

Saperi e abilità in chiave interculturale.
Risultati di una ricerca empirica con esperti del sistema
di accoglienza dei migranti in Italia

Knowledge and skills in an intercultural key.
Results of empirical research with experts
on the migrant reception system in Italy

Fabio Alba

Research fellow of Education|Department of Human Sciences| University of Palermo (Italy)|
fabio.alba@unipa.it

abstract

In terms of pedagogy, the “competencies paradigm” establishes one of the essential constructs. Aspiring to a complete profile of this is the product of constant research involving theory and practice, ethics and technique. In educational contexts, hospitality professionals are increasingly required to have the ability to manage interactions with people of different linguistic and cultural profiles. This contribution aims to reflect on the competencies of professionals in hospitality and protection networks in Italy. Specifically, the aim is to present the results of exploratory research on intercultural competencies conducted with hospitality operators. The exploratory research was conducted in Emilia Romagna in 2016, and implemented in Sicily in 2020. The final aim of the investigation was to elaborate a theoretical and practical model for intercultural competencies in the hospitality systems for migrants in Italy.

Keywords: intercultural competencies, community of practice, education, theoretical and practical model, migrations

In pedagogia, il “paradigma delle competenze” costituisce uno dei riferimenti essenziali. L’aspirazione verso un profilo completo della competenza è frutto di una ricerca costante di equilibrio fra teoria e pratica, fra etica e tecnica. Nei contesti educativi con persone migranti, agli operatori dell’accoglienza sono richieste, oltre alle conoscenze, abilità atte a saper gestire l’interazione con chi presenta dei profili linguistici e culturali diversi. Il contributo intende riflettere sulle competenze proprie dei professionisti del sistema di accoglienza e di protezione in Italia. Nello specifico, l’obiettivo è quello di presentare i risultati di una ricerca esplorativa sulle competenze interculturali, condotta con esperti “operatori privilegiati” dell’accoglienza. La ricerca, a carattere qualitativo, è stata realizzata in Emilia Romagna nel 2016 e implementata in Sicilia nel 2020. Scopo ultimo dell’in-

dagine è stato quello di elaborare un modello teorico con implicazioni pratiche di competenze interculturali del sistema di accoglienza per migranti in Italia.

Parole Chiave: competenza interculturale, comunità di pratiche, educazione, modello teorico e pratico, migrazioni

1. Promuovere la competenza nei diversi mondi dell'educare

Nello spazio di ricerca della pedagogia, il “paradigma delle competenze” costituisce di certo uno dei riferimenti essenziali. Come è noto, in letteratura scientifica troviamo numerosi tentativi di definizione della competenza. In ambito manageriale la competenza è intesa come un saper svolgere qualcosa di specifico; in ambito psicologico è intesa come una capacità psichica e della mente. Sta di fatto che ciascun ambito identifica la competenza attraverso un proprio campo teorico e pratico di riferimento (Ajello, 2002, p. 15).

In pedagogia la competenza assume un *volto* e un *sensò* specifico.

L'aspirazione verso un profilo completo della competenza è frutto di una ricerca costante di equilibrio tra teoria e pratica, tra etica e tecnica, in cui è l'etica che si pone come vettore orientativo (Mari, 2018, p. 119; Reggio, Santerini, 2013, p. 19). La competenza non è da intendersi solamente come conoscenza di specifici saperi, infatti, essa tiene conto anche di un prima e di un dopo rispetto alla sua attuazione nei contesti educativi. La competenza implica la capacità dell'educatore di saper tradurre le conoscenze acquisite nei complessi mondi dell'educare. Se da una parte essa è strettamente legata ai saperi, dall'altra diventa efficace solo se è capace di coniugare gli aspetti teorici alla riflessività e alla visione critica del mondo (Cfr. Cambi, 2004, pp. 24-25).

Le odierne società occidentali si presentano sempre più multietniche e multiculturali. Il processo di globalizzazione e l'incremento esponenziale del numero degli esseri umani nel mondo, continuano a favorire lo spostamento fisico e persistente di milioni di persone da una parte all'altra del pianeta Terra (Levitt, 1983; Giddens, 1994, pp. 70-72). Questa *prima verità assoluta* dell'umana condizione, che le migrazioni costituiscono un fenomeno tanto antico quanto l'umanità stessa e che “gli esseri umani

sono per natura una specie migratoria” (Cfr. Massey, 1998), sembra aver raggiunto oggi una portata di spostamenti mai registrata in altre epoche storiche.

A fronte di questo scenario, le agenzie educative hanno predisposto delle misure volte a promuovere dei processi di inclusione dei migranti. Dal 2014, anno segnato da una crescita drammatica di esodi di massa, l'Italia ha adottato interventi e politiche a favore dei migranti sia richiedenti asilo che titolari di protezione internazionale¹. L'obiettivo della rete di accoglienza è la riconquista dell'autonomia da parte del migrante, il quale si colloca al *centro* del sistema. Questa autonomia è da intendersi come un processo continuo di riacquisizione di abilità e conoscenze atte a sviluppare azioni di libera e consapevole scelta del proprio modo di vivere (<https://www.sprar.it/wpcontent/uploads/2018/08/SPRARManualeOperativo-2018-08.pdf>). In tal senso, il migrante non è da considerare come colui che in maniera passiva riceve una prestazione assistenziale, ma come colui che si pone in maniera attiva e reattiva rispetto al progetto di vita e di inclusione (Cfr. De Marco *et alii*, 2016).

Dal punto di vista educativo la finalità è di mirare alla *crescita in pienezza* della persona migrante, ponendo come fondamento della riflessione pedagogica il bisogno di *essere riconosciuti e riconoscersi nell'essere*. Si tratta di attribuire all'azione educativa il valore di consentire, tramite una consegna etica, la *personalizzazione dell'esistenza* (Bellingreri, 2010, pp. 49-94; Vinciguerra, 2015, p. 175). La categoria del riconoscimento, assunta in questi termini, può essere considerata come “la pre-condizione della cura che dischiude all'essere le sue potenzialità” (Dusi, 2007, p. 246).

Quanto fin qui esposto mostra come sia fondamentale per il professionista che nel processo di acquisizione della competenza interculturale egli sappia porre l'accento sull'*aspetto valoriale* della stessa - Commissione Europea (<http://www.coe.int>). Al contempo, nel promuovere l'attuazione della competenza a scuola e nei processi di apprendimento, la necessità è di concentrare l'attenzione sui *bisogni educativi dell'essere umano*. Tale esigenza, come evidenza Pinto Minerva, è dettata dal fatto che “l'uomo planetario deve imparare a gestire la sua nuova condizione umana,

1 Il “Piano nazionale per i cittadini extracomunitari” del 2015, presenta un sistema di accoglienza articolato in due fasi: una prima preliminare di soccorso nei centri governativi e una seconda all'interno delle strutture afferenti al Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per i minori stranieri non accompagnati.

determinata dal difficile rapporto tra il carattere di globalità [...] del suo essere e la particolarità e la diversità che lo contraddistinguono” (2002, p. 123).

A maggior ragione per il professionista dell'accoglienza, che è chiamato ad operare in un settore alquanto complesso e articolato su più livelli di azione, la necessità è di acquisire conoscenze e abilità atte a *saper gestire l'interazione* con chi presenta dei profili culturali e linguistici differenti (Fantini, 2007, p. 9). Affinché tutto ciò sia possibile, è fondamentale che l'educatore e l'educando, così come l'esperto in generale, sappiano declinare l'interazione dentro uno *spazio di cura e dell'aver cura di sé*, il quale rappresenta la dimensione contestuale in cui a prevalere è la presenza fisica e simbolica di entrambi (Cfr. Santomauro, 1967; Cfr. Mortari, 2019). Ed è all'interno di tale quadro teorico di riferimento che è stata ordinata la ricerca empirica sulle conoscenze, abilità e competenze interculturali dei professionisti dell'accoglienza dei migranti in Italia².

2. Abilità e conoscenze nel sistema di accoglienza: risultati della ricerca del 2016

Prima di procedere con l'analisi dei dati e i relativi risultati emersi nella ricerca empirica, grazie al confronto diretto con gli “operatori privilegiati” (Bichi, 2007), vorrei sostare sull'esperto dell'accoglienza³. Pur rimanendo poca la letteratura scientifica a riguardo, sappiamo che sul territorio nazionale ci sono molti professionisti che fondano il loro agire in relazione

- 2 La ricerca empirica è stata realizzata in due contesti geografici e periodi diversi. Nel 2016 si è svolta in Emilia Romagna, attraverso la collaborazione con il Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona e l'Università “Kore” di Enna; nel 2020 si è svolta in Sicilia grazie alla collaborazione con l'Università di Palermo. Per un maggiore approfondimento si rimanda al libro di (...). Il volume è attualmente in corso di stampa.
- 3 L'indagine scientifica ha coinvolto gli operatori e le operatrici del settore dell'accoglienza (psicologi, psicoterapeuti, educatori, pedagogisti, mediatori culturali e linguistici, consulenti legali e coordinatori di progetto). Nel 2016 si è realizzata con professionisti del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati che operano a Bologna e Ferrara (20 esperti); nel 2020 con professionisti del Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati che operano ad Agrigento, a Palermo e a Catania (15 esperti).

ai saperi e alle abilità acquisite sia a livello personale sia a livello formativo (Portera, 2013; Reggio, Santerini, 2013). Nella pratica educativa con i migranti, l'esperto riveste un ruolo di affiancamento, al fine di favorire la creazione di *nuove* relazioni di riconoscimento (D'Agostino, 2007; Vinciguerra, 2013, p. 94).

Il compito principale di chi opera all'interno del sistema di accoglienza è di esercitare una funzione di ascolto attivo e di aiuto, che si esprime con azioni di accompagnamento (Santerini, 1998). Pur tenendo conto dei rispettivi profili professionali, l'esperto del settore mira a: farsi carico del bisogno educativo e di riconoscimento del migrante, inteso sia come singola persona, sia come componente di una comunità etnica e familiare di origine (Balsamo, 2002, p. 17); rispondere alla programmazione interna all'organizzazione dell'azienda; relazionarsi in maniera costruttiva e responsabile con il contesto comunitario esterno (enti pubblici e privati, comunità etniche e di "pratiche") (Cfr. Wenger, 2006).

Veniamo adesso al dunque dell'indagine scientifica. La questione di fondo riguarda *il come* poter prospettare azioni che tengano conto del reale bisogno di riconoscimento del migrante e *il come* poter acquisire conoscenze e abilità atte a saper gestire le interazioni a carattere multiculturale. L'obiettivo è stato di mappare le conoscenze e le abilità del professionista al fine di elaborare un modello teorico e pratico delle competenze interculturali afferente al settore dell'accoglienza. Trattandosi di un ambito poco esplorato in letteratura, dal punto di vista metodologico la scelta è ricaduta sull'approccio qualitativo, riconducibile al paradigma interpretativo (Corbetta, 1999, pp. 81-84).

Secondo tale paradigma, il ricercatore sociale è chiamato ad osservare il contesto e a partecipare alla vita dei soggetti studiati, cercando di scorgere il fenomeno "dall'interno", per scoprire "la definizione della situazione" data dall'attore (Schwartz, Jacobs, 1999, p. 38). Non è dunque la variabile che fissa il contenuto, piuttosto "è il contesto che genera il significato" (Mortari, 2013², p. 61). Ora, l'approccio più coerente a simili premesse scientifiche è stato individuato nell'Interazionismo simbolico (Blumer, 1969, pp. 2-6 e 79; Wallace, Wolf, 1994, pp. 261-314; Ciacci, 1983, pp. 9-52).

Per quanto riguarda gli strumenti di indagine si è scelto di fare ricorso al Focus Group (Cfr. Baldry, 2005; Morgan, 1996; Albanesi, 2005) e all'Intervista semi-strutturata in profondità (Patton, 1990, p. 290; Sità, 2017¹, p. 57). Il Focus Group è stato utilizzato nella fase preliminare del-

l'indagine del 2016. La rilevazione delle informazioni tramite questo strumento è stata possibile in quanto gli esperti lavoravano dentro la stessa azienda. Viceversa, nell'indagine del 2020, trattandosi di esperti provenienti da aziende diverse, non si è ritenuto opportuno utilizzare come strumento di raccolta dei dati il Focus Group.

Al fine di garantire l'analisi dei dati, la ricerca empirica è stata condotta con l'ausilio di una griglia interpretativa, che è servita per contenere le cosiddette "domande sonda" (Portera, 2002, pp. 81-83). La griglia è stata ordinata in sei aree tematiche, che riguardano la biografia, la globalizzazione, il diritto e le strategie, le situazioni concrete, le difficoltà in ambito professionale, i conflitti e le competenze interculturali. Si precisa che l'ordine delle tematiche non è stato considerato in forma rigida, ma è stata data agli intervistati la possibilità di intervenire nell'interazione nel modo che loro ritenevano più opportuno (Cfr. Kahn, Cannel, 1968).

Ora, prendendo in esame la suddivisione effettuata da J. Delors (2005, pp. 79-90) in *sapere*, *saper essere* e *saper fare*, le competenze, come è possibile notare nella rappresentazione grafica, sono state suddivise in tre aree, che riguardano le conoscenze, le attitudini personali/caratteristiche del Sé e il saper fare.

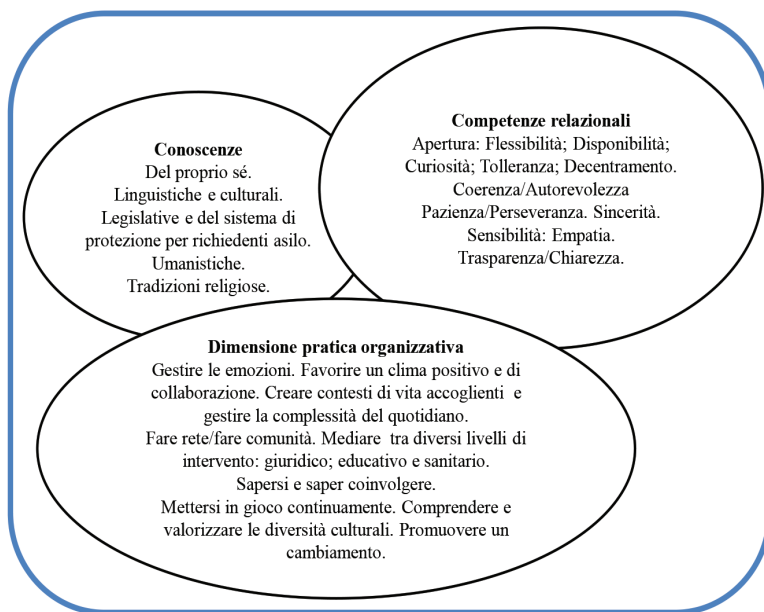


Fig. 1. Rappresentazione grafica delle competenze interculturali

Procedendo con ordine, notiamo dalla figura che nell'indagine del 2016, la quale si presenta come una *prima ricerca empirica* sulle competenze interculturali degli esperti dell'accoglienza, emergono le conoscenze codificate, le nozioni e le informazioni di tipo sia generale che specialistico. In particolare è possibile scorgere quelle culturali, linguistiche, religiose, storiche, normative e interne al sistema di accoglienza. Nell'area delle attitudini troviamo le caratteristiche del Sé: decentramento; flessibilità; pazienza; tolleranza; apertura; autorevolezza; sensibilità; empatia; trasparenza e chiarezza. Sotto al saper essere scorgiamo le caratteristiche "Skills" attribuibili alle capacità di saper applicare, di utilizzare e di mettere in pratica a livello professionale, le conoscenze apprese attraverso le abilità intellettuali. Si tratta di competenze sociali, comunicative e relazionali, che il professionista declina dentro un incarico lavorativo o nella gestione di un problema specifico. È possibile infatti trovare le seguenti caratteristiche: saper dialogare; saper mediare e gestire le emozioni; saper favorire un clima positivo e di collaborazione; saper generare contesti di vita accoglienti; saper fare rete e saper potenziare le comunità di pratiche, per poter interagire con i livelli di intervento di tipo giuridico, educativo, formativo e sanitario; saper coinvolgere, leggere e interpretare il territorio, stimolando così un confronto generativo tra le parti coinvolte; saper gestire la complessità del quotidiano, nell'ottica di un continuo mettersi in gioco per promuovere un cambiamento.

Ma più di tutte, dalla ricerca è emersa come caratteristica fondamentale per l'attuazione della competenza nei contesti educativi la capacità di *saper far propri i valori* del migrante. La capacità di porsi in sintonia con i valori della persona accolta è segno di una conoscenza profonda del proprio Sé. Il saper conoscere gli aspetti soggettivi della propria personalità permette di porsi positivamente nei confronti della storia di vita dell'altro. Tale apertura alla storia dell'altro implica la possibilità di pensare la relazione di fiducia in modo flessibile. Al contempo, l'apertura e la flessibilità, in assenza di uno scenario perseverante sul percorso di vita del migrante, possono indurre l'esperto a destabilizzarsi rispetto all'intervento. Pertanto, è necessario che egli sappia declinare l'azione educativa nel rispetto dei tempi di maturazione del migrante. Ecco il motivo per il quale la pazienza si colloca come valore qualitativo del *dare tempo e aver tempo*, al fine di trovare risposte ai differenti bisogni.

La capacità del professionista di saper attendere i tempi di comprensione del percorso di inclusione da parte del migrante, rappresenta *una*

chiave di misura sensibile che permette allo stesso di attribuire alla relazione di fiducia un grado di *ironia* in cui è possibile far emergere aspetti personali, emotivi e caratteriali, che rendono l'interazione più armoniosa (Surián, 2002, p. 17). La sensibilità è prerogativa utile nella relazione di fiducia che si instaura tra il professionista e il migrante in quanto permette l'emersione degli aspetti di personalità e di riflessività necessari per la buona riuscita del percorso di inclusione.

Guardando a questa prima ricerca empirica, una considerazione che affiora riguarda il fatto che la competenza prima ancora di essere interculturale è un *costrutto armonico* di teorie e pratiche, le quali si traducono nella capacità da parte del professionista nel saper gestire situazioni ad elevato rischio di complessità. Un'altra considerazione riguarda la consapevolezza di aver chiaro che se per competenze interculturali intendiamo le abilità atte a gestire l'interazione con chi manifesta dei profili culturali differenti, il livello ottimale per la loro implementazione è da ricercarsi in uno spazio fisico ben definito.

Come esplicitato meglio nel terzo paragrafo del contributo, lo spazio fisico si articola su due livelli: micro e macro comunitario. Il primo è caratterizzato da rapporti orizzontali tra gli operatori stessi e gli operatori con i beneficiari del servizio; il secondo è volto ad intendere le possibili forme di interazioni professionali che prendono vita tra l'organizzazione e le altre esterne collocate nel territorio (Bonazzi, 2006, pp. 161-163). Da ultimo, è possibile dire che le competenze interculturali si mostrano idonee rispetto al contesto nel quale agiscono se sono capaci di saper tener conto dei fattori interni (sistemiche e costitutive) dell'azienda e esterne (relazione e di integrazione).

3. Primo modello interattivo delle competenze interculturali e la valenza educativa

La ricerca empirica del 2020, condotta in Sicilia, ha permesso di confermare le competenze interculturali emerse nel 2016, con l'aggiunta di collocare le stesse dentro una dimensione di lavoro segnata dalle pratiche di comunità. La particolarità di questa seconda indagine sta nel fatto di aver posto in evidenza i cambiamenti legislativi e organizzativi avvenuti successivamente all'entrata in vigore di nuove norme a disciplina del fenomeno migratorio.

In soli quattro anni, dal 2016 al 2020, sono accadute una serie di cose che hanno per certi aspetti riformulato il sistema di accoglienza dei migranti. Tali cambiamenti sono avvenuti in particolare con l'ingresso della Legge n. 132 del 2018, la quale ha generato notevoli fragilità sul piano gestionale. Una criticità che emerge con evidenza dal nuovo assetto legislativo è di aver reso il sistema di accoglienza dei migranti più complesso e burocratico, con ripercussioni che si manifestano sulle vite e sui percorsi di inclusione dei migranti accolti.

Venendo al dunque dell'indagine del 2020, come è possibile notare dalla figura successiva, ciò che emerge con vigore è l'aspetto circolare e interattivo delle competenze applicate all'educazione. Il loro costrutto si esprime nella "capacità di adottare strutture, piani, schemi e programmi di azione capaci di integrare al livello interdisciplinare le conoscenze formali e informali, teoriche, esponenziali e procedurali possedute per risolvere un problema in un contesto ambientale specifico" (Domenici, 2000, p. 24).

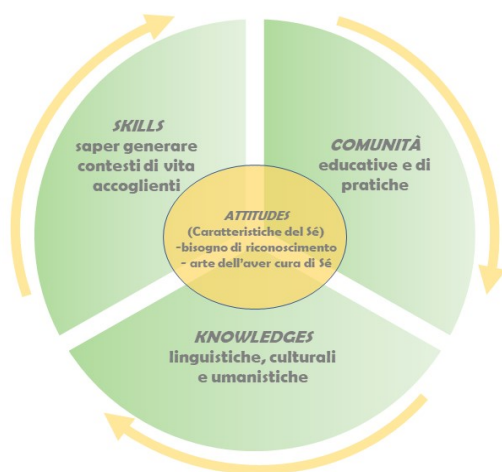


Fig. 2. Modello interattivo delle competenze interculturali

Il modello interattivo delle competenze interculturali ci mostra un quadro che può essere sintetizzato nel seguente modo: al centro è collocata l'area del Sé (Gardner, 1993), dove si pone il *bisogno fondamentale di riconoscimento*, assunto dal paradigma pedagogico di stile fenomenologico-ermeneutico come un bisogno antropologico ed originario (Bellingreri,

2017, pp. 394-413) e lo *spazio dell'aver cura di sé* (Mortari, 2019). Attorno all'area, in maniera circolare e interattiva, si situa il sistema interno composto dalle *comunità empatiche e di pratiche* (Wenger, 2006), quali comunità sia fisiche che simboliche in cui si genera il legame di cura e di fiducia.

Al contempo, partendo dalle due aree è possibile notare quella riguardante le *conoscenze*, in cui si rilevano quelle linguistiche, culturali, normative, religiose, umanistiche, nonché storico e antropologiche, e l'area del *saper fare*, la quale, oltre a contenere gli aspetti micro-comunitari della relazione di fiducia, è rivolta principalmente agli Enti privati esterni.

Prima di procedere con una sintesi dei dati emersi da questa seconda ricerca empirica, soffermo l'attenzione sulle principali caratteristiche riguardanti le indagini. In prima istanza, è possibile asserire che le competenze del settore dell'accoglienza dei migranti sono manifestazione di teorie e pratiche, che in educazione si traducono nella capacità dell'esperto di saper gestire situazioni complesse. In seconda istanza, il loro livello ottimale di interazione si fonda sugli aspetti di processualità e di contestualità (Cfr. Ajello, Cevoli, Meghnagi, 1992). Inoltre, la loro cultura organizzativa si articola su due livelli: micro e macro comunitario (Bonazzi, 2006, pp. 161-163).

Quest'ultima caratteristica, che mette in risalto il livello sia micro che macro dell'intervento educativo, è emersa in più interviste individuali (3/15, 6/15, 10/17, 13/15). La capacità di sapersi porre nella relazione di aiuto e di fiducia, emotivamente e fisicamente collocata all'interno di uno spazio segnato dalla cura, con uno sguardo che trascende le interazioni originarie, permette all'esperto di produrre nuovi stati di realtà. L'attenzione per gli spazi di cura è requisito fondamentale per il professionista che intende "stare dentro la relazione di fiducia" (Intervista 5/15).

Al contempo, non si può non riconoscere l'importanza che le competenze interculturali rivestono nella prospettiva umanistica. Dalle interviste emerge come aspetto necessario nella relazione di aiuto e di fiducia la *capacità di ascolto* (intervista 1/15, 4/15, 9/15, 10/15), e la capacità di sapersi porre nei confronti del migrante con un *atteggiamento di umiltà* (intervista 6/15, 7/15). Quest'ultima abilità è da valorizzare, poiché rappresenta la chiave di accesso non solamente al vissuto del migrante, ma perché può generare nell'esperto la possibilità di riuscire a riconoscerlo così come egli è: senza porsi dei giudizi a priori su di lui. Dall'indagine è possibile scorgere come il professionista, il quale si situa "in prima linea"

(intervista 15/15) rispetto all'intervento educativo, continui a nutrire una *buona passione per il proprio mestiere* (intervista 7/15). Egli si proietta verso la ricerca di strategie e nuove forme di affiancamento in cui *fare comunità* in maniera generativa e disinteressata (Benasayag, Schmit, 2011).

Le due indagini empiriche, oltre a mettere in risalto un *primo panorama* circa le competenze interculturali dell'esperto dell'accoglienza dei migranti, hanno reso manifeste le pratiche positive che le comunità sono in grado di generare. Provando a far sintesi dei dati emersi dalle due ricerche, appare con evidenza la consapevolezza da parte degli esperti di farsi promotori di *nuove realtà in cui favorire reali processi di inclusione* dei migranti. Tale consapevolezza rappresenta un fattore fondamentale poiché permette di potenziare le comunità di pratiche in cui i professionisti stessi si trovano ad operare. L'intento è di riuscire a porre l'attenzione verso la ricerca di *possibili contesti accoglienti*.

Ed infine, dalle due indagini scientifiche appare evidente come la capacità delle comunità di pratiche di risolvere efficacemente i problemi è garanzia per misurare la loro competenza nel saper soddisfare i bisogni dei membri delle comunità stesse. Tuttavia, per far sì che diventi possibile trovare *nuove strategie negoziate di collaborazione*, è importante che all'interno delle comunità di pratiche si creino le condizioni utili per favorire un clima positivo nel lavoro di squadra (Malaguti, 2007, pp. 68-91). Per tal motivo, è necessario che il professionista sappia avviare una *riflessione critica sulla propria pratica educativa*, che gli permetta di saper riconoscere gli aspetti di "provvisorietà" la cui efficacia può rivelarsi transitoria e labile con il passare del tempo. Al contrario, è fondamentale per i professionisti del settore il saper generare "apposite occasioni di confronto collettivo", così da attivare inedite ricerche in cui scoprire ulteriori strategie di intervento, al fine di dar vita a comunità di pratiche accoglienti (Catarci, 2001, pp. 147-148).

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2018). *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria*. Con versione aggiornata dell'approfondimento "La protezione internazionale nelle persone vittime della tratta o potenziali tali". In <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf> (ultima consultazione: 19/08/2020).

- Ajello A. M. (2002). *La competenza*. Bologna: Il Mulino.
- Ajello A. M., Cevoli M., Meghnagi S. (1992). *La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*. Roma: Ediesse.
- Albanesi C. (2005). *I Focus Group*. Roma: Carocci.
- Baldry A. C. (2005). *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psico-sociale*. Roma: Carocci.
- Balsamo F. (2002). *Famiglie migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- Bellingreri A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A., Vinciguerra M. (2017). Il bisogno educativo. In Bellingreri A. *et alii. Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 394-413). Brescia: La Scuola.
- Benasayag M., Schmit G. (2011). *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it., Eleonora Missana. Milano: Feltrinelli.
- Bichi R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci, Roma.
- Blumer H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Press Berkeley: University of California.
- Bonazzi G. (2006). *Come studiare le organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarci M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciacci M. (eds.) (1983). *Interazionismo simbolico*. Bologna: Il Mulino.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- D'Agostino G. (2007). *Tutorialità e processi formativi. Significati e prospettive progettuali*. Roma: Carocci.
- Delors J. (2005). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Domenici G. (2000). *La valutazione come risorsa*. Napoli: Tecnodid.
- Dusi P. (2007). *Riconoscere l'altro per averne cura. Linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*. Brescia: La Scuola.
- Fantini A. (2007). *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report*, Washington: University of St. Luiss Press.
- Gardner H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Giddens A. (1994). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press. (trad.it. *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna 1994).
- Kahn R. L., Cannel C. F. (1968). *La dinamica dell'intervista*. Venezia: Marsilio.
- Levitt T. (1983). The Globalization of Markets. *Harvard Business Review*. Maggio-Giugno.

- Malaguti D. (2007). *Fare squadra. Psicologia dei gruppi di lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Mari G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Massey D. S. (1998). *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*, Oxford: Clarendon Press.
- Morgan D. L. (1996). *Focus group*, in Annual Review of Sociology.
- Mortari L. (2013²). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Patton M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Portera A. (2003³). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera A. (eds.) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Reggio P., Santerini M. (eds.) (2013). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola, Brescia.
- Santomauro G. (1967). *Per una pedagogia in situazione*. Brescia: La Scuola.
- Schwartz H., Jacobs J. (1987). *Sociologia qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Sità C. (2017¹). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Surian A. (2002). *Apprendimento e competenze interculturali. 20 giochi e attività per insegnanti e educatori*. Bologna: EMI.
- Wallace R. A., Wolf A. (1994). *La teoria sociologica contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vinciguerra M. (2013). *Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Vinciguerra M. (2015). *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*. Brescia: La Scuola.