



2  
Aprile 2025

**Educational skills of migrant reception operators. An experience of professional community development in the Bologna context**

**Le competenze educative dell'operatore e dell'operatrice dell'accoglienza migranti. Un'esperienza di sviluppo di comunità professionale nel contesto bolognese**

**Alessandro Tolomelli**  
*Università degli Studi di Bologna*

alessandro.tolomelli@unibo.it

Doi: [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17213](https://doi.org/10.14668/QTimes_17213)

ABSTRACT

*Over the past two years, I have been engaged in a professional community development process, which involved about sixty professionals in the sector in the Metropolitan City of Bologna. The focus of the process has been the educational skills in migrant reception contexts. In the path has been used research tools such as focus groups, unstructured interviews, case analyses, and participant observation to analyse ongoing changes and emerging needs in the professional context. In this paper, the focus will be put on the most frequent and newly emerging cases that require pedagogically grounded skills. The growing awareness of the importance of the educational dimension in this context contrasts with the tightening of rejection policies that make the already complex work of reception even more difficult. Facing this cultural hegemony also means promoting the professional empowerment of those involved in the field.*

*Keywords:* migrant reception, educational skills, pedagogy, intercultural education.

#### RIASSUNTO

*Negli ultimi due anni, chi scrive è stato impegnato in un processo di sviluppo di comunità professionale che ha coinvolto circa una sessantina di professionisti/e del settore dell'accoglienza migranti nella Città Metropolitana di Bologna. Il focus del processo è stato posto sulle competenze educative nei contesti dell'accoglienza dei migranti. Strumenti di ricerca come focus group, interviste non strutturate, analisi di casi e osservazione partecipante sono stati utilizzati per analizzare i cambiamenti in corso e le esigenze emergenti nel contesto professionale. In questo contributo, ci si concentrerà sui casi più frequenti e di nuova emersione che richiedono competenze pedagogicamente fondate. La crescente consapevolezza dell'importanza della dimensione educativa in questo contesto contrasta con l'inasprimento delle politiche di respingimento che rendono ancora più difficile il già complesso lavoro di accoglienza. Opporsi a questa egemonia culturale significa anche promuovere l'empowerment professionale di coloro che sono coinvolti nel campo.*

*Parole chiave:* accoglienza migranti, competenze educative, pedagogia, educazione interculturale.

---

#### 1. PREMESSA

Il ruolo dell'operatore/trice dell'accoglienza vive oggi una "doppia assenza". Da un lato, subisce la mancanza di attenzione, in termini di riconoscimento economico e professionale, a cui sono soggette tutte le professioni di cura, le professioni sociali ed educative che sono attraversate da significativi processi di "dimissione e fuga" (Coin, 2023; Giullari e De Angelis, 2024) come risposta al disinvestimento in questi settori e allo svilimento del loro ruolo. Dall'altro lato, la riduzione della cultura e delle prassi di accoglienza dei migranti al mero respingimento hanno generato un forte ridimensionamento delle politiche di accoglienza, con la conseguenza, tra le altre, della mancata qualificazione formale degli operatori e operatrici dell'accoglienza che, paradossalmente, svolgono un ruolo fondamentale per la tenuta sociale dei contesti di approdo, anche in termini di sicurezza, ma non sono pienamente accreditati come lavoratrici e lavoratori di alto profilo a cui vengono richieste competenze complesse e che operano in circostanze spesso emergenziali.

La prima e la seconda Conferenza Nazionale delle Operatrici e Operatori dell'Accoglienza (prima SPRAR e dopo SAI) del 2018 e 2023 hanno insistito molto sull'importanza della qualificazione e del riconoscimento delle operatrici e degli operatori del settore in modo pressoché identico, visto che in cinque anni nulla in questo scenario è mutato e si evidenziano, anzi, scarsissime possibilità di progressi per il prossimo futuro.

Questo articolo cercherà, se ce ne fosse ancora bisogno, di sostenere l'importanza del necessario riconoscimento di queste figure che si configurano sempre più come professionisti/e con una forte e predominante strutturazione educativa. La loro epistemologia professionale è

multidimensionale, ma l'aspetto relazionale è quello che più di altri concentra e pervade il loro impegno sul campo.

L'operatrice e l'operatore dell'accoglienza, a un'analisi degli intenti e delle indicazioni date a livello nazionale dal Manuale operativo Sprar, aggiornato nel 2021 come Manuale Operativo SAI e dalla verifica delle applicazioni sul campo di tali indicazioni, riflette in sé stessa particolari ambiguità (Salinaro, 2021).

Uno dei primi nodi da analizzare è come lo stesso profilo di operatore sociale sia declinato, sia a livello terminologico, sia a livello professionale, in modo differenziato sul territorio nazionale. Di fatto, sotto il grande cappello della definizione di "operatore dell'accoglienza" ogni ente locale o ente gestore si riferisce a figure interscambiabili e molteplici, come l'operatore legale, l'educatore sociale, il mediatore culturale e definisce la divisione dei compiti e delle mansioni attraverso una propria autonomia organizzativa. Questa particolare frammentarietà pone le basi per una riflessione sulla «liquidità» di una figura ancora in via di definizione, che rispecchia una complessità anche nei termini di mansioni e ruoli non è sempre di facile interpretazione per gli stessi operatori/trici, ma non solo per loro. Ciò fa emergere come l'intero campo delle figure operanti in contesti sociali, se non espressamente definite da ordini professionali, faticano ad acquisire una propria specificità e identità (*Ibidem*).

Il mandato sociale, che consiste nel sostenere, orientare e accompagnare il richiedente asilo e rifugiato a ritrovare le proprie risorse e potenzialità e nella rilettura di un nuovo contesto di vita, richiede di essere considerato come aspetto essenziale. Per farlo, risulta necessario partire da percorsi di analisi e decostruzione della situazione esistente che riflette, nei contesti di accoglienza, le esigenze e i valori di una società che persegue direzioni politiche e istituzionali di *governance* – ciò che concerne il mandato istituzionale – che spesso si allontanano dai concreti bisogni di chi accoglie e di chi è accolto (Catarci, 2011).

La relazione educativa, l'accompagnamento e l'orientamento verso l'autonomia e la costruzione di un nuovo progetto di vita all'interno di un contesto sociale e culturale differente, l'inclusione sociale, abitativa e lavorativa, richiedono un bagaglio formativo complesso e articolato che comprende, soprattutto, ancora prima della "meta" la comprensione della "direzione" per cui si opera, la consapevolezza di specifiche competenze e strategie pedagogiche che rappresentano la base essenziale per sostenere la complessità di un lavoro progettuale e intenzionale come quello dell'operatore/trice dell'accoglienza.

Le scelte operative che ogni operatrice e operatore adotta nel proprio ruolo e nel quotidiano svolgimento delle proprie mansioni non risultano mai neutre, ma sono orientate dall'interpretazione del singolo del contesto in cui opera, dalla visione che acquisisce dell'altro, dal rapporto che viene a crearsi e dall'interpretazione data al proprio ruolo.

Senza entrare nel dettaglio di un'analisi che richiederebbe una approfondita trattazione sul tema, è importante sottolineare come, nello specifico del lavoro sociale con persone migranti richiedenti asilo, la definizione di un sistema di accoglienza a livello nazionale ha condotto alla solidificazione di un lavoro di *équipe* multidisciplinare che necessita delle specificità di ogni figura, ma, al contempo, sollecita all'acquisizione di competenze trasversali tali da supportare la presa in carico di un'utenza specifica. Questo quadro, nel contesto italiano, è circoscritto da caratteri predisponenti che sono definiti dalle peculiarità del *welfare state*, di fatto residuale, categoriale e familistico e da un modello statale che si presenta debole e frammentato e piuttosto recente per ciò che riguarda la definizione di interventi relativi al fenomeno migratorio e

all'accoglienza della specifica utenza di migranti forzati (Biffi, 2018).

Le risorse del *welfare* e l'agenda politica locale che determina i rapporti sul tema tra regioni, enti locali e terzo settore, inoltre, incidono notevolmente sul processo di cittadinanza sociale delle persone immigrate nel variegato contesto nazionale, che presenta territori con tradizioni politiche sociali locali notevolmente differenti (Campomori e Feraco, 2018).

In un quadro complessivo che ha condotto lo Stato a ruolo marginale, anche e soprattutto in assenza di politiche e orientamenti normativi solidi e omogenei, i contesti locali svolgono un ruolo fondamentale nella rete di *governance* multilivello che tuttora presenta rilevanti fragilità.

La complessa rete dei servizi territoriali raffigura, oggi, lo strumento a cui rivolgersi a fronte di uno specifico bisogno e che, sulla base delle domande scaturite dal singolo o dal gruppo familiare, rispondono con un'offerta attraverso una "matrice di possibilità" (Ferrari, 2010) rappresentata dalle proposte degli enti amministrativi o dei soggetti privati.

In tale cornice, come sottolineano Barberis e Boccagni (2017) le dinamiche micro-comunitarie determinano gli assetti di intervento e un importante peso è sostenuto dall'ultimo tassello del sistema, rappresentato di fatto dalle operatrici e operatori dei servizi.

## 2. SE L'ACCOGLIENZA INCONTRA LA RICERCA. VERSO LO SVILUPPO DI ALLEANZE PER DARE VALORE AL LAVORO SUL CAMPO

Negli ultimi due anni, chi scrive è stato impegnato in un processo di sviluppo di comunità professionale che ha coinvolto circa una sessantina di professionisti/e del settore dell'accoglienza migranti. Il percorso si è sviluppato secondo l'approccio della *service research* (Mortari, 2007) e ha preso l'avvio nel gennaio 2024 ed è tutt'ora in corso. La richiesta della committenza (una Cooperativa Sociale operativa nella Città Metropolitana di Bologna) era di accompagnare il gruppo degli operatori e operatrici negli incontri, fino a quel momento autogestiti, che la cooperativa aveva già istituito in passato. Si trattava di incontri di conversazione per le operatrici e gli operatori su temi relativi a problematiche e criticità incontrati nella operatività dei servizi. Tutti le operatrici e gli operatori e i/le coordinatrici e coordinatori dei servizi SAI Ordinari, SAI DMDS, SAI MSNA e CAS (in tutto 60 persone circa) si ritrovavano ogni due mesi, senza una vera consegna, ma con l'unico obiettivo di condividere l'esperienza professionale in chiave critica. Dal gennaio 2024 è stato richiesto a chi scrive di facilitare questi incontri, fornendo anche una struttura di senso al percorso, individuando, nello scambio con gli operatori, tematiche da approfondire con interventi tematici di taglio formativo. La sfida formativa è stata rappresentata dalla particolare forma del contratto di ingaggio tra gli operatori e operatrici e il facilitatore. Infatti, la precedente esperienza di autogestione di questo processo aveva favorito l'instaurarsi di un clima solo apparente di non giudizio e di simmetria tra i partecipanti. In effetti, nella destrutturazione del percorso e nella blanda formalizzazione degli incontri - che in una prima ipotesi dovevano favorire la messa in gioco di operatori e operatrici in uno scambio franco e autentico utile a innescare processi di autoformazione e di mutuo aiuto professionale - erano emersi i ruoli e gli status (perché agli incontri partecipavano anche coordinatori e coordinatrici), piccoli e latenti dualismi tra le *équipe* e, più di tutto, una sorta di rito sterile del lamento che, per quanto legittimo, se da un lato aveva favorito l'instaurarsi di un clima di solidarietà nella difficoltà dei partecipanti, aveva d'altra parte impedito la promozione di un senso di autoefficacia e di riconoscimento di autorevolezza trasversale nel

gruppo.

La sfida formativa di questa facilitazione è stata quindi rappresentata dalla volontà di conciliare la restituzione di un senso di autorevolezza e competenza professionale e il riconoscimento della capacità di gestire situazioni molto complesse, e spesso emergenziali, uscendo dalla zona di comfort, garantita dalla appartenenza istituzionale, per trovare strade inedite, creative e in grado di conciliare richieste dell'utenza e cornici burocratico amministrative.

Gli operatori e le operatrici di questo ambito, infatti, forse proprio perché paradossalmente rivestono un ruolo ibrido, sospeso tra compiti burocratici, sociali e educativi, senza però che gli venga riconosciuto lo specifico professionale e l'alto livello di flessibilità e di capacità di *problem solving* che agiscono nella loro pratica professionale, hanno sviluppato una capacità inedita di non scoraggiarsi di fronte alle difficoltà, anche quelle più gravi, per trovare sempre delle strategie e delle prospettive divergenti anche quando, a uno sguardo superficiale, ogni soluzione apparirebbe preclusa.

Si è trattato quindi di dare forma a questa competenza, a un tempo multidimensionale e informale, per consentire prima di tutto a operatori e operatrici di autolegittimarsi e di sentirsi autorevoli come comunità professionale per fare fronte non solo alla gestione del quotidiano nel rapporto con i beneficiari, ma anche di sostenere la propria legittima istanza di riconoscimento nei confronti delle istituzioni.

Il percorso ha quindi assunto una direzione strabica: da un lato lo sguardo è stato rivolto alle pratiche e alle competenze implicite espresse durante il lavoro da parte di operatori e operatrici per aiutare questa comunità professionale a percepire il valore e le direzioni di senso anche teoriche del proprio operato. Dall'altro lato, si sono raccolte le richieste di maggior approfondimento e di strutturazione metodologica di una epistemologia professionale (De Mennato, 1999) ancora in divenire, ma che già consente di tessere un intreccio tra saperi che vengono da diversi ambiti disciplinari. In questo senso, usando diverse tecniche prese dal Teatro dell'Oppresso, dall'Empowerment, dalle metodologie partecipative, dal *role playing*, dalle metodologie delle parole generatrici di Paulo Freire e dalla gestione creativa dei conflitti di Marianella Scavi, intervallati da momenti di approfondimento teorico e di messa in evidenza di quanto le azioni sul campo non fossero fondate su buon senso o risposte spontanee date dagli operatori e dalle operatrici, ma da precise metodologie validate scientificamente, gli incontri hanno assunto una formula elastica, capace di seguire inciampi, parole sporgenti che venivano dal gruppo dei partecipanti, nel tentativo di connetterle costruttivamente con elementi provenienti dalla ricerca e dagli studi di settore.

Si è dato così avvio a un processo di costruzione di un sapere condiviso e di una teoria dell'azione socializzata in grado di sostenere le azioni professionali con coerenza e autorevolezza teorica e, al contempo, di valorizzare il sapere pratico emergente dall'esperienza sul campo di operatrici e operatori. È stato così possibile costruire un "sapere edificante" (Rorthy, 1998) nel quale le/i professioniste si potessero riconoscere e che potessero utilizzare praticamente, rendendo così possibile quell'avvicinamento tra teoria e prassi tipico dell'epistemologia pedagogica (Bertolini, 1988). In un ambito nel quale la distanza tra teorie, a volte retoriche, e pratiche, a volte appiattite sulle logiche dell'emergenza, rende difficile l'azione intenzionale.

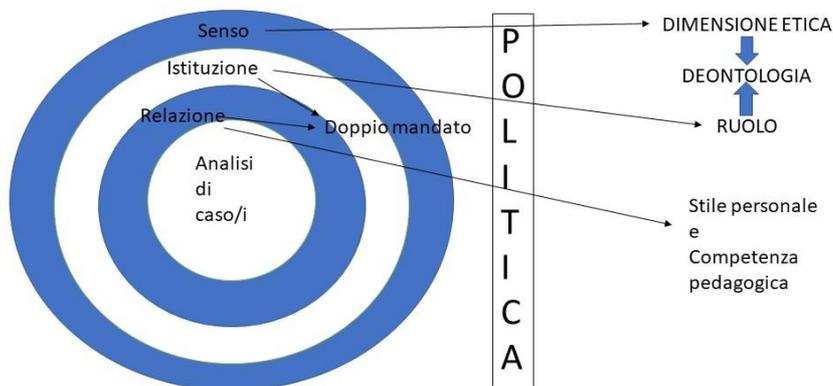
Piero Bertolini (1988) considera l'intenzionalità (ossia la direzione opposta al buon senso e improvvisazione) come uno dei caratteri che definiscono la professionalità educativa pedagogicamente fondata. Legata alla competenza della progettualità, l'intenzionalità

rappresenta il progetto che si fa azione e, nell'agire pedagogicamente fondato, l'operatrice o l'operatore tiene sempre presente la necessità di ricercare praticamente la coerenza tra obiettivi e metodologie utilizzate. Si tratta, pertanto, di un orientamento dell'azione educativa che si configura come "fare strategico" in cui questo aggettivo assume un'accezione positiva in quanto non significa tendere alla manipolazione del proprio interlocutore o fingere per fini latenti. Ciò che si intende dire con "fare strategico" è che l'operatrice o l'operatore agisce sempre secondo una direzione di senso e non in modo estemporaneo.

Le plenarie alle quali hanno partecipato tutti gli operatori e le operatrici, in tutto sei in un anno, della durata di tre ore, sono state programmate seguendo gli indizi e le richieste, più o meno esplicite, che emergevano nella discussione di gruppo dell'incontro precedente, dando valore anche ai segnali deboli, i termini ricorrenti e i concetti che chi facilitava gli incontri, nella sua doppia veste di formatore e ricercatore, ha individuato come utili e interessanti per il gruppo. Ovviamente, questo programma in itinere veniva proposto all'assemblea che aveva la facoltà di accettare, declinare o reimpostare la proposta stessa.

Il percorso si è quindi definito in corso d'opera favorendo, così, il senso di protagonismo dei partecipanti. Infatti, l'obiettivo del processo non era quello di fornire strumenti ed elementi di competenza preesistenti, ma di far emergere tali fattori dall'incrocio tra l'esperienza diretta sul campo di operatrici e operatori e le proposte metodologiche provenienti dal facilitatore del processo. Il percorso si è "fatto camminando", correggendosi e modificandosi in corso d'opera. In questo senso, la modalità che sia il formatore, sia i partecipanti sono stati chiamati ad assumere è stata quella della formazione e ricerca promosse e perseguite insieme.

Figura 1



Obiettivi: 1. abilità (solidarietà, autoefficacia, consapevolezza), 2. comunità professionale  
Strumenti: comunità di pratica e consulenza tra colleghi\*

Durante la prima plenaria è stato definito in senso collegiale il modello intenzionale del percorso nel quale (fig. 1) si è partiti da questioni materiali e criticità pratiche, che operatrici e operatori hanno portato in plenaria, utilizzando come vertice di osservazione la dinamica relazionale (interpersonale) e la cornice istituzionale che a volte aiuta, altre volte ostacola, il raggiungimento

degli obiettivi. Il lavoro dell'accoglienza migranti è un contesto in cui è molto tangibile la convergenza di aspetti micro e dimensioni macro-sociali. Di conseguenza, è impossibile separare la relazione con i beneficiari e il territorio dai processi politici che, anche a livello globale, determinano la materialità e le condizioni in cui questa relazione si dà.

Uno dei temi ricorrenti è stato quindi rappresentato dalla gestione di questa compresenza e come perseguire la ricerca di senso all'interno delle contraddizioni che contraddistinguono la complessità delle pratiche di accoglienza.

Parallelamente alle sessioni in plenaria, sono stati condotti altri incontri di approfondimento sulle metodologie educativo-relazionali nel lavoro dell'accoglienza con le singole équipe. Si è trattato, in questo caso, di sperimentare una consulenza specifica su singoli casi critici, situazioni concrete e abbastanza circoscritte rispetto alle quali l'équipe si trovava in *impasse* per cercare, applicando nello specifico metodologie e tecniche provenienti dall'ambito pedagogico-relazionale, di contribuire alla lettura della situazione in chiave critica e alla elaborazione e progettazione di possibili azioni risolutive o che, almeno, ampliassero lo spettro di possibilità entro cui poter agire in senso intenzionale. Questa metodologia partiva dal presupposto che la reimpostazione del problema secondo una prospettiva inedita potesse di per sé aiutare l'équipe a percepirsi in una angolatura di possibilità e non all'interno di una contraddizione a doppio legame che non consentiva vie d'uscita. La metodologia della "reimpostazione originaria" della situazione critica proveniente dalla metodologia dell'Empowerment (Tolomelli, 2015) è stata molto utile in questo caso proprio perché il consulente non ha proposto delle chiavi di soluzione alla équipe stessa, ma, facendo rielaborare la situazione secondo un orientamento maieutico e accompagnando le operatrici e gli operatori nella lettura degli elementi inediti, nascosti, poco valorizzati della situazione, le cosiddette "risorse latenti" (Ibidem), è stato possibile che l'équipe stessa potesse prendere in mano la propria progettualità e individuare da sé traiettorie potenziali per uscire dallo scacco. In questo modo, si è ottenuto un ulteriore obiettivo che è quello della restituzione di un senso di competenza e autorevolezza alla équipe stessa. Quando, poi, durante gli incontri in plenaria successivi, l'équipe incontrava di nuovo il formatore e ci si intratteneva per un rapido *feedback* rispetto alla situazione analizzata negli incontri ristretti, quasi sempre la restituzione era positiva perché si era sperimentata una nuova strategia che aveva funzionato oppure perché si era cambiato il proprio approccio nei confronti del contesto e quindi un cambiamento organizzativo aveva consentito di diminuire i livelli di stress e di senso di frustrazione e fallimento, oppure, ancora, perché un evento esterno era sopraggiunto andando nella direzione di una soluzione positiva per il beneficiario o il nucleo familiare interessato.

Queste circostanze non fanno riferimento, ovviamente, ad una magica soluzione di situazione spesso complesse e di difficile gestione o a un atteggiamento di ottimismo superficiale per il quale è sufficiente pensare positivamente a una situazione per farla evolvere in senso positivo, ma sono legate a quelle che nel linguaggio dell'empowerment vengono definite le "intervenienti" e cioè quei fattori e a quegli eventi esterni su cui il soggetto non ha il controllo, ma che potenzialmente nel prossimo futuro potranno presentarsi in modo da influenzare positivamente gli esiti del processo stesso (Bruscaglioni e Gheno, 2000, p.75).

La tendenza a tenere conto degli "intervenienti", fattori e novità non prevedibili e pianificabili per il futuro, ma probabilisticamente possibili, ha una duplice funzione: da un lato allontana il rischio di fallimento e il senso di impotenza e, dall'altro, apre alla consapevolezza che nell'agire professionale occorre investire sull'elemento della possibilità che alimenta la progettualità

positiva anche all'interno di contesti multiproblematici (Tolomelli, 2015).

### 3. RIFLESSIONI CRITICHE INTORNO ALLE COMPETENZE PEDAGOGICHE DELL'OPERATRICE E DELL'OPERATORE DELL'ACCOGLIENZA MIGRANTI

Di seguito propongo una schematizzazione delle competenze pedagogiche dell'accoglienza, così come emerse dall'intreccio tra elementi empirici emersi nel percorso sopradescritto ed elaborazioni teorico-analitiche formulate sulla base di altre ricerche e studi validati di settore.

In generale, la competenza pedagogica si configura come una ricerca continua di approssimazione a obiettivi di crescita di sé come professionista che orienta la propria prassi verso l'integrazione tra gli obiettivi del soggetto in formazione, obiettivi di socializzazione e struttura istituzionale e dimensione etica (Fabbri, 1996).

Con l'evolvere dell'esperienza professionale, questa competenza viene a essere assunta dal professionista come una dimensione incarnata nella quale è difficile dipanare la rete che lega e interseca tra loro le varie dimensioni.

Nella seguente schematizzazione (fig. 2) vengono riassunte le dimensioni di competenza che la compongono nel loro intreccio di interdipendenza. 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 (Tolomelli, 2007).

Dall'altro lato, si tratta di una competenza incarnata che, in quanto tale, è radicata nella epistemologia professionale dell'operatrice e dell'operatore che, di fatto, ha come strumento privilegiato di lavoro se stesso/a, la propria presenza fisica nella relazione interpersonale, a volte mediata da dispositivi istituzionali deboli, appena percepibili. Questo "corpo a corpo" tra operatori/trici e beneficiari/e, rischia di insinuare il rischio che la competenza venga agita senza gli adeguati riferimenti teorici, proprio perché molto legata alla pratica e aderente alla persona operatore/trice.

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.

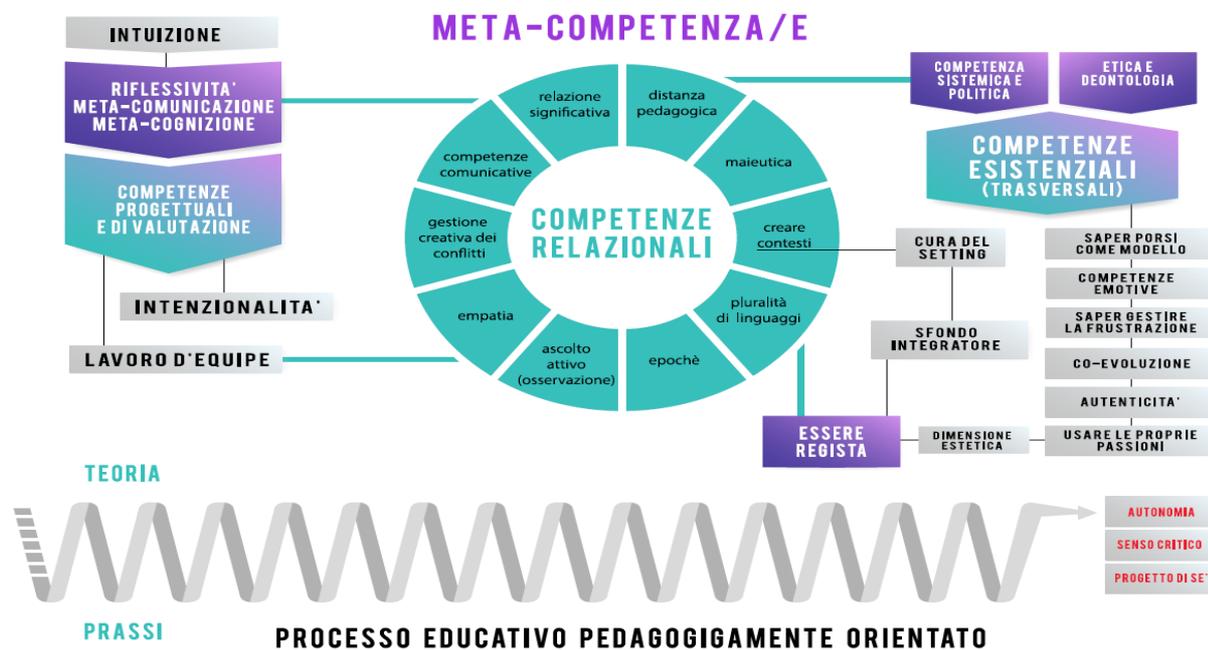
Così come è necessario giustificare e motivare, anche a chi si ostina a negare lo specifico pedagogico, la connessione tra teorie e pratiche in questo contesto e la fondatezza scientifica delle scelte metodologiche operate.

D'altra parte, un'operatrice o operatore 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).

Un professionista competente e autorevole si costruisce proprio sulla consapevolezza delle proprie teorie di riferimento.

Inoltre, nella logica del sapere emergente dal campo e dalla "comunità di pratica" (Wenger, 2006), questa elaborazione riannoda i legami tra teoria e prassi uscendo da gerarchie e sospetti di sorta tra i due ambiti di un'unica epistemologia.

Figura 2. (Tolomelli, 2023, p.98)



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 nel beneficiario/a 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 *leitmotiv* 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; 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 operatore/trice può riflettere e decostruire l'esperienza e rigenerare la propria motivazione e il senso di azione professionale.

Il ruolo dell'operatrice e dell'operatore è fondamentale non soltanto nell'incontro e nella relazione con il beneficiario, ma anche nei confronti del sistema di accoglienza e della società nel suo complesso.

Con la Legge 2443 del 2017 viene sancito il riconoscimento professionale, la regolamentazione e la tutela delle professioni di educazione in ambito extrascolastico (educatore socio-sanitario e socio-pedagogico) e del 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 accreditamento di autorevolezza epistemologica, istituzionale, professionale. Ovviamente la battaglia per il consolidamento di una cultura pedagogica diffusa e, conseguentemente, per la parificazione di queste figure a quelle di altri professionisti del settore che godono di maggiore prestigio, e anche maggiore riconoscimento economico (insegnanti, psicologi, assistenti sociali, etc.), lungi dall'essere conclusa. Per il raggiungimento di questo importante risultato sono fondamentali due elementi: la consapevolezza e forza epistemologica della categoria professionale e la coesione della stessa che si deve configurare categoria consapevole e solidale. Credo che sia importante continuare a perseguire un analogo riconoscimento anche per le operatrici e gli operatori dell'accoglienza il cui ruolo, per complessità di competenza professionale richiesta e per importanza, come dimostra anche la trattazione fin qui sviluppata, è fondamentale per la tenuta del sistema di *welfare* nel suo complesso.

#### 4. CONCLUSIONI

La professionalità è l'esito di un processo formativo a livello superiore (oggi universitario) e della certificazione con un titolo delle competenze acquisite e sottintende che l'attività del professionista sia produttiva e vantaggiosa per la società. In virtù della professione il soggetto organizza la propria vita economica e garantisce in tal modo il proprio sostentamento, rafforzando e facendo progredire l'economia di tutta la comunità. L'impegno nel lavoro professionale costruisce valore per la società (sancito per altro dalla Costituzione) e garantisce il contributo individuale al bene comune. Questo principio etico esclude totalmente l'improvvisazione professionale e l'etica professionale prevede anche il divieto di ostentazione di conoscenze, competenze e titoli non posseduti. Nella classica scala delle motivazioni professionali di Abraham Maslow (1954) vengono individuate diverse funzioni a cui assolve il lavoro per il soggetto. Così, ad esempio, l'attività professionale consente l'ottenimento di beni di prima necessità (utili sia per poter realizzare propri bisogni, sia propri desideri e ambizioni) e l'elemento di compensazione di questa attività, il denaro (o compensi affini), garantisce il livello base della motivazione al lavoro. Oltre però all'aspetto economico, che è direi basilare nel lavoro, esiste una dimensione non meno fondamentale che riguarda l'aspetto di realizzazione di sé del soggetto e di contributo allo sviluppo sociale tramite il lavoro stesso. Infatti, in una società davvero libera e democratica (i cui valori purtroppo sono attualmente continuamente minacciati...) ogni professionista è tale in quanto mette a disposizione il proprio talento e la propria creatività e non solo in quanto fornisce forza lavoro. Per cui, un soggetto che decide di svolgere un'attività professionale acquisisce una particolare responsabilità morale derivante dal fatto che il lavoro, e le professioni educative e sociali in particolare modo, hanno un valore che non si riduce al contratto tra lavoratore e datore di lavoro.

In particolare, ai/alle professioniste/i dell'accoglienza è richiesto un impegno e un bagaglio di competenze non corrisposto da un adeguato riconoscimento economico e di status.

Anche perché la competenza che l'operatrice e l'operatore mette in gioco nel suo lavoro ha a che fare con la propria autenticità nella relazione.

Come sviluppare questa competenza? Attraverso lo studio e la ricerca che prende anche le mosse dall'analisi dei casi che si presentano durante l'esperienza professionale, applicando cioè le logiche della professionalità riflessiva (Schön, 1993) oltre alla consapevolezza della necessità di un aggiornamento continuo. Inoltre, ci sono molte strade per poter sviluppare capacità pratiche in merito

alla competenza comunicativo-relazionale e alla capacità di azione intenzionale. Ci sono corsi e laboratori di teatro, di tecniche di *conseling*, di animazione e gestione di gruppi, etc. che possono fare al caso, se gestiti da professionisti capaci ed esperti e non da sedicenti professionisti che si improvvisano o che non hanno l'adeguata preparazione. Si tratta, però, preliminarmente di coltivare la voglia di crescere come professionisti e di voler continuare ad apprendere, facendo propri i contenuti, rimodellandoli e adattandoli al proprio stile ed epistemologia personale. Non esiste un modo per fare bene l'operatrice o l'operatore dell'accoglienza, ma esiste la capacità di trovare il proprio modo per esserlo, in coerenza con la propria personalità e con gli obiettivi pedagogici.

Pur nelle tante contraddizioni che circondano il lavoro dell'accoglienza, è grazie alle operatrici e operatori che la parte privilegiata della nostra società si riscatta, seppure in modo insufficiente, rispetto all'ingiustizia con cui ha agito e agisce nei confronti dei cittadini della parte più sfruttata del mondo.

Nel lavoro dell'accoglienza si restituisce dignità ad un incontro, quello col migrante, che trova la propria residua cifra di umanità proprio nella relazione tra le operatrici e operatori e i/le migranti. In un mondo migliore di questo non ci sarebbe bisogno di progetti e operatori dell'accoglienza perché ad ogni persona sarebbe riconosciuto il diritto alla migrazione, ma mentre lottiamo affinché i "diritti umani" siano davvero "universali", ringraziamo chi in questo ambito ogni giorno testimonia la possibilità di un mondo diverso. E a chi conferisce dignità e consistenza epistemologica a queste operatrici e operatori della cura dell'accoglienza delle persone migranti e della nostra coscienza civile.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barberis, E., Boccagni, P. (2017). *Il lavoro sociale con le persone immigrate*. Ravenna: Maggioli.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biffi, D. (2018). Lavorare con richiedenti asilo e rifugiati: l'etnografia di un ricercatore-operatore. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. Vol. 16, n.1, 1-21.
- Bruscaglioni, M., Gheno, S. (2000). *Il gusto del potere*. Milano: FrancoAngeli.
- Campomori, F., Feraco, M. (2018). Integrare i rifugiati dopo i percorsi di accoglienza: tra le lacune della politica e l'emergere di (fragili) pratiche socialmente innovative. *Rivista Italiana di Politiche Pubbliche*, n. 1, 127-157.
- Catarci, M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati: formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Coin, F. (2023). *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*. Torino: Einaudi.
- De Mennato, P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori.
- Fabbri, M. (1996). *La competenza pedagogica*. Bologna: Clueb.
- Ferrari, M. (2010). *La frontiera interna. Welfare locale e politiche sociali*. Torino: Academia Universa Press.
- Giullari, B., De Angelis, G. (2024). Il lavoro di cura. Un settore in crisi da abbandono. *SALUTE E SOCIETÀ*, 2/2024, 53-69 [10.3280/SES2024-002004].
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper Row.

- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Rorthy, R. (1998). *La filosofia dopo la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.
- Salinaro, M. (2021). *Temporanei permanenti: migranti e operatori dell'accoglienza: paradossi politici e traiettorie pedagogiche*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tolomelli, A. (2007). *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*. Pisa: ETS.
- Tolomelli, A. (2015). *Homo Eligens. L'empowerment come teoria della formazione*. Parma: Junior.
- Tolomelli, A. (2023). *Il valore pedagogico della divergenza*. Milano: Guerini.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: RaffaelloCortina.