competenze sul campo a volte senza neppure rendersene conto, ma agendo secondo una direzione di senso pedagogica interiorizzata e rispetto alla quale non deve ogni volta riflettere consapevolmente su quali strategie e strumenti stia applicando e perché.

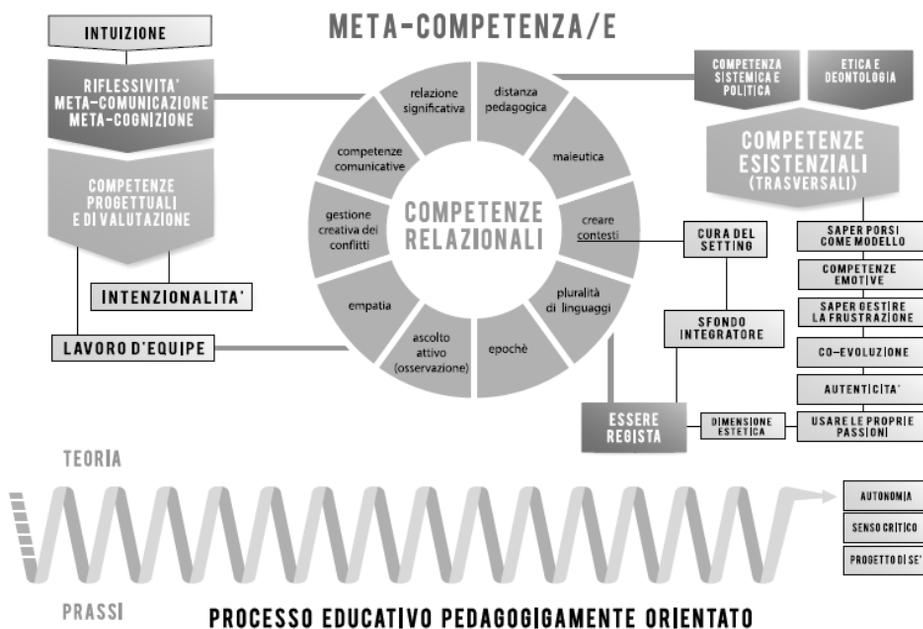
Questa incorporazione della competenza, radicata nella epistemologia professionale dell'operatore, è motivata dal fatto che l'educatore ha come strumento privilegiato di lavoro se stesso, la propria presenza fisica e la relazione interpersonale, a volte mediata da dispositivi istituzionali deboli, appena percepibili. Questo "corpo a corpo" tra educatore e educando rischia di fare problema e di insinuare il rischio che la competenza venga agita senza gli adeguati riferimenti teorici, proprio perché molto legata alla pratica e aderente alla persona educatore.

Per questo è necessario definire le competenze e strutturarle in senso tassonomico, a costo di forzare la realtà stessa, anche per fare emergere il ricchissimo bagaglio professionale che configura questa professionalità come altamente qualificata e appartenente all'ambito delle professioni intellettuali.

Così come è necessario giustificare e motivare, anche a chi si ostina a negare lo specifico pedagogico, la connessione tra teorie e pratiche in questo contesto e la fondatezza scientifica delle scelte metodologiche. Dall'altro lato, un educatore consapevole delle ragioni e dei modelli teorici, che stanno alla base della propria epistemologia professionale, è più forte e in grado di sostenere il proprio ruolo anche nei contesti istituzionali e nei confronti di altre figure (De Mennato 1999). Una professionalità competente e autorevole si costruisce proprio sulla consapevolezza delle teorie di riferimento e della storia dell'evoluzione dell'epistemologia di riferimento. In questo senso, il lavoro di raccolta e schematizzazione che qui presentiamo non è

in sé inedito. Altri autori hanno ricostruito, definendoli, i vari aspetti di questa competenza generale (Tramma 2003; Fabbri 1996; Milani 2000).

L'originalità della presente proposta, semmai, risiede nel riferimento agli orizzonti teorici del Problematicismo, Empowerment, Complessità, delle prospettive intersezionale e postcoloniale, e alla forte curvatura sulla spendibilità pratica delle argomentazioni teoriche. Le competenze pedagogiche qui prese in esame non escludono ulteriori integrazioni e, inoltre, esistono altri ambiti disciplinari che esprimono altre competenze e quindi completano il bagaglio professionale dell'educatore.



Le competenze pedagogicamente fondate dell'educatore (rif. Tolomelli 2019)

Alla base dello schema si può notare come il processo che si vuole innescare debba essere orientato secondo modelli e teorie pedagogiche scientificamente fondate e la finalità ultima – regolativa, trascendentale – di questo processo debba essere lo sviluppo nell'educando di maggiore autonomia, senso critico e apertura di progettualità esistenziale. Inoltre, la dialettica teoria-prassi, in cui l'una si nutre dell'altra e viceversa in un costante procedere circolare, assume la forma di una spirale aperta, secondo l'intuizione di Piero Bertolini (1988), e fa da *leit motiv* a tutto il dispiegarsi delle competenze.

Le dimensioni di competenza, a loro volta, sono divise in tre settori: le competenze progettuali e di valutazione, che aprono e chiudono, in senso relativo, il processo stesso; le competenze relazionali, che sono il cuore della competenza pedagogica dell'educatore; le competenze esistenziali, che sono una sorta di ponte tra la dimensione personale e quella professionale.

A completamento delle singole dimensioni troviamo le meta-competenze: riflessività, essere regista, competenza sistemica e politica, etica e deontologia, che rappresentano le modalità attraverso cui il soggetto educatore può riflettere e decostruire l'esperienza e rigenerare la propria motivazione e il senso di azione professionale.

Pur essendo l'educatore "regista" del processo, il suo ruolo è fondamentale non soltanto nell'evento educativo, e dunque nell'incontro con l'educando, ma nei confronti del sistema e della società nel suo complesso.

## ***Conclusioni***

La costruzione di una epistemologia professionale – adeguata alla complessità del ruolo – dell'educatore che opera nei contesti migratori rappresenta un tassello fondamentale per mettere in atto una intenzionalità e una progettualità capaci di sostenere la sfida dell'accoglienza. Il lavoro educativo pedagogicamente orientato (Bertolini 1988; Bertin e Contini 1983; Milani 2000) rappresenta un'opportunità per gestire le contraddizioni (prima fra tutte la distanza tra mandato istituzionale e sociale) tipiche di questo lavoro, per generare coerenza tra aspirazioni etico-umanitarie e pratiche emergenziali e di controllo, per favorire la costruzione di senso emancipativo dell'o-

peratività sul campo. Una epistemologia professionale che fornisca saperi teorici e operativi in ottica multidisciplinare, che favorisca uno sguardo al processo di inclusione dei migranti accolti nella sua multifattorialità, che restituisca autorevolezza al ruolo degli educatori e che preluda al loro pieno riconoscimento sociale ed economico.

L'educatore dell'accoglienza è una sorta di mediatore tra mondo istituzionale e realtà dei soggetti che vivono l'esperienza della migrazione forzata e vive in sé questa doppia identità (istituzionale ed educativa) che spesso fatica a trovare una sintesi coerente. Occorre, per tanto, sostenere questa figura cruciale dei processi di welfare: sostenerla attraverso la disponibilità di chi studia e fa ricerca affiancando chi lavora direttamente sul campo e attraverso la solidale condivisione della lotta per un più adeguato sistema legislativo e sociale dell'accoglienza. Occorre costruire le cornici e i contesti strutturali affinché queste figure professionali possano davvero aprire spazi di relazione per la rilevazione delle aspirazioni e dei bisogni dei migranti accolti e che queste dimensioni non siano relegate solo agli interstizi del lavoro di accoglienza, ma che divengano la base indispensabile su cui costruire un reale percorso di accoglienza e inclusione.