



<http://www.pedagogiadelledifferenze.it/>

Anno LII, n. 2, luglio-dicembre 2023 – ISSN 2785-6895

**S. PASTA, C. BALLOI, E. DODI, U. MAGGI,
S. PREMOLI, M. SANTERINI, P. REGGIO**
***Competenze interculturali nel lavoro di
accoglienza con rifugiati e richiedenti asilo***

Come citare:

Pasta S., Balloi C., Dodi E., Maggi U., Premoli S., Santerini M., Reggio P. (2023), *Competenze interculturali nel lavoro di accoglienza con rifugiati e richiedenti asilo*, in “Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»”, LII, 2, 95-115.

Abstract

The article presents the experience of a research-training process which involved 40 social workers employed in services for refugees and asylum seekers. The focus of research was designed on the adaptation and the validation of the “*second level intercultural skills*” – reducing prejudices, interpreting cultures, building shared horizons – developed by the Research Center on Intercultural Relations of the Catholic University of Milan (Reggio, Santerini, 2014). [...]

Keywords: asylum seekers, refugees, intercultural pedagogy, social work, social work education.

S. PASTA, C. BALLOI, E. DODI, U. MAGGI, S. PREMOLI,
M. SANTERINI, P. REGGIO*

Competenze interculturali nel lavoro di accoglienza con rifugiati e richiedenti asilo

Abstract

L'articolo presenta l'esperienza di un percorso di ricerca-formazione che ha coinvolto 40 operatori che a vario titolo lavorano nei servizi per rifugiati e richiedenti asilo. Il focus della ricerca è stato progettato sulla declinazione delle competenze interculturali di secondo livello – ridurre i pregiudizi, interpretare le culture, trovare orizzonti condivisi – elaborate dal Centro di Ricerca sulle Relazioni interculturali dell'Università Cattolica di Milano (Reggio, Santerini, 2014). Attraverso l'approccio metodologico dell'argomentazione di competenza, si è lavorato con i partecipanti sulle competenze interculturali agite nell'ambito degli interventi a favore di richiedenti asilo e rifugiati politici, a partire dalla rivisitazione riflessiva delle proprie pratiche professionali. Al termine del percorso di ricerca-formazione le tre competenze interculturali complesse sono state declinate nei contesti di intervento con rifugiati e richiedenti asilo.

Parole chiave: richiedenti asilo, rifugiati, pedagogia interculturale, lavoro sociale. formazione di operatori sociali.

The article presents the experience of a research-training process which involved 40 social workers employed in services for refugees and asylum seekers. The focus of research was designed on the adaptation and the validation of the “*second level intercultural skills*” – reducing prejudices, interpreting cultures, building shared horizons – developed by the Research Center on Intercultural Relations of the Catholic University of Milan (Reggio, Santerini, 2014). Through the methodological approach of the argumentation of competence, the participants worked on the intercultural competences used in the

* Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

context of interventions in favor of asylum seekers and political refugees, starting from the reflective review of their own professional practices. At the end of the research-training process, the three complex intercultural skills were adjusted to the contexts of intervention with refugees and asylum seekers.

Keywords: asylum seekers, refugees, intercultural pedagogy, social work, social work education.

1. Lo scenario internazionale e nazionale dei richiedenti asilo e rifugiati politici

I movimenti diasporici planetari di richiedenti asilo e rifugiati politici, in fuga da guerre, persecuzioni, discriminazioni, deprivazione di futuro rappresentano un carattere distintivo ineliminabile nel quadro delle relazioni internazionali attuali (Haddad, 2008) e dei panorami culturali globali (Appadurai, 1996/2001).

Secondo i Global Trends dell'Agazia per i Rifugiati delle Nazioni Unite (UNHCR, 2022), a fine 2021 vi era al mondo il più alto numero di rifugiati e sfollati dal 1945, 89,3 milioni (avevano superato la soglia dei 40 milioni nel 2001)¹. L'anno successivo, l'invasione russa dell'Ucraina ha ulteriormente aggravato la situazione. In Europa, storicamente, l'Italia è stata per svariati decenni uno dei Paesi con il minor numero di rifugiati presenti sul territorio: ancora nell'anno 2000 i permessi di soggiorno per rifugio politico e richiedenti asilo erano poco più di 10.000, nel 2010 erano 56.000, con circa 10.000 domande presentate in quell'anno, ossia 1 ogni 1.000 abitanti, mentre nello stesso anno in Germania erano quasi 600.000, nel Regno Unito 240.000, in Francia circa 200.000 e la Svezia vantava la percentuale più alta, 9 ogni 1.000 abitanti (Allievi, Dalla Zuanna, 2016, p. 88).

¹ La maggior parte dei richiedenti asilo, come si può immaginare realisticamente, non è in Italia. In termini di numeri assoluti, la Turchia è il principale paese ospitante al mondo, con una popolazione di 3.8 milioni di rifugiati, per lo più siriani, seguita da Colombia, Uganda, Pakistan, Germania. Aruba e Libano – seguiti da Curaçao, Giordania e Turchia – ospitano il maggior numero di rifugiati in rapporto alla propria popolazione nazionale. In termini assoluti, a fine 2021, il 69% dei rifugiati del mondo era proveniente da cinque nazioni: Siria, Venezuela, Afghanistan, Sud Sudan, Myanmar (UNHCR, 2022).

Dal 2013 i flussi migratori attraverso il Mediterraneo centrale sono aumentati, impattando, da più punti di vista, sulle società europee. Nel 2013 l'Europa ha ricevuto 483.600 richiedenti asilo, di cui 328.200 nei 28 Paesi dell'Unione Europea, con un incremento del 32% rispetto l'anno precedente; in Italia sono stati 27.800², con un aumento del 60%.

In Italia, a partire dalle Primavere arabe del 2011, il dispositivo di governo delle migrazioni si è riconfigurato attorno alla figura del rifugiato e del richiedente asilo, sostituendo la figura del “clandestino” (Quassoli, 2013) che dagli anni Novanta aveva dominato i meccanismi di controllo dell'immigrazione e il dibattito scientifico e pubblico che intorno ad essi si è sviluppato (Crocitti, 2014; Ferraris, 2012).

La morte al largo di Lampedusa di 366 naufraghi il 3 ottobre 2013, seguita da un'altra strage con 286 vittime, indignò l'opinione pubblica italiana, oggi assuefatta a queste stragi evitabili, e portò all'avvio dell'operazione *Mare Nostrum* che venne sostituita dall'operazione europea *Triton* (2014) e da *Eunavfor Med* dall'aprile 2015. Dal 2015 l'Ue ha adottato un nuovo meccanismo di *governance* delle migrazioni che, tra le varie misure, introduce gli *hotspot*, rappresentazione del nuovo approccio di inclusione selettiva dei migranti (Ferri, 2019). Lo scopo è registrare il primo paese di ingresso in Europa e quindi, come sancito dal regolamento europeo di Dublino, circoscrivere dove il migrante può richiedere la protezione internazionale, anche in caso di migrazioni secondarie (Bartel *et al.*, 2020). È la risposta alle politiche informali di “*laissez passer*” con le quali Italia e Grecia non registravano tutti i nuovi arrivi nel sistema Eurodac lasciandoli proseguire verso il Nord Europa. Per fermare tali migrazioni intraeuropee, a partire dal 2015 alcuni Stati ripristinarono le frontiere interne e, per bloccare gli ingressi, sono stati stipulati due accordi, uno tra Grecia e Turchia nel 2016 e uno tra Italia e Libia nel 2017. L'accordo con la Libia, la criminalizzazione delle ONG che salvano vite in mare e la chiusura dei porti hanno prodotto un drammatico incremento di morti in mare (Omizzolo, 2019; Human Rights Watch, 2019; De Vanna, 2019).

² Erano stati 34.000 nella particolare situazione del 2011, nell'anno delle Primavere arabe.

Il sistema di accoglienza in Italia, in ottemperanza alle Direttive 32/33 del 2013, è stato riformato dalla legge n. 142 del 2015³, poi modificato dal decreto Minniti⁴ e successivamente dai due decreti Salvini⁵ che hanno tentato di smantellare l'accoglienza (Valenti, 2019). Gli sbarchi sulle coste italiane sono stati 42.925 nel 2013; 169.304 nel 2014; 153.842 nel 2015; 181.436 nel 2016; 119.310 nel 2017; 23.370 nel 2018; 11.471 nel 2019; 34.154 nel 2020; 67.477 nel 2021; 105.129 nel 2022⁶. Una caratteristica dei flussi verso l'Italia è l'alta presenza di minori stranieri non accompagnati sul totale degli arrivi via mare, con una percentuale superiore al 13% nel 2016 e 2017, salita fino al 15,1% nel 2018 (14,7% nel 2019, 13,6% nel 2020, 14,9% nel 2021, 12,7% nel 2022)⁷. Anna ed Elena Granata (2019) hanno proposto il termine “*teen immigration*” per indicare i 45.000 minorenni sbarcati in Italia tra il 2015 e il 2018.

Le domande di asilo effettuate in Italia sono state circa 84.000 nel 2015, 124.000 nel 2016, 130.000 nel 2017, 54.000 nel 2018, 39.000

³ Decreto Legislativo 18 agosto 2015, n. 142, *Attuazione della direttiva 2013/33/UE recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, nonché della direttiva 2013/32/UE, recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale.*

⁴ Decreto-legge 17 febbraio 2017, n. 13, coordinato con la legge di conversione 13 aprile 2017, n. 46, *Disposizioni urgenti per l'accelerazione dei procedimenti in materia di protezione internazionale, nonché per il contrasto dell'immigrazione illegale.*

⁵ Decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, coordinato con la legge di conversione 1° dicembre 2018, n. 132, *Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata*, e Decreto-legge 14 giugno 2019, n. 53, *Disposizioni urgenti in materia di ordine e sicurezza pubblica*, convertito con modificazioni dalla L. 8 agosto 2019, n. 77.

⁶ Fonte: Cruscotto statistico giornaliero, a cura del Dipartimento per le Libertà civili e l'Immigrazione, Ministero dell'Interno.

⁷ I minori stranieri non accompagnati sbarcati sono stati 25.846 nel 2016, 15.779 nel 2017, 3.536 nel 2018, 1.680 nel 2019, 4.631 nel 2020, 10.053 nel 2021, 13.386 nel 2022 (fonte: Cruscotto statistico giornaliero, a cura del Dipartimento per le Libertà civili e l'Immigrazione, Ministero dell'Interno). Sulle novità introdotte dalla legge italiana 47/2017 sulla tutela dei minori stranieri non accompagnati, si veda Santerini *et al.*, 2020.

nel 2019, 21.000 nel 2020, 56.000 nel 2021; dopo una crescita altrettanto progressiva dei profughi in accoglienza, questi hanno iniziato a diminuire passando dai 183.000 di fine 2017 ai circa 90.000 di due anni dopo. A seguito degli ultimi interventi, e in particolare del primo decreto Salvini del 2018, la rimodulazione della *protezione umanitaria* (che oggi prende il nome di *protezione per casi speciali*) ha portato a un crollo della regolarizzazione dei richiedenti asilo: se nel primo semestre del 2018 i dinieghi di protezione si attestavano intorno al 55% delle richieste esaminate, a settembre 2019 erano saliti all'80% (Villa, 2020); nel 2020 sono stati il 75% e nel 2021 sono scesi al 56%⁸; nel 2013 tale percentuale era del 30% (Fondazione Ismu, 2019). Il ricercatore dell'ISPI Matteo Villa (2018) ha parlato di “nuovi irregolari in Italia” a seguito di queste norme: erano meno di 300.000 nel 2013, mentre nel 2020 le stime delle presenze di irregolari variano tra 519.000 (ISMU) e 670.000 (ISPI). Nonostante i proclami di durezza nei confronti degli irregolari, i rimpatri sono diminuiti del 3% nel periodo del Governo Conte I, rispetto a quelli effettuati dal Governo Gentiloni, e nuovamente aumentati del 7% durante il Conte II; si tratta comunque di cifre simili che dimostrano quanto sia difficile aumentare il numero di rimpatri effettuati ogni anno (circa 7.000)⁹.

Quanto all'accoglienza come dispositivo socioeducativo, diverse posizioni critiche (Fabini *et al.*, 2019) hanno sottolineato i limiti del sistema italiano poiché diffusamente segnato da strategie di controllo, disciplinamento e infantilizzazione, che possono portare a dinamiche di violenza e segregazione sociale oppure di assistenzialismo in chiave umanitaria. Il rischio del controllo umanitario è infatti di organizzare l'aiuto alla “vittima perfetta” – povera, senza risorse, servizievole,

⁸ A determinare gli esiti positivi con massima protezione sono soprattutto le domande presentate da cittadini afgani, che nel 2021 hanno ricevuto nel 97% dei casi lo status di rifugiato o quantomeno la protezione sussidiaria, e da cittadini somali (95%). Gli esiti negativi alle domande esaminate nel 2021 sono invece determinati soprattutto dai dinieghi riguardanti cittadini provenienti da Tunisia (92%), Bangladesh (85%) e Marocco (83%); sovente per i migranti di tali nazionalità la domanda di protezione internazionale è l'unica possibilità per un tentativo, parziale e limitato nel tempo, di regolarizzazione (Fondazione ISMU, 2022).

⁹ Fonte: rielaborazione ISPI su dati Ministero dell'Interno, 2020. Ai ritmi attuali (7.000 rimpatri l'anno) per rimpatriare tutti i 610.000 irregolari presenti nel paese occorrerebbero 87 anni.

grata (Cuttitta, 2018) – disconoscendo nelle pratiche autonomia, autodeterminazione, progetti di vita dei soggetti su cui si riversa (Pasta, 2019). D’altro canto, “l’accoglienza” dei profughi in Italia dal 2013 al 2020 va anche interpretata come interconnessione e compresenza tra il tentativo di imbrigliare e governare la mobilità da un lato, e i tentativi dei migranti di aggirare, e in alcuni casi sfidare apertamente, il meccanismo di controllo.

Una caratteristica fondamentale del “sistema accoglienza” italiano è stata il mantenimento di un approccio emergenziale a un fenomeno che, in realtà, nel 2013-2020, è diventato ordinario, strutturale. Simbolo di questa scelta sono i centri di accoglienza straordinaria (CAS) che hanno accolto in questi anni circa due terzi del totale dei richiedenti asilo (Santerini, 2017).

2. La formazione di operatrici e operatori del sistema di accoglienza

In questo scenario, tra flussi internazionali, approcci europei, leggi nazionali e tentativi di resistenza individuali e collettivi, un’attenzione specifica è opportuno rivolgerla alla figura degli operatori all’interno del sistema dell’accoglienza e alle loro competenze professionali, previste, richieste e agite. Operatori che sono apparsi e sono numericamente cresciuti tra il 2013 e il 2018, quando il significativo aumento definito dal Governo dei posti di accoglienza per richiedenti asilo e profughi all’interno di servizi gestiti da organizzazioni non governative (cooperative sociali, associazioni, ONG, fondazioni, ecc.) ha generato anche l’ingaggio di operatori sociali (educatori, mediatori, ecc.), spesso precedentemente impiegati in contesti socio-educativi differenti e che sono stati chiamati ad agire in contesti professionali con specificità e dinamiche anche molto differenti dai contesti lavorativi precedenti. Va detto, peraltro, che tale massiccia ricollocazione di personale educativo è stata funzionale a compensare la contestuale contrazione di posti di lavoro, connessa alla chiusura di servizi socioeducativi causata dai tagli al fondo sociale nazionale operata dal Governo Berlusconi con le previsioni di bilancio 2007-2013 (Pasquini, 2007).

Gli operatori si sono da subito confrontati con interventi e prese in carico segnate dalla transitorietà esistenziale e dall’incertezza che connotano le storie dei destinatari degli interventi. Si tratta di un lavoro

sociale ed educativo agito in contesti caratterizzati da precarietà e provvisorietà delle traiettorie dei beneficiari e declinato “dentro” all’evolversi di relazioni educative e professionali con ragazzi e ragazze spesso appena più giovani degli operatori stessi.

Sin da subito, è emersa con forza la necessità di progettare e allestire percorsi formativi capaci di valorizzare le pratiche professionali quale contesto generatore di conoscenze cruciali (Fabbri, 2007) e in cui vengono sviluppate competenze locali, su cui occorre fare ricerca al fine di descriverne i tratti specifici e di individuarne gli elementi che possono avere valenza generale.

All’interno del *framework* appena descritto, il Centro Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell’Università Cattolica di Milano¹⁰, insieme all’Ufficio Formazione Permanente dello stesso ateneo, con il supporto determinante del Consolato Generale degli Stati Uniti d’America di Milano, ha elaborato e realizzato il percorso di ricerca-formazione “Sviluppare competenze interculturali nell’accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati”. Il percorso ha coinvolto 40 operatori delle regioni del Nord Italia (Lombardia, Piemonte, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Trentino Alto Adige), impegnati nel lavoro di accoglienza di richiedenti protezione internazionale e appartenenti a differenti categorie professionali (dal poliziotto all’educatore, dall’insegnante di lingua italiana al responsabile del magazzino di un centro di accoglienza).

Il percorso formativo ha avuto come principale esito la declinazione delle competenze interculturali per operatori nel lavoro socioeducativo con richiedenti asilo e rifugiati.

2.1 *Il paradigma metodologico del percorso di ricerca-formazione*

Il quadro di riferimento metodologico afferisce a quanto sperimentato dal Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali durante il progetto di ricerca PRIN 2007-2009 “Competenze interculturali: modelli teorici e metodologie di formazione” (Reggio, Santerini, 2014) che a sua volta si è ispirato ad una ricerca della *Faculté des Sciences de l’Éducation* della canadese Università di Laval (Audet, 2006). L’Unità di ricerca dell’Università Cattolica nel progetto PRIN aveva individuato, come esito principale, tre competenze interculturali complesse o di secondo

¹⁰ L’*équipe* di ricerca era composta da Elisabetta Dodi, Ulderico Maggi, Stefano Pasta, Silvio Premoli, Milena Santerini.

livello: interpretare le culture, ridurre i pregiudizi, costruire orizzonti condivisi (cfr. Reggio, Santerini, 2014).

In questo quadro di riferimento, il tema delle competenze è affrontato in una prospettiva ampia di carattere interculturale, fondata su una concezione di “cultura” intesa nei suoi aspetti dinamici e soggettivi e sullo sfondo della cittadinanza quale paradigma di piena appartenenza a un contesto sociale, volta non a esaltare le differenze, quanto a costruire coesione sociale (Santerini, 2003, 2017). Da un punto di vista educativo e formativo, quindi, si ritiene che non sia sufficiente acquisire conoscenze sulle differenze culturali, ma sia necessario sviluppare vere e proprie competenze che permettano di agire efficacemente in situazioni caratterizzate da pluralismo culturale, utilizzando conoscenze, capacità operative e atteggiamenti coerenti con il contesto. Il concetto di competenza è inteso come l’insieme dinamico di conoscenze, abilità operative e atteggiamenti che permettono al professionista di affrontare adeguate situazioni lavorative, ossia un “sapere in azione”, una “qualità del fare” interiorizzata e situata (Reggio, 2014).

Il percorso di ricerca-formazione si è articolato su quattro livelli:

- approfondimento teorico relativo al quadro di riferimento delle tre competenze interculturali di secondo livello, unito alla dimensione metodologica della scrittura argomentativa;
- lavoro autonomo di scrittura di un episodio in cui si è agita una delle competenze interculturali approfondita dal punto di vista teorico (ciascun corsista, in diversi momenti, ha ripetuto l’operazione per ciascuna delle tre competenze);
- attività riflessive di gruppo in aula (ad esempio, analisi tramite intervista in triade) e declinazione delle competenze attraverso i racconti degli operatori nello specifico contesto del lavoro con i richiedenti asilo;
- confronto con l’analisi svolta dai ricercatori del Centro di Ricerca e relativa discussione/revisione in aula con i corsisti.

Lo strumento formativo principale è rappresentato dal racconto di pratiche che si realizza a partire dall’analisi delle “situazioni-problema” (Reggio, 2011) vissute dagli operatori (la difficoltà di negoziare i progetti di inserimento con i richiedenti asilo e i rifugiati; i fallimenti legati al problema dei documenti; le criticità di accesso al

mercato del lavoro; le incomprensioni culturali; le tensioni con gli abitanti di lungo periodo dei territori). Tale strategia di azione formativa è basata sulla prospettiva dello shock culturale, sviluppata da Margalit Cohen-Emerique (2011/2017).

Si è scelto lo strumento del racconto di pratiche, inteso come narrazione di una situazione-problema (Desgagné, 2005), poiché permette contemporaneamente l'accesso all'agire dell'operatore sociale, a "ciò che si gioca là" nell'esperienza, e al senso che quest'ultimo attribuisce al suo agire dentro e fuori l'evento, dunque alla sua interpretazione dell'esperienza. In questo modo si coniugano l'aspetto pragmatico e quello ermeneutico (Abdallah-Preteuille, 2003) con gli aspetti dell'agire e della conversazione con la situazione del sapere in azione, messi in evidenza da Schön (1991/1994, 1991/1996). Il racconto di pratiche, dunque, permette l'accesso all'agire dell'operatore e al "senso" attribuito a questo agire dal professionista stesso, alla sua logica, al suo "venire a patti" in contesto con la situazione-problema. Dentro una prospettiva chiaramente riconducibile alla *Narrative Inquiry* (Mortari, 2007), attraverso l'oggettivazione dell'esperienza consentita dalla scrittura di tipo autobiografico e argomentativo, si ha la possibilità di cogliere il punto di vista del soggetto sul "mondo" che è "il suo mondo" (Demazière, Dubar, 1997/2000). Emerge così la realtà esperienziale e relazionale percepita dal narratore, in questo caso l'operatore sociale con i richiedenti asilo, e la situazione così come l'ha vissuta, "dall'interno", mentre i soli fatti di per sé non permettono di cogliere le logiche sottese all'azione e alla sua elaborazione (Bertaux, 1997/2003). Il centro dell'interesse del ricercatore/formatore è la conversazione dell'operatore con la situazione in una situazione-problema, che è quindi in grado di rilevare il suo sapere dell'azione (Schön, 1991/1994, 1991/1996). Tuttavia, il "saper fare" competente delle persone è spesso inconsapevole (Bjørnåvold, 2001): la competenza, talvolta anche assai sofisticata, è naturalizzata dall'operatore che la vede come ovvia e scontata. Pertanto, occorre aiutare i professionisti a descrivere e rileggere il proprio agire, vedendosi dall'esterno mentre agiscono, come sostiene l'approccio teorico e descrittivo di Vermersch (2004, 1994/2005), poiché risulta strategica la capacità degli operatori di attuare una riflessione critica sulla propria pratica professionale, anche attraverso apposite occasioni di confronto collettivo (Premoli,

2015). La pratica professionale assume così il significato di un'attività di vera e propria ricerca nella quale nuovi interventi e strumenti vengono sperimentati nell'ambito di una continua propensione alla riflessione sui propri agiti.

Tutti i racconti prodotti sono stati analizzati quali testimonianze di un determinato rapporto con il proprio agire interculturale: gli operatori, cioè, si sono posti come testimoni allo stesso momento di un rapporto con l'agire (poiché è della loro azione che erano invitati a parlare) e di una relazione con l'Altro, afferente ad un'altra cultura. Per l'analisi dei racconti si è fatto riferimento alla teoria della strutturazione sociale di Giddens (1984/1990), secondo la quale l'attore sociale è considerato come competente e detentore di un "potere d'azione" che si abilita ad esercitare agendo sugli elementi da lui percepiti come costrizioni (Audet, 2006). L'originalità del paradigma di Abdallah-Preteille (1996, 1999) concepisce i fatti culturali come "sintomi" della relazione interculturale intrattenuta tra individui e gruppi, rimandando così a un'intersoggettività necessaria nella relazione con l'Altro. Da tale analisi si è tratta una declinazione delle tre competenze interculturali di secondo livello nel lavoro con i richiedenti asilo e rifugiati.

3. La declinazione delle competenze interculturali nell'accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati

La declinazione delle competenze è stata quindi l'esito di un processo di analisi collettivo, di un dialogo tra gli operatori dell'accoglienza per rifugiati, destinatari del corso, e i ricercatori del RELINT. In questo lavoro di ricerca, dove in aula si sono incontrate le narrazioni di episodi reali e le loro possibili interpretazioni, sono emerse almeno due macro-categorie di questioni ricorrenti, che attraversano, interrogano e situano le competenze interculturali descritte e le specificano rispetto alla definizione generale di competenze interculturali nel lavoro educativo, emerse nell'indagine documentata da Reggio e Santerini (2014): il tempo e la complessità.

Il fattore *tempo* si pone in termini critici e ambivalenti da diversi punti di vista.

In primo luogo, gli operatori esprimono chiaramente la necessità di agire sempre in modo molto rapido la lettura e l'interpretazione delle situazioni e delle relazioni, ovvero hanno poco tempo per mettere a

punto questi due processi, che non di rado s'impongono come contemporanei e immediati.

Inoltre, a fronte della transitorietà e dell'incertezza, che condizionano le vite dei destinatari degli interventi messi in campo dagli operatori e dal sistema di accoglienza, vi è un confronto spesso problematico con i significati assunti dalla dimensione del tempo sospeso, della dilatazione del tempo "vuoto" e le conseguenze, anche di carattere psicologico, che segnano la vita dei destinatari stessi (cfr. Crawley, Fynn Bruey, 2022; Rotter, 2016).

In aggiunta, la rapida evoluzione dello status giuridico dei destinatari, della normativa in materia e delle interpretazioni della stessa normativa nei singoli contesti locali, aumenta la pressione sulla velocità e sul rapporto tra tempo e azioni.

Il fattore *complessità* delle relazioni, degli sguardi, dei contesti e dei significati è ugualmente determinante e si impone nella pratica quotidiana degli operatori a diversi livelli, sottolineando in modo esplicito la natura interculturale delle competenze che vengono messe in gioco (cfr. Betts, 2010; Robinson, 2014).

Viene rilevata in primo luogo l'alta complessità delle situazioni di lavoro e delle relazioni in cui gli operatori navigano e con cui si trovano a confrontarsi contemporaneamente: sia a livello numerico (tante persone che entrano in dinamica nel medesimo contesto di accoglienza), sia a livello culturale (numerose provenienze etnico culturali differenti delle persone che interagiscono nello stesso tempo e nello stesso spazio).

Inoltre, si rilevano continue alternanze e interazioni negli interventi degli operatori tra relazioni a due e relazioni con soggetti plurali (gruppi di destinatari del servizio, gruppi sociali, soggetti territoriali).

La complessità delle situazioni affrontate dagli operatori è caratterizzata anche dalla molteplicità dei significati delle norme di convivenza, nonché delle legislazioni di riferimento, attribuiti e recepiti dai diversi attori in gioco nei contesti locali.

Infine, si sottolinea il complesso rapporto tra la dimensione organizzativa dei servizi e le dimensioni culturali dei bisogni dei singoli destinatari, imprevedibilmente divergenti. In questo senso, emerge dalle riflessioni degli operatori l'interesse e l'opportunità di coinvolgere nei percorsi messi in atto dai propri servizi *figure ponte* non for-

mali, soggetti che si inseriscano nelle dinamiche formali dei servizi stessi e le possano in qualche modo disarticolare e rendere più fluide, giocando appunto sul confronto tra la dimensione formale/non formale degli interventi.

La competenza “interpretare le culture”, che Anna Granata (2014, p. 69) definisce come la capacità di “saper leggere gesti, parole e comportamenti all’interno di una cornice di senso, identificabile con una o più culture intrecciate tra loro”, di “riconoscere i significati dei comportamenti altrui uscendo dal proprio etnocentrismo”, viene così declinata nei servizi di accoglienza per rifugiati e richiedenti asilo. L’operatore è in grado di:

- comprendere i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti valorizzando il bagaglio culturale di ciascuno;
- proporre una rilettura dinamica degli elementi culturali che intervengono nelle relazioni e del loro valore simbolico e soggettivo;
- comprendere le scelte dell’interlocutore anche quando molto distanti dal proprio sistema valoriale, senza rifiutarle aprioristicamente;
- cogliere e nominare la dimensione culturale come una delle dimensioni che caratterizzano le relazioni conflittuali, particolarmente frequenti nei contesti di accoglienza, caratterizzati dalla convivenza tra numerose persone con riferimenti culturali anche molto differenti;
- ascoltare e comprendere punti di vista distanti dai propri anche in situazioni di stress emotivo e conflittuale;
- riconoscere e far evolvere una situazione di shock culturale in occasione di conoscenza delle storie e delle culture in gioco;
- cogliere e ipotizzare (rapidamente) significati non esplicitati nei bisogni e negli atteggiamenti di persone in situazioni di shock migratorio;
- ricercare e riconoscere (velocemente) significati culturali differenziati di situazioni, atteggiamenti e relazioni che caratterizzano realtà complesse e multiple;
- cogliere (rapidamente) i segnali di ostilità e malessere di una comunità territoriale in situazione di (potenziale) conflitto;

- riconoscere i diversi significati attribuiti alle regole di convivenza, norme morali, leggi formali.

La competenza “ridurre i pregiudizi”, che secondo Silvio Premoli (2014, p. 82) consiste sia nell’apprendere costantemente a “depurare il proprio punto di vista” da pregiudizi e stereotipi, a costruire “uno sguardo non pregiudicato”, sia nel “promuovere strategie orientate alla riduzione dei pregiudizi” di tutti gli attori in gioco e nel disinnescare “la carica distruttiva dei pregiudizi e degli atteggiamenti discriminatori che possono originare”, viene rideclinata in:

- facilitare l’emersione dei pregiudizi propri e altrui e delle loro radici;
- sospendere il giudizio in situazioni di stress emotivo;
- coinvolgere i diversi attori del conflitto, valorizzando ruolo, competenze e posizioni di ciascuno;
- gestire il conflitto in maniera *derazzializzata*;
- riconoscere e gestire il livello relazionale e il livello dei contenuti nelle dinamiche conflittuali;
- riconoscere e accogliere le paure delle persone in una situazione di conflitto sociale basato sui pregiudizi;
- generare intenzionalmente situazioni di shock culturale e gestirle per far emergere i pregiudizi in gioco nelle relazioni a due o in contesti collettivi;
- attivare strategie per ridurre le distanze formali tra operatori e utenti superando letture stereotipate dei ruoli;
- incrementare la variabilità nella percezione dell’altro, frenando il desiderio di conformità;
- allestire spazi e occasioni di conoscenza e relazione tra persone con appartenenze culturali diverse.

“Trovare orizzonti condivisi”, che viene descritta da Elisabetta Dodi (2014, p. 98) come “la competenza che più ci avvicina allo spazio di incontro”, che “rende possibile, riconosciuto il carattere soggettivo e dinamico delle culture e ridotti i pregiudizi, promuovere un dialogo funzionale alla costruzione di spazi ed occasioni di cittadinanza e di progettualità condivise”, nei servizi di accoglienza per rifugiati e richiedenti asilo è la competenza agita dall’operatore in grado di:

- accompagnare i gruppi a riconoscere l’eterogeneità di aspettative e bisogni delle persone;
- individuare e valorizzare gli elementi comuni e condivisi all’interno di un gruppo anche molto eterogeneo;
- valorizzare/utilizzare come *figure ponte* risorse informali di diversi mondi culturali o soggetti strategici del territorio;
- promuovere una comprensione condivisa in termini linguistici e culturali su questioni complesse della normativa italiana e sulle regole di convivenza locale;
- garantire spazi di negoziazione in situazioni di shock culturale;
- allestire *setting* adeguati agli interlocutori e alle loro specificità personali, linguistiche e culturali;
- facilitare processi decisionali in gruppi articolati e culturalmente diversificati;
- coinvolgere una pluralità di attori, direttamente o indirettamente, in situazione di (potenziale) conflitto di gruppo, valorizzando diverse percezioni e ruoli;
- modificare i meccanismi del servizio e modalità di lavoro dell’*équipe* per rispondere alle dimensioni culturali dei bisogni degli interlocutori;
- preparare un interlocutore “non addetto ai lavori” all’incontro con l’alterità;
- valorizzare elementi di valore universale nella costruzione di orizzonti condivisi.

Il lavoro di ricerca-formazione realizzato presenta due fondamentali valenze: da una parte, si costituisce come dispositivo formativo e riflessivo che consente agli operatori impegnati nel sistema dell’accoglienza di sviluppare competenze interculturali a partire dalla rilettura delle pratiche lavorative attraverso il riconoscimento e la valorizzazione dei saperi esperienziali elaborati anche implicitamente nell’azione; dall’altra, consente di far emergere un particolare set di competenze interculturali relative all’ambito specifico di intervento dedicato all’accoglienza dei richiedenti asilo.

Conclusioni

Il percorso formativo si è caratterizzato per il suo dispositivo metodologico che ha consentito ai corsisti di implementare lo sviluppo di spe-

cifiche competenze interculturali di secondo livello fondamentali per lavorare con persone rifugiate e richiedenti asilo. L'approccio formativo basato sul costante racconto di pratiche in modalità scritta ha favorito una profonda valutazione e rivisitazione delle proprie pratiche e posture professionali come azioni necessarie a sviluppare competenze interculturali realmente situate ed attuabili nei contesti lavorativi (Barrett *et al.*, 2014). Come evidenzia la letteratura è ormai noto che le competenze interculturali necessitano di un costante lavoro di consapevolezza e analisi del proprio agire per promuovere esiti efficaci nel rapporto interpersonale (Deardorff, 2009) e la conseguente efficacia dipende dalla messa in pratica della competenza stessa nei vari contesti di pluralità (Barrett *et al.*, 2014). L'analisi dei racconti ha messo in luce la complessità che richiede il lavoro con i richiedenti asilo e rifugiati soprattutto in relazione alla variabile del tempo e, in particolare, al vissuto dell'incertezza. La declinazione delle tre competenze specificate, elaborate all'interno di questo contesto, evidenzia un portfolio di base che consente agli operatori implicati in questo tipo di contesto di avere un punto di riferimento saldo secondo una prospettiva interculturale. La declinazione delle competenze rappresenta una bussola che orienta il lavoro di operatori con plurime formazioni e funzioni e richiede un'adeguata formazione per l'utilizzo corretto nei contesti preposti. La declinazione prodotta dal Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali non può essere disconnessa dall'impianto formativo strutturato che rende possibile l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze stesse. Un impianto simile è stato successivamente utilizzato nella formazione con docenti e dirigenti scolastici che operano in scuole ad alto tasso di diversità religiosa (Pasta, Cuciniello, 2021), specialmente con alunni musulmani (Cuciniello, Pasta, 2020). È, pertanto, auspicabile che nel futuro il portfolio elaborato possa essere diffuso ad ampio raggio, a partire da un impianto formativo metodologico fondato sulla riflessività delle pratiche.

Ringraziamenti

Il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano ringrazia il Consolato Generale degli Stati Uniti d'America di Milano che ha finanziato il corso di formazione "Sviluppare competenze interculturali nell'accoglienza di richiedenti asilo

e rifugiati”, che rappresenta la base materiale per lo sviluppo del presente contributo, supportato anche dalle risorse del Progetto di ricerca D.3.2 “Immigrazione e integrazione. Società multietnica e tutela della dignità della persona” dell’Università Cattolica (direttore scientifico, prof. Stefano Solimano).

Si ringraziano, inoltre, tutti i corsisti per la disponibilità a coinvolgersi nel percorso proposto e per i contributi esperienziali offerti.

Conflitti d’interessi

Non si evidenziano potenziali conflitti di interessi riguardanti gli autori.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abdallah-Preteille M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- Abdallah-Preteille M. (1999), *L’éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- Abdallah-Preteille M. (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
- Allievi S., Dalla Zuanna G. (2016), *Tutto quello che non vi hanno mai detto sull’immigrazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Ambrosini M., Campomori F. (2020), *La controversia dell’asilo: politiche di accoglienza e solidarietà contro i confini*, in “Social Policies”, 7 (2), 181-200.
- Appadurai A. (1996), *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*, Minneapolis, London, University of Minnesota (trad. it. *Modernità in polvere: dimensioni culturali della globalizzazione*, Roma, Meltemi, 2001).
- Audet G. (2006), *Pour une “altérité en acte”: reconstruction et théorisation de récits de pratique d’éducation interculturelle en maternelle* [Thèse de doctorat], Québec, Université Laval.
- Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P., Philippou S. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Strasbourg, Council of Europe.
- Bartel A., Delcroix C., Pape E. (2020), *Refugees and the Dublin convention: A biographical evaluation of inner European borders*, in “Borders in Globalization Review”, 1 (2), 40-52.

- Belloni M. (2016), *Learning how to squat: cooperation and conflict between refugees and natives in Rome*, in “Journal of Refugee Studies”, 29 (4), 506-527.
- Bertaux D. (1997), *Les recits de vie: perspectives ethnosociologique*, Paris, Nathan (trad. it. *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, Milano, FrancoAngeli, 2003).
- Betts A. (2010), *The Refugee Regime Complex*, in “Refugee Survey Quarterly”, 29 (1), 12-37.
- Bjørnåvold J. (2001), *Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel*, in “Formation professionnelle”, 22, 26-35.
- Cohen-Emerique M. (2011), *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*, Rennes, EHESP (trad. it. *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Trento, Erickson, 2017).
- Crawley H., Fynn Bruey V. (2022), “*Hanging in the air*”: *The experiences of Liberian refugees in Ghana*, in J.K. Teye (ed.), *Migration in West Africa*, New York (NY), Springer.
- Crocitti S. (2014), *Immigration, Crime, and Criminalization in Italy*, in S. Bucerus, M. Tonry (eds.), *The Oxford handbook of ethnicity, crime, and immigration*, New York (NY), Oxford University Press.
- Cuciniello A., Pasta S. (a cura di) (2020), *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni, intercultura*, Roma, Carocci.
- Cuttitta P. (2018), *Delocalization, humanitarianism, and human rights: The Mediterranean border between exclusion and inclusion*, in “Antipode”, 50 (3), 783-803.
- De Vanna F. (2019), *Il confine ovunque. Alcune considerazioni sul soccorso non governativo e sulla criminalizzazione delle ONG*, in “Cosmopolis”, 16 (1), Retrieved March 17, 2023, from <http://www.cosmopolisonline.it/articolo.php?numero=XVII12019&id=5>
- Deardorff D.K. (2006), *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*, in “Journal of Studies in International Education”, 10 (3), 241-266.
- Deardorff D.K. (2009), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- Demazière D., Dubar C. (1997), *Analyser les entretiens biographi-*

- ques: l'exemple de recits d'insertion*, Paris, Nathan (trad. it. *Dentro le storie. Analizzare le interviste bibliografiche*, Milano, Raffaello Cortina, 2000).
- Desgagné S. (2005), *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
 - Dodi E. (2014), *La competenza "trovare orizzonti condivisi"*, in P. Reggio, M. Santerini (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci.
 - Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci.
 - Fabini G., Firouzi Tabar O., Vianello F. (a cura di) (2019), *Lungo i confini dell'accoglienza. Migranti e territori tra resistenze e dispositivi di controllo*, Castel San Pietro Romano, Manifestolibri.
 - Ferraris V. (2012), *Immigrazione e criminalità*, Roma, Carocci.
 - Ferri F. (2019), *Cosa può un hotspot?*, in G. Fabini, O. Firouzi Tabar, F. Vianello (a cura di), *Lungo i confini dell'accoglienza. Migranti e territori tra resistenze e dispositivi di controllo*, Castel San Pietro Romano, Manifestolibri.
 - Fondazione ISMU – Iniziative e Studi sulla Multietnicità (2019), *Venticinquesimo rapporto sulle migrazioni*, Milano, FrancoAngeli.
 - Fondazione ISMU – Iniziative e Studi sulla Multietnicità (2022), *Nel 2021 tornano a crescere le richieste di asilo in Italia*, Retrieved March 17, 2023, from <https://www.ismu.org/nel-2021-tornano-a-crescere-le-richieste-di-asilo-in-italia-comunicato-stampa-13-4-2022/#:~:text=Infatti%20oltre%2056mila%20migranti%20hanno,richiedenti%20asilo%20afghani%20e%20i%20minori>
 - Giddens A. (1984), *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press (trad. it. *La costituzione della società: lineamenti di teoria della strutturazione*, Milano, Edizioni di Comunità, 1990).
 - Granata A. (2014), *La competenza "interpretare le culture"*, in P. Reggio, M. Santerini (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci.
 - Granata A., Granata E. (2019), *Teen immigration. La grande migrazione dei ragazzini*, Milano, Vita e Pensiero.
 - Haddad E. (2008), *The refugee in international society: between sovereigns*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Human Rights Watch (2019), *L'inferno senza scampo. Le politiche dell'Unione Europea contribuiscono agli abusi sui migranti in Libia*, Retrieved March 17, 2023, from <https://www.hrw.org/it/report/2019/01/21/326670>
- Kinder D.R., Sears D.O. (1981), *Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life*, in “Journal of Personality and Social Psychology”, 40, 414-431.
- Lee M.Y. (2020), *Immigrant and refugee youth and families: research and practice*, in “Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work”, 29 (1-3), 1-4.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci.
- Omizzolo M. (2019), *Libia: dalle torture dei profughi nelle carceri libiche alla loro criminalizzazione in Europa*, in F. Perocco (a cura di), *Tortura e Migrazioni | Torture and Migration*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, Retrieved March 17, 2023, from https://edizionicafo-scari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-359-5/978-88-6969-359-5_ycCSjkk.pdf
- Pasquini G. (2007), *La finanziaria 2006*, Centro italiano di documentazione sulla cooperazione e l'economia sociale. Confrontarsi per crescere: concertazione sociale, cultura, multietnicità e ricerca, elementi fondanti per la ripresa della competitività, Bologna, CLUEB.
- Pasta S. (2019), *Hybridising media education and social pedagogy: the (missed) opportunity in educational intervention with refugees in the “Italian reception system”*, in “REM. Research on Education and Media”, 11 (2), 38-44.
- Pasta S., Cuciniello A. (2021), *Insegnanti, competenze interculturali e pluralismo religioso. Un'analisi di situazioni-problema di fronte alla diversità religiosa*, in “Nuova Secondaria Ricerca”, 171-188.
- Premoli S. (2008), *Pedagogie per un mondo globale*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Premoli S. (2014), *La competenza “ridurre i pregiudizi”*, in P. Reggio, M. Santerini (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Premoli S. (2015), *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale tra teorie e pratiche*, Roma, Carocci.

- Quassoli F. (2013), “*Clandestino*”: *Institutional discourses and practices for the control and exclusion of migrants in contemporary Italy*, in “*Journal of Language and Politics*”, 12 (2), 203-225.
- Reggio P. (2011), *Il quarto sapere. Guida all’apprendimento esperienziale*, Roma, Carocci.
- Reggio P. (2014), *La ricerca sulle competenze interculturali di insegnanti ed educatori*, in P. Reggio, M. Santerini (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Reggio P., Santerini M. (a cura di) (2014), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Robinson K. (2014), *Voices from the Front Line: Social Work with Refugees and Asylum Seekers in Australia and the UK*, in “*The British Journal of Social Work*”, 44 (6), 1602-1620.
- Rotter R. (2016), *Waiting in the asylum determination process: just an empty interlude?*, in “*Time & Society*”, 25 (1), 80-101.
- Santerini M. (2003), *Intercultura*, Brescia, La Scuola.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini, educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori Università.
- Santerini M., Pasta S., Balloi C. (2020), *Monitoraggio qualitativo sul sistema della tutela volontaria. Minori stranieri non accompagnati: relazioni interculturali e tutela volontaria*, Retrieved March 17, 2023, from <https://tutelavolontaria.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2021-02/Sezione%20Intercultura%20Def.pdf>
- Schön D.A. (1991), *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Aldershot, Ashgate (trad. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, 1994).
- Schön D.A. (ed.) (1991), *The reflective turn: case studies in and on educational practice*, New York, London, Teachers College press (trad. *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques, 1996).
- Sides J., Citrin J. (2007), *European opinion about immigration: the role of identities, interests and information*, in “*British Journal of Political Science*”, 37 (3), 477-504.
- Sigona N. (2010), *Remaking home: reconstructing life, place and identity in Rome and Amsterdam*, in “*Journal of Refugee Studies*”, 23 (3), 400-402.

- Theureau J. (2004), *L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française*, in “@ctivités”, 1 (2), 11-25.
- United Nations High Commissioner for Refugees – UNHCR (2019), *Global trends. Forced Displacement in 2018*, Geneva, UNHCR.
- United Nations High Commissioner for Refugees – UNHCR (2022), *Global trends. Forced displacement in 2021*, Geneva, UNHCR.
- Valenti A. (2019), *Rethinking and looking over Dublin Regulation*, in “Sapienza Legal Papers”, 6, 19-29.
- Vermersch P. (2004), *Aide à l'explicitation et retour réflexif*, in “Éducation permanente”, 3 (160), 71-80.
- Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, Paris, ESF éditeur (tr. it. *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti di base per la formazione e la ricerca: l'intervista di explicitazione*, Roma, Carocci, 2005).
- Villa M. (2018), *I nuovi irregolari in Italia*, Milano, Ispi.
- Villa M. (2020), *Fact checking: migrazioni (e Covid-19)*, Milano, Ispi.