

Professioni educative e contesti multiculturali

Educational professions and multicultural contexts

Marinella Muscarà

Professore associato / Università Kore di Enna

abstract

In the third millennium society, professional educators must face new social emergencies arising from the recent migration flows registered on the Italian territory. The arrival of foreign unaccompanied minors has forced local administration offices to establish receiving measures, as stated in the Convention on the Rights of the Child from 1989. Educational services were among the first called to solve the new challenges. New solutions are expected especially from those professions centered on educational mediation, both formal and non-formal.

Keywords: *educators, foreign unaccompanied minors, educational mediation*

Nella società del terzo millennio, gli educatori professionali sono chiamati ad affrontare nuove emergenze sociali generate dagli imponenti flussi migratori, registrati negli ultimi anni nel territorio italiano. Lo sbarco di minori stranieri non accompagnati ha costretto gli Enti locali a mettere in atto misure di accoglienza, nel rispetto della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989. Tra i primi servizi chiamati a risolvere le nuove sfide, vi sono quelli educativi.

Risposte nuove vengono richieste in particolare a tutte le professioni centrate sulla mediazione didattica, sia formale che non formale.

Parole chiave: educatori, minori stranieri non accompagnati, mediazione didattica

Professioni educative e contesti multiculturali

“Le profonde trasformazioni socioculturali, economiche, politiche e geopolitiche, in particolare quelle storicamente collocate negli ultimi venticinque anni, hanno modificato radicalmente la società in cui oggi viviamo (Muscarà, 2014, p. 139). I flussi migratori che caratterizzano l’inizio del terzo millennio presentano dimensioni e dinamiche per molti versi assolutamente straordinarie rispetto ai normali movimenti di popolazione cui tutta la storia dell’umanità è abituata: il numero di persone oggi coinvolte è incredibilmente elevato; le frontiere attraversate rappresentano filtri logistici e giuridici estremamente variegati; le direzioni assunte dai movimenti migratori mutano continuamente. I migranti non muovono più soltanto da un paese a quello confinante, ma spesso attraversano ampie porzioni di un continente e ne raggiungono un altro ancora, con refluenze assai significative sulle relazioni culturali, linguistiche, religiose, alimentari, e così via. L’attuale crisi migratoria si presenta fra le più significative rispetto a quelle di epoche precedenti e sottopone l’Europa e in particolare l’Italia, tra i primi territori di approdo, ad affrontare l’emergenza dell’accoglienza di migliaia di uomini, donne e minori, anche non accompagnati, fuggiti da scenari di guerra o di precaria sopravvivenza. Insomma, persone senza altra via di scelta se non quella di abbandonare la propria terra e la propria famiglia per garantirsi nuove opportunità di vita dignitosa in futuro. Di questa “umanità disperata e bisognosa” fanno parte i minori, arrivati via mare in Italia: nel periodo 1 gennaio 2011-31 dicembre 2016, sono stati registrati 85.937 minori stranieri giunti in Italia, di cui 62.672 non accompagnati (in sigla MSNA, acronimo di minori stranieri non accompagnati), pari al 72,9% del totale. In particolare, il 2016 ha fatto registrare un incremento notevole di arrivi di MSNA complessivamente 25.846, più del doppio rispetto al 2015 e quasi 6 volte di più rispetto al 2011 (Save the Children, 2017, p. 28).

Sono un piccolo esercito di adolescenti, fuggiti dalla violenza e dagli orrori della guerra, dalla mancanza di prospettive, dalla fame. Arrivano nel nostro Paese con un futuro da ricostruire, da ridise-

gnare e con la speranza di studiare e trovare immediatamente un lavoro per poter sostenere la propria famiglia di origine. Hanno attraversato il deserto ed il mare, rimanendo esposti ad ogni genere di rischi e violenze (Muscarà, 2015, p. 204).

Non è superfluo segnalare – anche in relazione alle tradizionali questioni che si pongono in sede di traduzione in italiano ad esempio del termine *minor*, presente nei documenti internazionali sui diritti umani fondamentali – che con il termine “minore” ci si riferisce ai soggetti 0-18 anni. Essi rappresentano, in assoluto, quando sono non accompagnati, la parte più vulnerabile del flusso migratorio perché inoltre privi di adulti di riferimento.

1. Gli Enti locali/il territorio e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati

La straordinarietà dei flussi migratori vede gli enti locali e le altre istituzioni impegnati a predisporre misure di accoglienza che tuttavia non sempre si rivelano in grado di fronteggiare efficacemente l'emergenza. In particolare, i minori stranieri non accompagnati, che godono del diritto di protezione e tutela al pari dei minori italiani in difficoltà, subiscono spesso lunghissime attese, anche al di fuori delle previsioni di legge, prima di trovare ospitalità in un centro di seconda accoglienza dove poter iniziare un percorso d'integrazione. Questo periodo di “sospensione dalla vita”, cui appunto non sono estranee le attese prolungate ai bisogni, contribuisce significativamente ad aumentare il numero degli minori “invisibili”, di quei minori cioè che sfuggono, facendo perdere le tracce, al sistema di protezione e che intraprendono un ulteriore viaggio verso altre mete, durante il quale si rinnova il rischio di divenire facile preda di altri trafficanti o di cadere comunque nelle più variegate reti della criminalità organizzata o della microcriminalità.

La Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome italiane ha formulato nel 2016 apposite linee di indirizzo e fissato i requisiti minimi per garantire ai MSNA servizi di accoglienza in grado di coniugare la qualità e l'appropriatezza degli strumenti e degli interventi necessari all'accoglienza, assicurando percorsi di sostegno e accompagnamento all'autonomia. La Conferenza ha quindi individuato un modello standardizzato di struttura apposita.

La struttura prevista dall'“Accordo sui requisiti minimi per la seconda accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel percorso verso l'au-

tonomia”¹, “pur garantendo un’ accoglienza di tipo familiare, è caratterizzata da un intervento educativo, dove sono presenti operatori qualificati che guidano il minore in un percorso di crescita dell’ identità personale e sociale favorendone la progressiva responsabilizzazione e autonomia” (2016).

Il documento può essere considerato una svolta significativa, in quanto segna il passaggio dalla visione di una mera tutela e protezione dei minori – spesso parcheggiati e “accantonati” secondo una logica custodialistica, medicalizzante o pseudoterapeutica – ad una tendenza alla presa in carico dei bisogni del minore, visto come persona. Insomma, l’ intervento educativo proposto dall’ Accordo appare come la modalità per togliere i minori da quella sorta di palude con sabbie mobili in cui “i marginali sono coloro a cui non è riconosciuta pienezza di diritti, etimologicamente vengono definiti come quelli che non sono nel testo, ma che stanno ai margini della pagina, anzi costituiscono a fronte della pagina principale, codificata, una pagina secondaria, disordinata, che segue criteri diversi e divergenti” (Ulivieri, 1997, p. 9). L’ intervento educativo può far trovare quella luce oscurata dal buio provocato dal disagio esistenziale nel quale il minore non è in grado di trovare risposte “sul significato di essere-al-mondo, sul perché della morte e della sofferenza, sul perché dell’ ingiustizia, della povertà, del sopruso o degli sfruttamenti” (Milani, p. 174).

Da qui la necessità secondo il documento della Conferenza delle Regioni – che la struttura di seconda accoglienza predisponga, sin dall’ ingresso del minore, in collaborazione con il servizio sociale del territorio e con il tutore, un progetto educativo individualizzato (PEI) finalizzato allo sviluppo dell’ autonomia e all’ integrazione sociale, che tenga conto delle aspirazioni, competenze ed interesse del minore, oltre che delle informazioni raccolte dalla struttura di prima accoglienza.

Non va dimenticato che i MNSA sono portatori di culture molto diverse, provenienti – come denuncia Save the Children – da “contesti sociali difficili e che portano dentro di loro i dolori e i traumi che hanno vissuto. Non conoscono la lingua italiana e nei paesi di origine molti di loro hanno frequentato poco o nulla la scuola, a causa dei conflitti o della carenza del sistema scolastico. Spesso hanno quindi una bassa scolarizzazione e alcuni giungono in Italia completamente analfabeti” (Save the Children, p. 176). Contrariamente a quanto si possa pensare o all’ iconografiche gli stereotipi e i pregiudizi razziali hanno diffuso nell’ immaginario collettivo degli italiani, essi “hanno tantissime risorse, senza le quali non avrebbero potu-

1 www.regioni.it/download/conferenze/458722/

to affrontare il viaggio che li ha portati in Italia. Risorse linguistiche e competenze manuali, capacità di cavarsela in situazioni estreme, conoscenza di altri paesi, capacità di dedizione e caparbieta che non è comune tra i loro coetanei italiani” (*ibidem*). Ricorda dunque Save the Children, che “durante il percorso di accoglienza e di integrazione nel nostro paese un minore ha moltissime esigenze che hanno bisogno di risposte immediate e certe: dalla soddisfazione di bisogni primari, come quelli relativi alla propria salute e al proprio sostentamento, alla necessità di capire come poter realizzare il proprio progetto migratorio, sia esso quello di integrarsi nel nostro paese che quello di proseguire il viaggio per raggiungere familiari o amici in altri paesi” (p. 50).

La complessità del compito immaginato per le strutture di seconda accoglienza richiede che esse possano operare mediante personale adeguatamente qualificato. Ciò significa che occorre poter disporre di educatori professionisti, dotati di elevate competenze interculturali, in grado di interagire con operatori di altri ambiti interconnessi e di valorizzare in termini formativi le risorse offerte dal territorio.

Il PEI, la cui redazione – come si è detto – viene immaginata a carattere interdisciplinare con una decisa attenzione alla dimensione territoriale – può essere considerato una sorta di progetto di vita orientato al futuro del minore. Tuttavia, è bene precisare che gli interventi educativi che scaturiscono da questo strumento non possono essere pensati all’insegna della correttezza formale degli adempimenti burocratici previsti dalle norme ma devono essere densamente impregnati di senso pedagogico. Da qui, la centralità della progettazione educativa tendenzialmente individualizzata nell’intento di costruire interventi che rispondano efficacemente al superiore interesse del minore nel rispetto della sua identità e nella logica della realizzazione della persona autonoma, alla luce delle indicazioni presenti nella Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza del 1989. Per i minori non accompagnati che non trovano posto nelle comunità SPRAR (acronimo di Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati) o privi di affido, i centri di seconda accoglienza rappresentano una straordinaria opportunità educativa e formativa. In questi contesti, necessariamente l’educatore professionale “costituisce una figura chiave per rendere possibile l’attuazione di interventi “ad alto potenziale educativo”, di stimolo per lo sviluppo delle risorse e delle potenziali personali” (Maccario, 2015, p. 25).

2. L'agire educativo degli educatori professionali

Quali componenti devono allora costituire la figura dell'educatore professionale? Secondo Oggioni (p. 56), "tutt'oggi i temi del diritto, dell'uguaglianza delle opportunità e della partecipazione, oltre a mantenere aperto un dibattito sociale e pedagogico che richiama alla necessità di analizzare criticamente la complessità crescente della storia e della società contemporanee, si configurano come nodi centrali del lavoro educativo". Per molto tempo, al lavoro educativo nel campo dell'educazione non formale, non è stato riconosciuto un valore professionale per cui si rende necessario evidenziare che "l'educatore è un professionista nel campo educativo per evitare di associare a questa figura attributi "vocazionali" (Catarsi, 2005, p. 17) o fino a pensarla di natura eminentemente missionaria. Oggi è possibile riconoscere al lavoro educativo nel campo sociale tre tipologie di valenze: 1. la valenza attivistica, in quanto l'educatore agisce "sulla capacità di azione dei soggetti" e per tale ragione la stessa azione dell'educatore deve tendere a renderli autonomi e autorealizzati evitando che tutto ciò si traduca in forme di sterile assistenzialismo; 2. la valenza relazionale perché l'educatore "agisce nel sociale e contemporaneamente opera attraverso il sociale"; 3. la valenza curativa: l'educatore si prende cura di persone che vivono una situazione di debolezza e che vanno "irrobustite e potenziate" durante il processo di crescita (Triani 2016, p. 50).

Tuttavia, affinché venga riconosciuta – senza dubbi di sorta – la dimensione professionale dell'azione dell'educatore, occorre che il lavoro educativo venga agito con metodo. Secondo Palmieri (2016, p. 92) "agire con metodo significa ideare, progettare e mettere in atto strategie educative che consentono di articolare strumenti e tecniche con obiettivi e finalità di uno specifico intervento, individuando le mediazioni necessarie e adeguate sulla base della conoscenza della situazione contingente, dei soggetti coinvolti, delle caratteristiche degli strumenti e dei mezzi utilizzabili nel lavoro educativo". Naturalmente questo non deve portare a dedurre che il metodo adottato nell'agire educativo dell'educatore professionista possa assumere il carattere dell'univocità: infatti, secondo Perla (2016, p. 35), "non esiste un metodo in assoluto valido per tutti e per ciascuno [...] ogni metodo, insomma va fatto aderire alle peculiarità personali dell'educando e agli obiettivi che si intende conseguire [...] il metodo dell'agire educativo [...] assume la funzione squisitamente transazionale che gli è propria: mantenere l'equilibrio fra separazione e partecipazione. Quell'equilibrio indispensabile a salvaguardare il diritto dell'educando a conservare la propria "unicità", il proprio *diverso* modo di pensare e sentire, la propria *pe-*

culiare “origine”, pur nel percorso di cambiamento innescato dall’azione educativa [...]. L’adozione di un metodo da parte dell’educatore “implica mettere in campo attenzioni pedagogiche specifiche” (Palmieri, 2016, p. 93) ed esprime il senso dell’agire educativo. In generale, come afferma Galliani (2016, p. 328), gli “educatori professionali e educatori/pedagogisti nelle équipes che gestiscono i servizi socio-sanitari, sociali e integrati, hanno la responsabilità di *segnare* con valori educativi i progetti di cambiamento delle persone, dei gruppi, delle comunità”.

3. La progettazione del PEI

Il PEI, inteso come progetto di vita orientato al futuro, deve assicurare il raggiungimento dei traguardi non solo attraverso “momenti di compartecipazione e di responsabilizzazione alla gestione della vita quotidiana comune in struttura” ma anche con:

- il recupero e/o potenziamento delle risorse individuali del minore allo scopo di favorire il processo di crescita;
- l’orientamento e tutela legale: supporto nell’espletamento delle procedure di identificazione, del rilascio del permesso di soggiorno;
- la verifica della presenza di parenti e collaborazione per l’eventuale avvio delle procedure di ricongiungimento familiare;
- l’assistenza psicologica e sanitaria;
- la verifica di eventuali condizioni di vulnerabilità o di necessità particolari (disagio psicologico, vittime di tratta, torture, violenza);
- l’assolvimento dell’obbligo scolastico;
- l’insegnamento della lingua italiana anche in raccordo con i piani regionali per la formazione civico-linguistica;
- la formazione secondaria e/o professionale;
- il collocamento in attività lavorative in apprendistato e/o in tirocini;
- l’inserimento in contesti e attività socializzanti e per il tempo libero.

Per esempio, la progettazione include anche le modalità di erogazione del pocket money, che va dunque finalizzata all’interno delle azioni previste dal progetto.

L’azione progettuale del professionista dell’educazione è fortemente connotata da volontà e intenzionalità: i suoi interventi sono “orientati da *principi resi espliciti*” (Maccario, 2015, p. 18).

Per identificare iter progettuali e percorsi didattici entro chiari orizzonti di azione, Maccario (2015, p. 35) propone di tenere presenti la di-

mensione cognitiva; la dimensione tecnico pratica; la dimensione sociale e morale.

Rossi e Giaconi (2016, p. 263) suggeriscono che il progetto di vita dell'educando può essere costruito tenendo in considerazione il modello delle dimensioni della Qualità della Vita di Schalock e Verdugo Alonso (2002, 2006). Gli autori individuano nove dimensioni – spesso intrecciate tra loro – che influenzano la vita della persona e ne determinano l'equilibrio: lo sviluppo personale; i diritti, l'inclusione sociale, le relazioni interpersonali, il benessere emotivo; il benessere fisico; il benessere materiale e l'autodeterminazione, “anche se occorre tenere conto che non su tutti i domini è possibile intervenire durante il processo educativo” (p. 266). Dal progetto di vita scaturisce poi il percorso educativo che diviene linfa dello stesso progetto, mai invariabile e predeterminato.

La progettazione educativa che, secondo Rossi e Giaconi (p. 264) è “l'azione didattica che realizza il progetto di vita e il percorso formativo” del minore, prevede quattro fasi:

1. Indagine iniziale (confronto con l'educando e con la rete; esplorazione dei domini della qualità della vita);
2. Interpretazione e sintesi – prima ipotesi dell'educatore – (sintesi dei dati emersi dal punto precedente; individuazione dei domini della qualità della vita su cui lavorare);
3. Negoziazione/condivisione con l'educando e con la rete delle agenzie (negoziazione dei domini con gli educandi per costruire un progetto di vita e il percorso formativo con le sue tappe; discussione con la rete delle agenzie del progetto di vita e del percorso formativo per armonizzare gli interventi e valutarne l'efficacia e la sostenibilità generale);
4. Articolazione del percorso didattico (negoziazione con l'educando; organizzazione dei dispositivi).

Le misure che ne discendono, predisposti dall'educatore, sono “dispositivi inclusivi” che collegano diverse modalità operative e agevolano gli educandi a personalizzare il percorso (p. 269).

Il principio dell'inclusione è ripreso anche da Perla (2016, p. 39) come una “possibile cornice di una metodologia dell'agire educativo [...] (che) non è una “necessità” della persona in stato di disagio, ma è un “principio di diritto” e, come tale, si presta a diventare lo “sfondo integratore” eletto dei contesti educativi, affinché questi ultimi non si subordinino alla generica disponibilità di una *maggioranza* a integrare una *minoranza*, ma vengano strutturati intenzionalmente al riconoscimento del “comune” diritto alla diversità”.

Per riuscire efficacemente nell'azione, Galliani (2005) evidenzia, a tal proposito, la necessità di prestare un'attenzione costante alla persona pensando al suo sviluppo integrale come una risorsa strategica e nutrendo un profondo rispetto della singolarità dei vissuti. Per tali presupposti, il lavoro dell'educatore "reclama atteggiamenti non direttivi, bensì comprendenti (per) tenere ferma nella relazione educativa la libertà dell'educando e il suo farsi persona, soggetto autonomo/responsabile/centrato su di sé" (Cambi, 2005, p. 43) e verso il mondo.

È dunque la valorizzazione della persona che rende possibile l'azione educativa, che secondo Perla (2016, p. 39) può essere definita "il modo tipico di farsi pratica dell'educazione, l'"occhio pedagogico" che legge il positivo lì ove tutti notano immediatamente il negativo, il sintomo, l'ombra". È, in altre parole, quell'approccio problematizzante dell'educatore che non si ferma ad una lettura superficiale e scontata della realtà perché "problematizzare vuol dire rivolgere alle cose, alle persone, agli eventi uno sguardo interrogante, che non dà nulla per scontato e cerca di indagare, innanzi tutto, quanto quelle cose, persone, eventi corrispondano a ciò che dichiarano, a ciò che sembrano essere: non per diffidenza nei loro confronti, ma nella convinzione che ci possa essere sempre dell'altro nei loro angoli più nascosti o profondi, così come nelle capacità ancora inedite del nostro sguardo" (Contini, 2009, p. 58). Problematizzare l'incontro con il minore straniero permette all'educatore di togliere al concetto di PEI la veste di mero obbligo e di strumento burocratico e pertanto di cogliere l'opportunità di realizzare un progetto di vita in cui il processo di (ri)costruzione dell'identità sia finalizzato allo sviluppo della persona, dei suoi talenti e delle aspirazioni future. Chi va posto al centro dell'azione educativa non è dunque il minore in quanto tale che vive in una data comunità ma la persona che è insita, proiettata nel mondo. "Pensare la persona" segna il passaggio dall'individualizzazione alla personalizzazione delle condizioni create e delle strategie educativo-didattiche adottate, con lo scopo di favorire l'emersione e lo sviluppo delle potenzialità che diversamente rimarrebbero oscurate ed inesprese. In altri termini, riconoscere "la persona come soggetto portatore di un valore è alla base delle relazioni di aiuto in ambito psicosociale e in numerose professioni di carattere educativo" (Cohen-Emerique, 2017, p. 284).

In quest'ottica, saper problematizzare e poi personalizzare sono due competenze necessarie che permettono all'educatore di "incontrare" una delle tante alterità di cui i minori sono portatori. Come suggerisce Cohen-Emerique (2017, p. 283), l'intervento dell'educatore "deve aiutare l'individuo a migliorare le condizioni di vita da un punto di vista materiale e psicologico, in relazione sia a se stesso sia al proprio contesto di ap-

partenza, cercando allo stesso tempo di favorire il suo ingresso nella società”.

Conclusioni

Secondo Catarsi (2005, p. 11), “le professionalità educative sono oggi contraddistinte dai caratteri della molteplicità e dell’interdisciplinarietà, considerate le funzioni assai diverse che le sostanziano ed i ruoli cui fanno riferimento. Rispondono inoltre a bisogni assai differenziati, non riconducibili unicamente all’istruzione o all’educazione, ma anche a quelli – complessivamente intesi – della cura e della sicurezza degli affetti”.

Per Tramma (2016, p. 16), “l’educatore attuale è l’operatore che si è affrancato quasi completamente da un ruolo custodialistico, contenitivo e correttivo, ha ampliato il campo di azione, gli obiettivi e i problemi di riferimento e, nelle intenzioni, diventa un consapevole agente di cambiamento, tentando di operare una sintesi tra i bisogni sociali e i bisogni delle diverse “utenze” con le quali entra in contatto.

E se per Catarsi (2005, p. 27) sembra difficile immaginare una figura univoca di educatore professionale, “appare però possibile individuare alcune competenze comuni: 1. competenze culturali e psico-pedagogiche; 2. competenze tecnico-professionali; 3. competenze metodologiche e didattiche; 4. competenze relazionali; 5. competenze “riflessive”. A queste aree di competenze comuni, va aggiunta, a nostro parere, l’area delle competenze interculturali, le sole che possono mettere l’educatore professionale in grado di affrontare con responsabilità e con idonei quadri culturali di riferimento tutte quelle situazioni, nell’ambito dell’educazione non formale, ad “elevata differenziazione culturale” (Santerini, p. 11), in particolare in quei contesti sempre più multiculturali in cui sono richiesti i servizi per l’integrazione dei migranti e dei rifugiati. In tal senso, non possiamo non auspicare che lo sviluppo delle oramai necessarie competenze interculturali (cfr. Portera, 2013; Reggio, Santerini, 2014), che ri-formano e aggiornano il profilo culturale e professionale dell’educatore e soddisfano sia i bisogni socio-educativi che le istanze provenienti dal mercato del lavoro, possa avere spazio nei percorsi formativi universitari destinati alla formazione degli educatori, anche in vista degli imminenti esiti della proposta di legge Iori-Binetti, finalizzata alla conquista del riconoscimento, non solo europeo, di questa preziosa professionalità connessa al lavoro scientifico dell’educatore, che nel tempo non è stato riconosciuto e valorizzato in modo confacente. Ci riferiamo alle competenze interculturali nella “logica di costruzione e utilizzo personale e sociale della conoscenza” (Reggio, 2014,

p. 17), nell'ottica dello sviluppo dinamico di conoscenze e abilità e del conseguimento di quella padronanza che conduce alla "qualità del fare" dell'educatore, necessaria per agire nella complessità delle situazioni (p. 27). Comprendere le culture, ridurre i pregiudizi, trovare orizzonti condivisi: si presentano, secondo Santerini (2014, p. 12) come "tre competenze cruciali per il lavoro interculturale" svolto non solo dagli insegnanti in un contesto educativo formale quale è la scuola ma anche dagli educatori nel campo dell'educazione non formale, tutti chiamati a confrontarsi con le sfide che oggi pone, con innegabile urgenza, la società multiculturale e globalizzata. La formazione iniziale degli educatori assume, a questo proposito un rilievo maggiore del solito in funzione della preparazione di figure professionali idonee ad instaurare una relazione con la diversità culturale (Cohen-Emerique, 2017, p. 279).

Condividiamo, a questo proposito ciò che nota Maccario, e cioè che la didattica debba ampliare i propri confini, uscendo dal consueto campo scolastico dell'esperienza educativa formale entro cui si vuole spesso delimitarla e barricarla, per muoversi ed esplorare l'extrascolastico con l'obiettivo di fornire "direttive integrative di costruzione di conoscenza sull'agire educativo, particolarmente nella sua dimensione pratico-operativa" (2015, p. 12). Del resto, l'educatore professionista si differenzia, rispetto agli altri soggetti che operano nell'extrascolastico, grazie anche alle solide competenze che gli permettono di governare l'azione didattico-educativa.

Didattica dell'agire educativo e inclusione vengono, in tal modo, a coincidere come le "facce" della medesima medaglia: l'educazione che ha, fra i suoi compiti, quello di disegnare l'orizzonte di senso nel quale ogni incontro fra educatore ed educando, ogni impegno di accompagnamento delle nuove generazioni da parte di un adulto responsabile, ogni forma di accoglienza possano essere pensati (o *ri-pensati*) in funzione inclusiva (Perla, 2016, p. 39).

Del resto, "l'educazione è un processo umano globale e primordiale nel quale entrano in gioco e sono determinanti soprattutto le strutture portanti – potremmo dire i fondamentali – dell'esistenza dell'uomo e della donna: quindi la relazionalità e specialmente il bisogno di amore, la conoscenza, con l'attitudine a capire e a valutare, la libertà, che richiede anch'essa di essere fatta crescere ed educata, in un rapporto costante con la credibilità e l'autorevolezza di coloro che hanno il compito di educare" (Ruini, 2010).

Bibliografia

- Cambi F. (2005). Una professione tra competenze e riflessività. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione modello* (pp. 39-64). Roma: Carocci.
- Catarsi E. (2005). Le molteplici professionalità educative. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione modello* (pp. 11-38). Roma: Carocci.
- Cohen-Emerique M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*. Trento: Erickson.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: CLUEB.
- Conferenza delle regioni e delle Province Autonome. (2016). *Accordo sui requisiti minimi per la seconda accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel percorso verso l'autonomia*. In www.regioni.it/download/conferenze/458722/
- Galliani L. (2005). Educatore/Pedagogista: formazione universitaria e riconoscimento istituzionale. Una storia di ordinaria politica italiana. In C. Xodo (a cura di), *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (2016). L'educatore come Ricerc/Attore. In L. Perla, M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo* (pp. 319-341). Brescia: La Scuola.
- Maccario D. (2015). *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*. Roma: Carocci.
- Milani L. (2017). L'educatore nelle strutture carcerarie: ambiguità e dilemmi di una professione al confine. In A. Ascenzi, M. Corsi, *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche* (pp. 141-219). Milano: Vita e Pensiero.
- Muscarà M. (2014). Studi linguistici e di educazione interculturale. In V. La Rosa, M. S. Tomarchio, *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi* (pp. 139-145). Roma: Aracne.
- Muscarà M. (2015). Minori stranieri non accompagnati e diritto all'istruzione visti da una terra di frontiera. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 204-210). Pisa: ETS.
- Oggioni F. (2016). Ri-formare la professionalità educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (11), pp. 55-68.
- Palmieri C. (2016). *L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (11), pp. 85-97.
- Perla L. (2016). La mediazione "plurale" nel lavoro educativo. In L. Perla, M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo* (pp. 30-44). Brescia: La Scuola.
- Portera A. (a cura di) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: Franco Angeli.
- Reggio P., Santerini M. (a cura di) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Reggio P. (2014). Competenze interculturali ed esperienza professionale. In P.

- Reggio, M. Santerini M. (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo* (pp. 17-29). Roma: Carocci.
- Rossi P. G., Giaconi C. (2016). La progettazione educativa come azione. In L. Perla, M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo* (pp. 260-275). Brescia: La Scuola.
- Ruini C. (2010). Prefazione. In Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini M. (2014). Introduzione. In P. Reggio, M. Santerini (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo* (pp. 9-14). Roma: Carocci.
- Tramma S. (2016). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci Faber.
- Triani P. (2016). Educatori e nuove sfide del "lavoro" socio-educativo. In L. Perla, M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo* (pp. 45-61). Brescia: La Scuola.
- Ulivieri S. (1997). Sentieri storici dell'emarginazione. In S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Save the Children (2017). *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia*. www.savethechildren.it

