



Numero 2 – Aprile 2025

Special Issue on

**Educational projects, reception and inclusion of
Refugees and applicants for international protection**

**Progettualità educative, accoglienza e inclusione dei
Rifugiati e Richiedenti protezione internazionale**

Editors: Lavinia Bianchi, Marco Catarci, Veronica Riccardi
Università degli Studi di Roma Tre

INDICE/SUMMARY

EDITORIALE/EDITORIAL

VI-XI

by Lavinia Bianchi, Marco Catarci e Veronica Riccardi

RAPPORTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI/REPORTS, STUDIES, PRESENTATIONS

Giuseppina D'Addelfio, Fabio Alba

1-13

Reception and protection as pedagogical categories: notes on the intercultural training of educators and pedagogues/*Accoglienza e protezione come categorie pedagogiche: note sulla formazione interculturale di educatori e pedagogisti*

Silvia Nanni, Ilaria Santilli

14 - 25

Un-doing gender and decolonizing the imaginary. Pedagogical perspectives and educational practices for a transformative welcome/*Dis-fare il genere e decolonizzare l'immaginario. Sguardi pedagogici e pratiche educative per un'accoglienza trasformativa*

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 2, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

- Massimiliano Smeriglio** 26 - 37
International protection, reception and educational planning between state constraints, post-humanism and new sovereignties/*Protezione internazionale, accoglienza e progettualità educative tra vincoli statuali, post umanesimo e nuove sovranità*
- Alessandro D'Antone, Andrea Frascari** 38 - 50
The interpellation of the refugee: between Critical Pedagogy and ideological dispositives of subjectivation/*L'interpellazione del rifugiato: tra Pedagogia critica e dispositivi ideologici di soggettivazione*
- Anna Paola Paiano, Nicoletta Di Genova** 51 - 63
Sumud as a Pedagogical Key: Stories to Counter the Dehumanization of Dominant Narratives/*Sumud come chiave pedagogica: storie per contrastare la disumanizzazione delle narrazioni dominanti*
- Letizia Capelli, Marco Iori** 64 - 76
Welcoming or Rejecting? A Critical Pedagogical Analysis of the 'Security Decree' and Its Effects on Educational Planning/*Accogliere o respingere? Una lettura di pedagogia critica del "ddl sicurezza" e dei suoi effetti sulla progettualità educativa*
- Cecilia Bartoli** 77 - 92
The School that *Cares*. Plurilingualism and multimodality for narration in Italian as a non-native language classes/*La scuola che cura. Plurilinguismo e multimodalità per la narrazione nelle classi di italiano come lingua non materna*
- Giulia Pizzolato** 93 - 105
The boundaries of *integration*: when "forced migrations" shape the School/*I confini dell'integrazione: quando le "migrazioni forzate" danno forma alla scuola*
- Francesca Peresson, Luisa Zinant** 106 - 117
Early childhood educational services and mothers victims of trafficking: reflections for the educational and pedagogical field/*Servizi educativi per l'infanzia e mamme vittime di tratta: possibili riflessioni per l'ambito educativo e pedagogico*
- Davide Romandini** 118 - 128
The Sea of Grief: trauma, solidarity, and narration in the migratory experience/*Il mare del lutto: trauma, solidarietà e narrazione nell'esperienza migratoria*

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA/STUDIES AND RESEARCH PROJECTS

- Morena Cuconato, Maila Leoni** 129 - 141
Promoting the Acquisition of Competences certified through Micro-credentials for the Integration of Adult Migrants: The Proposal of the European Project PRISCILA/*Promuovere l'acquisizione di competenze certificate attraverso micro-credenziali per l'integrazione dei migranti adulti: la proposta del progetto europeo PRISCILA*
- Alessandro Tolomelli** 142 - 153
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*
- Giusi Antonio Toto, R.C. Fabiola Imperatrice, Leonardo Palmisano** 154 - 166
The odyssey of nigerian women: the role of italian in the emancipation process/*L'odissea delle donne nigeriane: il ruolo dell'italiano nel percorso di emancipazione*
- Rosita Deluigi, Marco Di Ruscio, Alessandro Rinaldi** 167 - 178
Handle with care. Tuning into plural biographical pathways in community care system for unaccompanied foreign minors/*Maneggiare con cura. Sintonizzarsi con percorsi biografici plurali in contesti comunitari per minori stranieri non accompagnati*
- Fulvia Antonelli** 179 - 190
Hayat: Life. Bodies, loves and violence in reception systems/*Hayat: Vita. Corpi, amori e violenza nei sistemi di accoglienza*
- Giuseppe Liverano** 191 - 205
Necrodidactics and exclusive and dispersive inclusions: the teaching of territorial networks as an ethical perspective for the development of pupils with a migrant background/*Necrodidattica e inclusioni esclusive e dispersive: la didattica delle reti territoriali come prospettiva etica per lo sviluppo di alunni con background migratorio*
- Marta Salinaro, Emanuela Dal Zotto** 206 - 220
Enhancing Social Innovation and Stakeholder Partnership: An Integration Strategy Framework for the Asylum Seekers and Refugees in Europe/*Promuovere l'innovazione sociale e la partnership tra stakeholder: un Framework Strategico per l'Integrazione di richiedenti asilo e rifugiati in Europa*

- Aurora Bulgarelli** 221 - 233
The *NEAR – Network for Empowerment, Autonomy, and Resilience* Project. Reception Practices and Social Inclusion of unaccompanied migrant minors/*Il progetto NEAR – Network for Empowerment Autonomy and Resilience. Pratiche di accoglienza e inclusione sociale dei minori stranieri non accompagnati*
- Francesca Gabrielli** 234 - 245
Community Matching and Social Inclusion of Refugees: a Case Study/*Community Matching e inclusione sociale dei rifugiati: uno studio di caso*
- Gaetana Tiziana Iannone** 246 - 254
Like being underwater. Gender perspective in the emancipating paths for sex trade survivors hosted by SAI/ *È come stare sott'acqua. La prospettiva di genere nei percorsi emancipanti per le sopravvissute del SAI*
- Alessandra Casalbore** 255 - 269
SAFE SPACE. An innovative space for the first reception of unaccompanied foreign minors in Rome/*SAFE SPACE. Uno spazio innovativo per la prima accoglienza dei Minori stranieri non accompagnati a Roma*
- Davide Richard Bramley** 270 - 283
Weaving digital networks: E-learning as a catalyst for integration into the SAI ecosystems /*Tessere reti digitali: E-learning come catalizzatore di integrazione nell'ecosistema SAI*
- Enrica Caruso, Antonio Callea, Alberto Moncada, Lucia Siracusa, Tullio Salvatore Prestileo** 284 - 298
Embodied Cognitive Science and Initial Teacher Education: Possibilities and Perspectives/*Embodied Cognitive Science e formazione iniziale docente: possibilità e prospettive*
- Giorgia Di Giovanni, Alessandro Vaccarelli** 299 - 311
Women and Victims of Trafficking Between Stereotypes and Colonial Visions: Paths of Educational Care/*Donne e vittime di tratta tra stereotipi e visioni coloniali: percorsi di cura educativa*
- Matteo Umbro** 312 - 323
«Where Adults Fall Short, I Step In»: When Peers Take on the Role of Welcoming/*«Dove non arrivano gli adulti, ci sono io»: Quando ad accogliere sono i coetanei*
- Alfonso Filippone, Maria Ermelinda De Carlo, Raffaele Di Fuccio** 324 - 337
AI-Powered Digital Storytelling in Virtual Worlds: A Comparative European Model for Refugee Education/*Storytelling Digitale Potenziato dall'IA nei Mondi*

Call for papers n. 2-2025

Virtuali: Un modello Comparativo Europeo per l'Educazione dei Rifugiati

Francesca Audino

Integrated study on migrants transiting solidarity and reception. The Baobab Experience case and the Rebbio Network/**Studio integrato sulla solidarietà e l'accoglienza dei migranti transitanti. Il caso Baobab Experience e la Rete di Rebbio**

338 - 349

FUORI CALL/OUT CALL

Daniela Frison, Giovanna Del Gobbo, Chiara Funari, Jan Springob, Julia Soeffner

New professional standards for future-oriented teachers: the teff Academy model/**Nuovi professional standards per gli insegnanti del futuro: il modello teff Academy**

350 - 363

Daniele Maccario

Towards a 'didactics of teaching'/**Per una 'didattica dell'insegnamento'**

364 - 375



2
Aprile 2025

Reception and protection as pedagogical categories: notes on the intercultural training of educators and pedagogues¹

Accoglienza e protezione come categorie pedagogiche: note sulla formazione interculturale di educatori e pedagogisti

Giuseppina D'Addelfio, Fabio Alba
Università degli Studi di Palermo

giuseppina.daddelfio@unipa.it
fabio.alba@unipa.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17202

ABSTRACT

The professionalism of the educator and pedagogue in reception and inclusion services for asylum seekers and protection holders is measured by the knowledge, skills, and the competence possessed and by an ongoing field training. Embracing the integrated approach to the inclusion of migrants, including asylum seekers and refugees, of the European Commission (2021-2027), the Reception and

¹ Questo scritto è frutto di un lavoro di riflessione comune. Tuttavia, la stesura dei paragrafi 1, 2, 5 e 6 è da attribuire a Fabio Alba; la stesura dei paragrafi 3 e 4 a Giuseppina D'Addelfio.

Integration System (SAI) is structured with various professional skills. Each professional, including educators and pedagogues, acts by utilizing the knowledge and skills acquired through personal experiences and the course of studies. To this day, little attention has been paid to the field training of educators in reception services. To date, training of the educator and pedagogue of reception, especially in the face of particular situations such as those of refugees, is not enough explored. This is what the paper focuses on, highlighting both the need for recognition that characterizes every person and the migrant person in particular and the value of educational project. The paper aims to outline new directions of sense and method on the intercultural formation of educators and pedagogists.

Keywords: educators and pedagogues, need for recognition, refugees, inclusion, communities.

RIASSUNTO

La professionalità dell'educatore e del pedagogo dei servizi di accoglienza e inclusione a favore dei richiedenti asilo e titolari di protezione si misura dalle conoscenze, abilità e competenze possedute e dalla formazione continua e sul campo. Facendo proprio l'approccio integrato all'inclusione dei migranti della Commissione Europea (2021-2027), il Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI) si compone di diverse professionalità e competenze. Ad oggi, poca attenzione è riservata alla formazione dell'educatore e pedagogo dell'accoglienza, specie di fronte a situazioni particolari come quelle dei rifugiati. Questo è il tema del presente articolo che, mettendo al centro sia il bisogno di riconoscimento che caratterizza ogni persona e la persona migrante in particolare sia il valore della progettualità educativa, intende delineare nuove direzioni di senso e di metodo per la formazione interculturale degli educatori e dei pedagogisti.

Parole chiave: educatori e pedagogisti, bisogno di riconoscimento, rifugiati, inclusione, comunità.

1. MIGRANTI FORZATI, RICHIEDENTI ASILO E RIFUGIATI: UNA RICOGNIZIONE EMPIRICA E PROBLEMATICA

Da sempre e costitutivamente l'essere umano è un essere *in* migrazione (Dumont, 2023). Nell'epoca della tarda modernità, in un contesto sempre più globalizzato, questo tratto costitutivo della nostra umanità ha assunto nuovi contorni e ci induce a riflettere su una fondamentale differenza: ci sono sempre più uomini e donne che hanno ampliato la loro libertà di movimento, spostandosi da un paese all'altro per ragioni legate a scelte individuali e autonome; ci sono però anche molti uomini e donne che intraprendono percorsi migratori determinati da necessità e costrizioni, da forme di potere che ne limitano la libertà. Per chi intraprende un *percorso migratorio forzato*, l'esistenza presenta un

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 2, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

elevato rischio di complessità, poiché si tratta di esseri umani a cui viene negata tutta una serie di diritti fondamentali, compromettendo la dignità e persino la possibilità di sopravvivenza (Omizzolo, 2019, pp. 109-189; Bartholini, Piga, 2021; UNHCR, 2023). Tra le principali cause che spingono adulti e minori a intraprendere percorsi forzati, vanno annoverati i molteplici e crescenti conflitti mondiali, gli squilibri economici tra le aree geografiche, i sistemi antidemocratici che continuano a causare violazioni dei diritti umani, nonché i cambiamenti climatici².

I migranti forzati possono presentare richiesta di protezione internazionale per vedere riconosciuto il diritto di non essere rimpatriati, in qualità di *rifugiati* o di *titolari di protezione sussidiaria*. Più precisamente, i rifugiati sono le persone che, nel loro Paese d'origine, sono perseguitate per motivi di razza, religione, nazionalità, opinioni politiche o appartenenza ad un determinato gruppo. I titolari di protezione sussidiaria, invece, sono le persone che, pur non avendo i requisiti per essere considerate rifugiate, corrono comunque il rischio di subire, nel proprio Paese d'origine, un grave danno (come la condanna a morte o altre forme di minaccia alla vita o all'incolumità personale, ad esempio, a causa di conflitti armati)³. Finché la loro richiesta non viene accolta, queste persone vivono nella condizione di *richiedenti asilo*.

Com'è noto, dal 1950 l'UNHCR, Agenzia ONU per i Rifugiati, protegge le persone costrette a fuggire a causa di guerre e persecuzioni. Già l'articolo 1 della Convenzione di Ginevra, in effetti, definiva il rifugiato come quella persona che: “nel giustificato timore d'essere perseguitato per la sua *razza*, per la sua religione, per la sua cittadinanza, per la sua appartenenza a un determinato gruppo sociale o per le sue opinioni politiche, si trova fuori dello Stato di cui possiede la cittadinanza e non può o, per tale timore, non vuole domandare la protezione di detto Stato”. A sua volta, la Costituzione italiana riconosce i diritti inviolabili dell'uomo e segue il criterio di eguaglianza formale e sostanziale, senza discriminazioni tra i soggetti (art. 2 in combinato disposto con l'art. 3). Più recentemente, in attuazione della direttiva 2004/83 della Comunità europea - recante norme minime sull'attribuzione, a cittadini di Paesi terzi o apolidi, della qualifica del rifugiato o di persona altrimenti bisognosa di protezione internazionale - il Decreto Legislativo n. 251/2007 e il Decreto del Presidente della Repubblica n. 21/2015 hanno fornito la cornice legislativa per l'accoglienza di chi chiede protezione per timore di subire persecuzioni o altre forme di “grave danno”.

È opportuno ricordare, a tal proposito, che il 2014 è stato caratterizzato da una crescita drammatica e costante degli esodi di massa, causati principalmente da situazioni di conflitti su scala mondiale, al punto da raggiungere un livello di migrazione forzata senza precedenti nella storia degli ultimi anni. L'UNHCR stimava, in quell'anno, circa 59,5 milioni di migranti forzati a livello globale: una vera e propria “nazione di migranti forzati”.

I dati più recenti indicano che, nel 2022, il numero totale di rifugiati nel mondo era di 35,3 milioni, di cui 29,4 milioni sotto il mandato dell'UNHCR e 5,9 milioni registrati dall'Agenzia delle Nazioni Unite per il soccorso dei rifugiati palestinesi (UNRWA). Il periodo compreso tra il 2021 e il 2022 ha registrato un aumento del numero dei rifugiati, dovuto principalmente all'esodo di cittadini ucraini in fuga dall'invasione russa (Minora, Belmonte, Bosco, Johnston, Giraudy, Iacus, Sermi 2023). Circa

² Rispetto ai cosiddetti “migranti ambientali”, persiste un vuoto normativo nell'ordinamento internazionale: le ragioni ambientali delle migrazioni sono ancora oggi riconosciute soltanto come cause indirette (Global Compact on Refugees, 2018; Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration, 2018).

³ Ai fini della nostra riflessione, qui parleremo in senso generale di rifugiati, perché sovrapponibili sono i bisogni educativi e le esigenze formative cui educatore e pedagogo sono, come vedremo, chiamati a rispondere.

5,4 milioni di persone risultavano richiedenti asilo, con 2,9 milioni di domande nel 2022: il numero più elevato registrato negli ultimi anni (<https://www.unhcr.org/global-trends>). Sempre nel 2022, i minori rappresentavano il 41% della popolazione rifugiata, con 51.700 domande di asilo presentate da minori soli o non accompagnati.

Tra i principali paesi di origine dei rifugiati si annoverano la Repubblica Araba Siriana, l'Ucraina, l'Afghanistan, il Sudan Sud, il Myanmar, la Repubblica Democratica del Congo, il Sudan, la Somalia, la Repubblica Centrafricana e l'Eritrea. Il reinsediamento dei rifugiati è aumentato nel 2022, con oltre 114.000 rifugiati reinsediati a livello globale, raddoppiando i numeri del 2021 (IOM, 2024, pp. 42-46). Secondo l'ultimo Rapporto della Fondazione Migrantes sul Diritto di asilo, alla fine del 2023 il numero di persone in fuga da guerre, violenze e persecuzioni ha superato i 117 milioni: un'emergenza che si configura non solo come sociale, ma anche educativa.

2. IL SISTEMA DI ACCOGLIENZA: DALLO SPRAR AL SAI

Attualmente, le strategie di accoglienza adottate dal Governo italiano nei confronti di uomini, donne e minori vittime di “sradicamento forzato” prevedono, in accordo con le direttive europee, una prima fase di soccorso e identificazione, da realizzarsi presso i centri governativi collocati nei luoghi di sbarco, cui segue poi l'accoglienza nei centri governativi per l'accertamento delle condizioni di salute e per l'avvio della procedura per la richiesta di protezione internazionale. A questa segue una seconda fase di accoglienza nelle strutture nazionali appartenenti a quello che, fino a poco tempo fa, era denominato “Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati” (SPRAR), istituito con la Legge n. 189 del 2002. Nell'arco di un decennio, tale rete SPRAR ha subito significative modifiche, passando dal “Sistema di Protezione per Titolari di Protezione Internazionale e per Minori Stranieri non Accompagnati” (SIPROIMI), introdotto con la Legge n. 132 del 2018, fino all'attuale “Sistema di Accoglienza e Integrazione” (SAI), definito dal D.L. n. 130 del 2020.

Il Sistema di Accoglienza e Integrazione - d'ora in avanti SAI - prevede l'accoglienza di richiedenti protezione internazionale, dei titolari di protezione e dei minori stranieri non accompagnati. Possono, inoltre, accedervi i titolari di permessi di soggiorno per casi speciali, le vittime di calamità naturali, i migranti cui sia riconosciuto un particolare valore civile e i titolari di permessi di soggiorno per cure mediche.

Il SAI può essere annoverato tra quei contesti complessi e eterogenei che, come evidenziato da Zoletto (2022), richiedono un approccio olistico e sistemico. In tale cornice, le figure professionali di ambito pedagogico ed educativo assumono un ruolo centrale, fungendo da elementi di raccordo e promotori di progettualità integrata. La missione del SAI si fonda su una presa in carico globale della persona, riconosciuta nella sua interezza e unicità. In questa prospettiva, l'obiettivo prioritario è la promozione dell'autonomia del migrante, concepita non come una condizione statica, bensì come un processo dinamico e continuo di riacquisizione di abilità e conoscenze, finalizzato alla promozione di un agire responsabile e consapevole nel nuovo contesto di vita (Servizio Centrale del SAI, 2023). Ed è proprio all'interno di questa *tensione*, che oscilla tra *bisogno di protezione* e di *riscatto*, tra le forme attuali del migrante e quelle possibili, vale a dire l'eccedenza rispetto all'attualità, che si dischiude *in lui e per lui* la possibilità dello spazio progettuale (Bellingreri, 2019, pp. 92-97). Affinché il processo di accoglienza e integrazione della persona migrante sia realmente efficace, l'educazione

assume un ruolo cruciale e imprescindibile. Sebbene il richiedente asilo o il titolare di protezione presenti bisogni di natura fisica e materiale di grande urgenza, è altrettanto fondamentale considerare anche i suoi bisogni di tipo psicologico ed educativo. Quest'ultimi, se adeguatamente riconosciuti, contribuiscono in modo determinante alla costruzione di percorsi di autonomia e inclusione nel paese ospitante.

3. FERITE SOCIALI, BISOGNI PSICOLOGICI, BISOGNI FORMATIVI

La migrazione, in particolare quella forzata, comporta una *interruzione* (Arendt 2022), una frattura significativa nel percorso biografico della persona e, soprattutto se si tratta di una migrazione forzata, equivale ad un distacco doloroso e indesiderato da persone care e luoghi familiari. Tale distacco implica l'abbandono di tutti gli elementi che hanno protetto l'individuo fino a quel momento, come la comunità e la famiglia. Le separazioni possono generare tensioni significative, che portano il migrante, sradicato dalle sue tradizioni e proiettato in un mondo estraneo, a sperimentare incertezza e solitudine.

Come osservato dal celeberrimo testo di Sayad (2004), i migranti patiscono una "doppia assenza", vale a dire quel sentimento di smarrimento e di non appartenenza identitaria, dovuti a quella condizione di sospensione identitaria che porta il migrante a vivere sospeso tra due mondi: il primo collocato nel paese di origine, l'altro in quello di approdo. Questa esperienza di doppia appartenenza, che è in effetti doppia assenza, può dar vita a fratture intese come crisi di genere e generazionale, producendo nel migrante forme di depressione che possono degenerare in situazioni di vulnerabilità psichica (Signorini, 2021; Yetkin Aker, Özerim, 2021), specie quando si perdura nella condizione di *richiedente*.

Le conseguenze psicologiche delle esperienze migratorie e della condizione di richiedente prima e rifugiato poi, vanno infatti comprese alla luce di tre principali fasi critiche che l'individuo sperimenta. La prima che il migrante sperimenta avviene nel paese di origine: la persona è spesso esposta a guerre, persecuzioni, conflitti armati e altri eventi traumatici, a cui si aggiunge anche la separazione dalle famiglie.

La seconda fase critica è rappresentata dalla rotta, dal viaggio migratorio, dove violenze, torture e privazioni sono all'ordine del giorno. La terza fase riguarda il momento di arrivo nel paese di approdo. Per molte persone migranti, in particolare per i richiedenti asilo, il momento di approdo si trasforma nel momento di "attesa di", dove la sospensione spazio-temporale dall'ordinarietà produce un primo processo di disciplinamenti e categorizzazioni (Pinelli 2015; Marchetti 2016). Può accadere che il migrante, oltre a essere soggetto a dispositivi di controllo, venga, in un primo momento, inserito all'interno di spazi in disuso e ai margini dalla società, dove lo stesso viene considerato come numero e la sua vita plasmata dalla burocrazia e dalla miopia normativa (Aiken, Silverman, 2022). Queste condizioni di *vita precarie* (Butler, 2013) non si legano esclusivamente al solo momento di *arrivo* nel paese di approdo; molte volte, in un paese come l'Italia dove ancora è presente un mix perverso nella gestione del fenomeno migratorio che oscilla tra sistema repressivo e assistenzialista, la condizione di precarietà della persona migrante si prolunga sul piano lavorativo, sociale, abitativo e di integrazione, rendendo difficile il processo di inclusione nella società ospitante (*Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027*).

Al cospetto di questa condizione la formazione può giocare un ruolo chiave. Infatti, va ricordato che le tutele rese possibili dal sistema di protezione internazionale contribuiscono anche a garantire l'esercizio del diritto allo studio del migrante; crescente è il ruolo delle università in questa direzione (Girasella, 2024). Basti pensare, ad esempio, al "Progetto Unicore" (University Corridors for Refugees) che, in linea con l'obiettivo dell'UNHCR di rafforzare i canali di ingresso regolari per rifugiati e di raggiungere un tasso del 15% di iscrizione a programmi di istruzione terziaria nei paesi di primo asilo e nei paesi terzi entro il 2030, mira ad aumentare le opportunità per i richiedenti asilo e rifugiati provenienti da diversi paesi africani di continuare la loro istruzione superiore in Italia. Avviato nel 2019 e giunto ormai alla settima edizione, esso è promosso da alcune Università italiane con il sostegno del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, ma anche con altre realtà del terzo settore. Nelle diverse sedi, la rete di partner locali ha lo scopo di dare diverse forme di supporto necessarie agli studenti durante il percorso di laurea e di lavorare in tal modo per l'inclusione. In progetti come questi il contributo di educatori e pedagogisti potrebbe essere decisivo.

Tuttavia, quello di completare l'istruzione non è il solo bisogno educativo della persona migrante. Né forse quello primario.

4. NOTE SUL BISOGNO DI RICONOSCIMENTO

Nella prospettiva pedagogica di chi scrive, una prospettiva dischiusa dall'approccio fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri 2017), la persona è relazione e il mondo che ciascuno abita è sempre un mondo condiviso (Patocka 2010; Fink 2019). Ciò significa che, poiché la persona è realtà formativa per eccellenza, il cui essere è – per dirla con M. Heidegger – sempre un *aver da essere*, per diventare davvero se stessa, ha bisogno di relazioni significative grazie alle quali abitare e costruire un mondo comune.

Pertanto, il bisogno educativo primario e fondante della persona è bisogno di riconoscimento, inteso nel duplice senso di *bisogno di essere riconosciuto* e *bisogno di riconoscere*. Ogni persona infatti, per essere, ha bisogno di essere accolta, di essere contenuta e sostenuta all'interno di una relazione affettivamente densa. È sempre questa la prima "richiesta di accoglienza" di ogni persona in quanto persona. Pertanto, è innanzitutto come risposta a questo bisogno che vanno pensate innanzitutto la relazione educativa e, quindi, le professionalità dell'educatore e del pedagogista. Da questo punto di vista, accoglienza e protezione ci appaiono alla stregua di categorie pedagogiche universali.

Ora, quando l'umana richiesta di riconoscimento non trova risposta adeguata si realizzano forme di misconoscimento che costituiscono – come emerge proprio dinanzi alle sfide poste dal multiculturalismo contemporaneo – un *danno antropologico reale*: così, con un linguaggio che ricorda la possibilità di *grave danno* che costituisce, nei testi legislativi, il prerequisito delle richieste di asilo, si esprime il filosofo C. Taylor. Egli rielabora in tal modo il tema filosofico della *lotta per il riconoscimento* (Taylor, Habermas, 2008).

Tuttavia, come accennato, non è questo l'unico significato del bisogno di riconoscimento. Infatti, ogni persona ha bisogno non solo di essere riconosciuta, ma anche di riconoscere attivamente un universo simbolico, fatto di valori e di legami comunitari, che dando senso al mondo permettono di intervenire da persone e, così, dare senso alla propria vita.

L'etica fenomenologica aiuta in modo specifico ad approfondire il senso del nesso costitutivo tra attuazione della persona e esperienza morale. Ad esempio, D. von Hildebrand ha evidenziato lungo il suo itinerario speculativo che il valore morale è qualcosa che è importante non solo *in sé* ma *per me* (D'Addelfio, 2022). A questo livello il bisogno di riconoscimento dischiude l'orizzonte più profondo del *desiderio di senso*, ovvero di un'esistenza buona e ricca di significato.

Come è facile a questo punto intuire, rispetto all'esistenza dei migranti, nella maggior parte dei casi nessuno dei due bisogni di riconoscimento trova adeguate risposte. Infatti, i migranti sono spesso descritti come *invisibili* per il contesto di arrivo (Ferrari 2020); di conseguenza anche il bisogno di senso dei migranti resta inascoltato (Augelli 2020): soprattutto per chi è alle prese con il soddisfacimento dei bisogni primari, non visto rimane questo bisogno di vita buona e di comunità che è comunque strutturale nella persona. In tale prospettiva, andrebbe innanzitutto ripensata l'enfasi sull'autonomia giustamente posta dal sistema di accoglienza e protezione.

Rispetto alla relazione educativa, ciò che unisce l'educatore e il pedagogo alla persona migrante, sia essa adulta o minore, sarà allora una particolare relazione di cura, tesa a riconoscere le forme attuali della persona migrante, compreso il suo bisogno di protezione, e quelle possibili, ancora da scrivere, in cui si intravede, però, una possibile rinascita.

Più in generale, considerando l'accoglienza e la protezione come categorie pedagogiche, diventa ancor più chiaro quanto con il soddisfacimento inadeguato o carente o addirittura assente del bisogno di riconoscimento, in entrambi i suoi aspetti, ne va dell'essere della persona, della sua essenza e della sua esistenza; infatti, quando le azioni (dei singoli e delle società) fatte in risposta a questo bisogno sono molto deficitarie o totalmente assenti, si generano nella persona ferite che non sono fisiche, ma nemmeno solo psicologiche, ma più profondamente antropologiche: vere e proprie piaghe e compromissioni nelle possibilità di umanità della persona.

5. EDUCATORI E PEDAGOGISTI TRA LIMITE E PROGETTUALITÀ

Com'è noto, un deciso riconoscimento delle figure degli educatori e dei pedagogisti è avvenuto sul piano normativo con la recentissima approvazione della Legge n.55 del 2024, che ha segnato un consolidamento anche in termini di affermazione delle pratiche che qualificano il lavoro educativo all'interno dei servizi di welfare, compresi quelli dedicati ai migranti (Iori, 2024, Premoli, 2025).

Tuttavia, non ancora adeguata è la formazione interculturale di questi professionisti e la ricerca pedagogica, rispetto al ruolo e alle funzioni dell'educatore e pedagogo del sistema di accoglienza e protezione, è ancora all'inizio. Spunti significativi vengono da studi e ricerche orientati a definire le conoscenze e competenze interculturali del professionista educatore dell'accoglienza (Alba, 2022).

È necessario, in primo luogo, maturare la consapevolezza che tanto gli interventi dell'educatore, quanto quelli del pedagogo, all'interno dei contesti eterogenei e di confine come sono quelli del SAI, sono caratterizzati primariamente dalla capacità di *accogliere e proteggere l'imprevedibilità* (Calaprice, 2020). Non solo perché soluzioni univoche e cristallizzate non sono desiderabili, ma anche perché ogni professionista dell'educazione deve sempre lasciare lo spazio per farsi sorprendere dal nuovo che va nella direzione di un maggior bene.

Inoltre, se fissiamo lo sguardo non solo sui bisogni materiali e psicologici, ma soprattutto educativi della persona, possiamo tracciare ulteriori linee di sviluppo in termini di intenzionalità educativa. Innanzitutto, si può osservare che il professionista deve diventare capace di *sostare nella precarietà*

dell'esistenza dell'altro; infatti, la persona migrante vive una precarietà che si lega sia alle difficoltà di adattamento alla quotidianità, sia alle esperienze traumatiche vissute prima e durante il percorso migratorio.

In secondo luogo, educatori e pedagogisti devono saper *abitare*, insieme alla persona migrante, lo spazio del *limite*. Come già evidenziato, la migrazione, in particolare quella forzata, comporta una frattura causata dal distacco da persone care e da luoghi familiari. Tale separazione può generare tensioni nel migrante, che si trova sradicato dalle sue origini e proiettato verso un *mondo altro* e, per certi aspetti, estraneo. Così come, la condizione di “doppia appartenenza” può dar vita a un senso di spaesamento, portando la persona a percepirsi come collocato in un *limite*. Se il limite rappresenta, per la persona migrante, uno spazio di sosta, allo stesso tempo può costituire la possibilità di un attraversamento da una condizione di vita a un'altra. Dal punto di vista educativo, il limite può configurarsi come la premessa stessa dell'educazione (Corsi, 2020, p. 69). In altri termini, il limite può incarnare tanto la tensione che funge da dispositivo centrato sulla relazione liminare con l'altro, quanto la promessa capace di orientare la persona a desiderare un progetto di vita (Bellingreri, 2019).

D'altra parte, è qui rintracciabile la *demarcazione etica* dell'agire educativo, che si sostanzia nella relazione con l'altro, con un altro, “straniero”, che ci guarda e ci interroga (Lévinas, 2022): interpella e inquieta la soggettività, scuotendola dalla propria pretesa di autosufficienza (Brezzi, 2013, pp. 23-53). Così facendo, il tempo segnato dal limite, diventa il tempo del *dono di sé*, senza attese, come modello di relazione e progetto di scambio nell'iter formativo (Cambi, 2012).

La relazione educativa tra il professionista, educatore e pedagogo, e la persona si configura dunque come un agire *di e nel* confine (Mannese, 2021, pp. 24-34): tra i bisogni della persona, che comprendono sia necessità immediate sia il desiderio di riscrivere, nel tempo e col tempo, la propria esistenza, a partire dagli obiettivi prefissati dal progetto di accoglienza. In tal modo, educatori e pedagogisti dovranno riconoscere il *punto centrale* della relazione educativa con l'altro, luogo fisico e simbolico in cui le sfere soggettive e istituzionali interagiscono. Dovranno, inoltre, essere sollecitati a disporsi in ascolto delle “aree esistenziali” dell'altro, lungo le quali si dispiegano e si offrono le traiettorie di senso.

Tutto ciò significa, per l'educatore e il pedagogo, riconoscersi come figura di frontiera, che si situa nella relazione con l'altro come anello di congiunzione tra due entità distinte: l'*altro*, la persona migrante, e il *noi*, cioè lo spazio di attraversamento, di tensione, dove le alterità si incontrano per trovare punti di mediazione su cui costruire percorsi comuni (Agostinetto, 2020). Nel suo essere anello di congiunzione tra due entità distinte, il professionista è, come e più degli altri, impegnato nel lavoro di traduzione di significati che, a fronte dei continui cambiamenti legislativi e organizzativi del SAI, richiedono aggiornamenti sugli aspetti essenziali che costituiscono il suo mandato operativo (Catarci, 2019; Tramma, 2020).

Affinché ciò sia possibile, bisogna superare, soprattutto nella formazione, quella tendenza che considera i bisogni della persona migrante al *singolare*, come se le questioni legali, lavorative, sociali ed educative si potessero affrontare in maniera separata, senza considerare la globalità della persona (Bellingreri, 2011), i suoi desideri e le aspettative di vita. Questa prospettiva, di tipo psico-sociale, è centrata sull'identificazione esplicita delle funzioni di adattamento sociale e culturale, per garantire al migrante un benessere psicologico. Il rischio, secondo questa prospettiva, potrebbe essere quello di considerare il bisogno della persona come *evento puntuale* da circoscrivere e affrontare in un breve lasso di tempo.

D'altra parte, ogni esperienza migratoria si compone di storie di vita, di significati spesso impliciti legati al mandato familiare, ai desideri e alle aspettative di vita, alle urgenze legate alla progettualità di una nuova vita. Pertanto, educatori e pedagogisti devono adottare una prospettiva che consideri l'esperienza migratoria vissuta dalla persona non tanto come un evento puntuale, quanto piuttosto come un evento *trasformativo*, poiché, anche se a spostarsi da un paese a un altro è un soggetto solo, a emigrare è, a ben guardare, un'intera comunità familiare e di origine.

6. ALCUNE DIREZIONI PER LA FORMAZIONE DI EDUCATORI E PEDAGOGISTI DELLA RETE SAI

A partire dalle considerazioni svolte fin qui, è possibile delineare alcune direzioni di senso per la formazione dell'educatore e del pedagogista della rete SAI. Questi professionisti devono, in primo luogo, essere formati a porsi domande che non riguardano solo il mero piano del "fare", ma anche la propria collocazione come *professionisti riflessivi*, capaci di interrogarsi sugli obiettivi da perseguire e sulle proprie motivazioni e aspettative.

Si tratta, per la formazione, di porre particolare attenzione alle competenze *auto ed etero riflessive* dell'educatore, per essere capace di consolidare relazioni asimmetriche in quanto a consapevolezza e responsabilità (Tramma, 2017, pp. 115-116). Una formazione realizzata secondo questa prospettiva non esclude la dimensione progettuale e del "saper fare"; piuttosto, intende segnare come punto di partenza della formazione stessa il valore etico. Ne deriva che il professionista dovrà essere formato a saper ricercare e trasportare nella pratica quotidiana la costante ricerca di equilibrio tra etica e tecnica, in cui, nell'agire educativo, l'etica si colloca come vettore orientativo (Mari, 2018, p. 119). Nel contesto dell'accoglienza, dove la *rapidità* e la *flessibilità* delle competenze sembrano prevalere a scapito del *tempo* necessario per un apprendimento duraturo, la formazione deve mirare non solo a favorire lo sviluppo delle capacità di adattamento alle nuove situazioni, ma anche a favorire la capacità di *sostare nella complessità* per discernere la direzione giusta da intraprendere. Affinché ciò avvenga, bisogna che il professionista impari a sostare nella ricerca tra teoria e pratica, dove al centro del suo intervento è posta la persona, con i suoi bisogni e i suoi desideri, che viene prima del servizio.

Essendo il lavoro educativo un lavoro non solitario, ma principalmente relazionale, la formazione dovrà contenere gli aspetti di relazionalità nello sviluppo delle competenze (Fiorucci, 2017, pp. 75-90). Per fare in modo che il professionista possa essere in grado di riconoscere e abitare le *terre incognite* dell'altro (Rossi, 2011, p. 77), è necessario che egli venga messo nelle condizioni di entrare in relazione non solo con la persona migrante, ma anche con le figure professionali che compongono l'intero sistema. È, infatti, grazie al sostegno reciproco tra colleghi che si apre per l'educatore e il pedagogista la possibilità non solo di *sostare nel disordine*, ma anche, con creatività, di riconoscerne la bellezza.

La formazione, dunque, dovrà essere pensata come quello spazio che permette alla persona il riconoscimento di sé e dell'altro, rispondendo di sé in prima persona e personalizzando la propria esistenza, *con e insieme agli altri* all'interno di istituzioni – sempre più – *giuste* (Ricoeur, 2005).

Un ulteriore aspetto della formazione, in particolare per il pedagogista, riguarda la sua capacità di relazionarsi con efficacia e responsabilità con il contesto comunitario esterno all'organizzazione, inclusi enti pubblici e privati, comunità etniche e di pratiche. Tenendo salda la demarcazione etica dell'agire educativo, affinché le esperienze educative, che hanno origine nella relazione tra il

professionista e la persona migrante, producano pratiche trasformative di formazione e di lavoro, dove migranti e autoctoni sperimentano spesso la fatica della differenza, è necessario che tra gli attori coinvolti nel processo di accoglienza e inclusione dei migranti ci sia la volontà di realizzare possibili alleanze e forme di corresponsabilità educativa. Sappiamo, però, che non sempre il dialogo tra le parti coinvolte nella corresponsabilità è costruttivo. Occorre non dimenticare il fatto che, essendo un processo dinamico e intenzionale, la corresponsabilità spesso chiama i soggetti coinvolti a fare i conti con le resistenze proprie e altrui (Triani, 2018, p. 112). Proprio per questa ragione, è opportuno che la formazione del professionista venga orientata a valorizzare le possibili forme di partecipazione tra gli attori coinvolti, prestando particolare attenzione al confronto e all'interazione tra il professionista, educatore e pedagogista, e il mondo esterno. In altri termini, la formazione di educatori e pedagogisti dovrà considerare il fatto che essi non possono non essere, in primo luogo, “community engaged” (Keith, 2016), coinvolti nelle dinamiche comunitarie, agenti capaci non solo di apprendere dalle pratiche, attraverso l'esperienza e la formazione, ma anche di generare nuove pratiche trasformative. Se, d'altra parte, c'è una comunità che migra con ogni persona, ogni persona ha bisogno di ritrovare dimensioni relazionali e comunitarie da coltivare e di vedere questa capacità di cura dei legami innanzitutto nei professionisti dell'educazione.

Si dischiuderà allora, per i migranti, ma anche per le comunità autoctone, rinnovate dai processi formativi di inclusione, la possibilità di intraprendere nuovi percorsi di crescita segnati dal tempo e dalla novità, per fare scelte libere, consapevoli e generative sul proprio modo di vivere il mondo.

Per concludere, si può dire che educatori e pedagogisti, per rispondere ai bisogni dei migranti e, in particolare, dei richiedenti asilo e dei rifugiati, necessitano di una formazione mirata a sviluppare quel bagaglio di conoscenze e competenze che li rendano capaci di dar vita a situazioni concrete di coprogettazione educativa. Educatori e pedagogisti hanno la responsabilità di trasformare il *contatto* culturale in *confronto* interculturale (Portera, La Marca, Catarci, 2015, pp. 76-83; Pati, 2019, p. 60): dovranno divenire “costruttori di spazi di agorà”, in cui i progetti sono frutto di interazione formale e informale fra le persone coinvolte.

Parafrasando le *Città invisibili*, è possibile asserire che il compito educativo di chi opera nel settore dell'accoglienza dei migranti è di rendere visibili le pratiche ancora invisibili. Nella complessità del lavoro educativo nei contesti dell'accoglienza, la necessità è di riportare alla luce tutto ciò che nelle nostre comunità è inizialmente invisibile, nella consapevolezza che quelle invisibili, sono in realtà «città felici che continuamente prendono forma e poi svaniscono, nascoste all'interno delle città infelici» (Calvino, 2007, p. IX).

Le città di Calvino appaiono sottili, continue e nascoste, e talvolta in tensione con la città ideale. A pedagogisti ed educatori spetta il compito di avviarne la progettazione e la costruzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa: Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Aiken, S., & Silverman, S. J. (2022). *A World Without Cages: Bridging Immigration and Prison Justice*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Alba, F. (2022). *Competenze educative interculturali. Saperi e pratiche nella rete di protezione dei*

- migranti*. Brescia: Scholé.
- Arcadi, P. Figura, M. Vellone, E. Simeone, Piervisani, S. Pucciarelli, G. Alvaro, R. (2024). The Experience of Staff Working in Migrants' Reception Project: Phenomenological Study in a Multicultural Context. *SAGE Open Nursing*, Volume 10: 1-13.
- Arendt, H. (2022). *Noi rifugiati*. Torino: Einaudi.
- Augelli, A. (2020). Ascoltare il bisogno di senso dei migranti: per una cura integrale della persona. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2(1), 57-66.
- Bartholini, I., & Piga, M. L. (2021). *Migrazioni forzate e diritti disattesi: Lo sguardo di genere sui bisogni di frontiera*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellingreri, A. (ed.). (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri, A. (2020). *Persona*. Brescia: Scholé.
- Bertagna, G. (2018). *Educazione e formazione*. Roma: Studium.
- Butler, J. (2013). *Vite precarie: I poteri del lutto e della violenza*. Milano: Postmedia Books.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione: Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvino, I. (2007). *Le città invisibili*. Milano: Mondadori.
- Cambi, F. (2012). Il "dono" nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle. *Studi sulla formazione*, 1, 241-242.
- Catarci, M. (2019). L'inclusione formativa e sociale dei richiedenti e titolari di protezione internazionale. In Cerrocchi, L., (ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Convenzione di Ginevra del 1951. (n.d.). *Convenzione sullo statuto dei rifugiati*. <https://www.unhcr.org/it/chi-siamo/la-nostra-storia/la-convenzione-sui-rifugiati-del-1951/>
- Corsi, M. (2020). Il limite, il bisogno e il desiderio. *Education Sciences & Society*, 2: 65-88.
- D'Addelfio, G. (2022). *Del bene*. Brescia: Scholé.
- Davolo – Macini (2017). *L'intervento psicologico con i migranti. Una prospettiva sistemico-dialogica*. Bologna: il Mulino.
- Dumont, J. (2023). Migration is a fact of life and more people than ever are moving. *People Move*, 30 October. World Bank Blogs.
- European Commission. (2020). *Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0758>
- European Union Agency for Asylum. (2022). *Practical tools and guides*. <https://euaa.europa.eu/practical-tools-and-guides>
- Ferrari M. (2020). *Dall'invisibile al visibile. Migranti, integrazione e piattaforme collaborative*, Milano: FrancoAngeli.
- Fink, E. (2019). *Introduzione alla pedagogia sistematica*. Brescia: La Scuola.
- Fiorucci, M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, anno XV, N.2: 75-90.
- Girasella, E. (2024). *Sovranità e flussi migratori. Il diritto di chiedere asilo e proseguire gli studi*. Cosenza: Rubbettino.
- Habermas, J. Taylor, C. (2008). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- IOM. (2024). *World Migration Report 2024*. International Organization for Migration.

- Iori, V. (2024). Educatori e pedagogisti, l'ordine è legge. *Vita No Profit*. <https://www.vita.it/educatori-e-pedagogisti-lordine-e-legge/> (Consultato il 12 marzo 2025).
- Keith, N. Z. (2016). Cultivating practitioners of democratic civic engagement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(1), 1-10.
- Lévinas, E. (2022). *Il tempo e l'altro*. Mimesis: Milano.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, XIX(1), 24-30.
- Marchetti, C. (2016). Le sfide dell'accoglienza: passato e presente dei sistemi istituzionali di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati in Italia. *Meridiana: Rivista di storia e scienze sociali*, 86, 121-143.
- Mari, G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Massari, M. (2018). Corpi infranti dinanzi allo spettacolo dell'orrore in Europa. *Politics. Rivista di Studi Politici*, 10(2), 83-95.
- Ministero dell'Interno. (2015). *Piano nazionale per cittadini extracomunitari*. <http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it/documentazione/circolari/varato-piano-nazionale-fronteggiare-flusso-straordinario-migranti> (ultima consultazione: 5/03/2025).
- Minora, U., Belmonte, M., Bosco, C., Johnston, D., Giraudy, E., Iacus, S. M., & Sermi, F. (2023). *The war in Ukraine and the potential of Facebook's Social Connectedness Index to anticipate human displacement*. Migration Research Series, No. 73. International Organization for Migration (OIM).
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Omizzolo, M. (2019). *Essere migranti. Per una sociologia dell'accoglienza*. Milano: Meltemi.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
- Patočka, J. (ed.). (2010). *Che cos'è la fenomenologia? Movimento, mondo, corpo*. Verona: Fondazione Centro Studi Campostrini.
- Pinelli, B. (2015). After the landing. Moral control and surveillance in Italy's asylum seeker camps. *Anthropology Today*, 31(2), 12-14.
- Portera, A., La Marca, A., & Catarci, M. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Premoli, S. (2022). Le azioni della pedagogia e del lavoro educativo. In S. Premoli (ed.), *Pedagogia a bordo campo* (pp. 121-140). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Premoli, S. (2025). *Professione pedagoga. Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricoeur, P. (2015). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Sayad, A. (2004). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Servizio Centrale del SAI. (2023). *22° Rapporto annuale del sistema di accoglienza e integrazione*. Roma: M&C Management & Consulting.
- Signorini, V. (2021). *Il diritto d'asilo sta morendo? Storia dell'accoglienza in Italia*. Milano: FrancoAngeli.

- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, 15(2): 107-120.
- Tramma, S. (2020). *L'educatore imperfetto: Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- UNHCR. (2023). *Global Trends. Forced Displacement in 2023*. <https://www.unhcr.org/global-trends> (ultima consultazione: 07/03/2025).
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (n.d.). *Global Compact on Refugees*. <https://www.unhcr.org/>
- United Nations. (2018). *Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*. <https://www.iom.int/global-compact-migration> (ultima consultazione: 12/03/2025)
- United Nations. (2018). *Global Compact on Refugees*. <https://www.unhcr.org/media/global-compact-refugees-booklet> (ultima consultazione: 12/03/2025).
- Yetkin Aker, D., & Özerim, M. G. (2021). *Fundamentals of International Migration*. London: Transnational Press.
- Zoletto, D. (2022). (ed.). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.