



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

DISFor

XXXIX Ciclo
Dottorato in Scienze Sociali
Curriculum “Migrazioni e Processi Interculturali”

Paper

Tutor: Prof.ssa Francesca Lagomarsino

Dottoranda: Chiara Cocchi, S6366791

Co-tutor: Prof.ssa Nadia Rania

Competenze interculturali nei servizi sociali italiani: una revisione sistematica della letteratura basata sul metodo PRISMA

Chiara Cocchi, Università degli Studi di Genova

Abstract

Le competenze interculturali sono uno dei mezzi attraverso cui il Consiglio d'Europa persegue il suo obiettivo di "vivere insieme in pari dignità", sottotitolo del *Libro bianco sul dialogo interculturale* pubblicato dalla stessa organizzazione internazionale nel 2008. In termini generali definite come l'insieme di capacità affettive, cognitive e comportamentali che permetterebbero l'efficacia e l'appropriatezza dell'interazione con l'alterità nell'espressione che quest'ultima di volta in volta assume (Bennett 2009), la loro declinazione in termini specifici spetta a quanti lavorano nel o si occupano del settore educativo all'interno delle varie realtà nazionali. Questo articolo presenta una revisione sistematica della letteratura accademica concernente l'ambito che, insieme alla scuola, è ritenuto spazio di incontro delle super-diversità (Vertovec 2007) che caratterizzano la società attuale: il servizio sociale. Per l'identificazione degli scritti sono state utilizzate tre banche dati, distinguibili per grado di specializzazione. Il processo di selezione è stato eseguito con il metodo Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta Analysis (PRISMA). L'analisi dei contenuti è stata svolta in relazione a sei temi, successivamente raggruppati in due sezioni. Se quanto emerso conferma che l'interesse verso i professionisti dell'aiuto rimane modesto rispetto a quello rivolto agli insegnanti, esso risulta comunque accresciutosi negli ultimi anni. Gli autori coinvolti non solo si sforzano di dare sostanza alle competenze interculturali affinché si possano pensare e strutturare formazioni mirate per gli operatori sociali, bensì sollevano la problematicità di limitare lo sguardo al livello micro. I processi di apprendimento e applicazione delle competenze interculturali da parte dei singoli, infatti, non possono essere mai completamente disgiunti dal contesto sociale e politico. Vale a dire, dalla volontà delle organizzazioni e delle istituzioni di impegnarsi a loro turno in percorsi di consapevolezza delle dinamiche che segnano il rapporto con le differenze e, conseguentemente, in misure di contrasto a quei fattori che trasformano alcune di queste differenze in disuguaglianze.

Parole chiave: Revisione sistematica della letteratura, interculturalismo, competenze interculturali, servizi sociali.

1. INTRODUZIONE

Da poco meno di vent'anni, l'interculturalismo si configura come il modello di gestione della diversità fatto proprio delle istituzioni dell'Unione europea e dal Consiglio d'Europa. Per la precisione, è quest'ultima organizzazione internazionale ad avere affermato per prima il passaggio alla nuova filosofia politica, superando quella multiculturalista, con la pubblicazione nel 2008 del noto *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità* (Contini e Pica-Smith 2017).

Analizzata da un punto di vista sociologico, l'interculturalismo sottende una concezione costruttivista della cultura. Lungi da essere una proprietà ascrivibile e distintiva di un gruppo nazionale o etnico (Baumann 1996, 1999), la cultura equivarrebbe a una "narrazione condivisa contestata e negoziata" (Benhabib 2002) sin dall'interno, ossia a cominciare da quegli attori sociali a cui si stima essere stato trasmesso un comune set base di risorse simboliche per orientarsi nel mondo. Se una tale impostazione permeabile di cultura (Bakhtin 1981) fa largo alla super-diversità delle identità (Vertovec 2007), contemporaneamente apre la porta a spazi di continuità e ibridazione (Appadurai 1996, Bhabha 1994) anche con elementi provenienti dal supposto "esterno". In entrambi i casi, agli individui è riconosciuto il potenziale per entrare in contatto e fare comunicare tra loro più sistemi di significati. L'accento sull'agency (Giddens 1992) si coglie nel ruolo di spicco che, sempre nel sovraccitato *Libro bianco sul dialogo interculturale*, viene assegnato alle competenze interculturali al fine di favorire la coesione sociale.

L'enfasi sul livello individuale – o micro – è forte oggetto di critiche le quali, oltre a evidenziare la matrice occidentale dell'approccio (Di Mauro 2010), sostengono che investire di responsabilità i singoli rischia di distogliere l'attenzione dal dovere delle istituzioni di occuparsi delle differenze laddove queste si traducono in disuguaglianze in quanto al godimento di diritti. Ciononostante le competenze interculturali rimangono un concetto chiave della prospettiva adottata dagli Stati europei che, a partire da quel momento, si sono interrogati sui contenuti con cui sostanziarle in relazione alle proprie peculiari situazioni. Se infatti il Consiglio d'Europa elegge il settore educativo ad ambito principale per le competenze interculturali e propone il modello multidimensionale di Byram (1997, 2003, 2008) come cornice di riferimento, d'altro canto asserisce che la loro declinazione deve essere coerente con la componente costitutiva di qualunque competenza: il contesto, essenziale nel determinare l'appropriatezza e l'efficacia delle performance (Le Boterf 1994). Un margine di manovra che è anche coerente con l'autonomia che i Paesi – inclusi quelli aderenti all'UE – conservano nel campo dell'istruzione e delle politiche sociali (Contini e Pica-Smith 2017).

Per quanto concerne l'Italia, le prime risposte in questa direzione si delineano nella pubblicazione del MIUR *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007). Dagli insegnanti è attesa una postura riflessiva, in grado sia “di apertura alla diversità e all'interpretazione del bagaglio culturale degli alunni nei loro aspetti singolari e soggettivi” quanto “di gestire le grandi questioni etiche inerenti al relativismo”, da sviluppare attraverso “il superamento di forme informativo-culturali o estetiche della formazione, per rivolgersi a intenzionalità di formazione critica” (MIUR 2007: 20). Accanto a questo documento di natura istituzionale, la ricerca pedagogica ha fornito un apporto importante alla definizione delle competenze interculturali, anche potendo contare su riflessioni precedenti maturate nella disciplina che, già alla fine degli anni Ottanta, aveva iniziato a occuparsi dell'argomento. Il volume *Gli alfabeti dell'interculturalità* (Fiorucci, Pinto Minerva e Portera 2017), raccogliendo i contributi di una cinquantina di accademici, testimonia l'esistenza di una vera e propria epistemologia sull'interculturalità indirizzata alla scuola. Lo stesso non sembra potersi dire per l'altro ramo del settore educativo rappresentato dal servizio sociale, parimenti sottoposto ai rapidi cambiamenti demografici della popolazione (Danso 2016), ma pure contrassegnato da specificità: l'età per lo più adulta dell'utenza, la vasta eterogeneità nei bisogni e nei percorsi, i tempi circoscritti di interazione e il carattere emergenziale di alcune situazioni, il profilo valutativo negli interventi coatti che accresce l'asimmetria dei rapporti (Biffi e Pasini 2018). In effetti, non solo a oggi non disponiamo di una “via italiana per il servizio sociale interculturale”, ma anche dal punto di vista della produzione scientifica il ragionamento mirato procede timidamente (Cabiati 2020). L'indugio sul piano del sapere genera un ritardo sul piano della formazione degli operatori sociali, così che “la strutturazione delle competenze professionali nel lavoro sociale con gli utenti migranti è tipicamente ingenua, volontaria e basata sull'esperienza” (Barberis e Boccagni 2014: i77).

A onor del vero, lo scarto tra il livello di avanzamento delle conoscenze dirette alla scuola e quello delle conoscenze dirette al servizio sociale si riscontra altresì nella letteratura internazionale (Ambrams e Moio 2009, Puntervold Bo 2015, Cohen-Emerique 2017). Lo dimostrano i risultati ottenuti nella revisione di Martorana, Rania e Lagomarsino (2017), sebbene gli stessi autori non escludano che il divario emerso tra i tipi di professionisti presi in esame dagli studi – meno di 1 operatore sociale ogni 7 insegnanti – possa dipendere anche da alcune scelte da loro effettuate, come non considerare gli articoli scritti nella lingua madre dei diversi Paesi europei (ma solo quelli in lingua inglese), o ancora i database selezionati (PsycINFO e Scopus) a discapito di altri. Limiti a parte, l'interpretazione da loro offerta – la grande attenzione riservata agli insegnanti da numerosi ricercatori si spiegherebbe con l'importanza che la scuola ha acquisito nella società occidentale – è complementare a quella suggerita in altri sedi. Ad esempio, Salinaro e Tolomelli scrivono che “per avanzare verso l'individuazione di una epistemologia dell'operatore dell'accoglienza, è sostanziale dirigere l'analisi verso la valorizzazione dei soggetti beneficiari dell'azione, in questo caso esaminando le rappresentazioni che oggi fanno da sfondo alle migrazioni forzate, alle forme di inclusione sociale, alle responsabilità della società di approdo” (2023: 219). Così educare lo sguardo delle nuove generazioni sulle migrazioni, sarebbe l'unico terreno davvero fertile per un'educazione sistematica alle competenze interculturali di coloro che, con i soggetti incarnati della mobilità, hanno a che fare da ancora più vicino (Bertolini 1988).

2. REVISIONE SISTEMATICA DELLA LETTERATURA

È stata condotta una revisione sistematica della letteratura per identificare e analizzare gli scritti rilevanti per lo studio delle competenze interculturali degli operatori sociali in Italia. La revisione è stata eseguita seguendo il metodo Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta Analysis (PRISMA) (Moher et al. 2020). Il metodo PRISMA fornisce un protocollo, composto da 17 voci, avente lo scopo di rendere il processo trasparente e replicabile, nonché un diagramma di flusso per la restituzione visiva delle fasi che intercorrono tra l'identificazione e l'analisi: lo screening sulla base dei titoli e degli abstract, la determinazione dell'ammissibilità e l'inclusione attraverso la lettura dell'intero testo.

2.1 Strategia di ricerca

Per condurre la revisione sono state scelte tra banche dati. Esse possono essere distinte secondo il loro livello di specializzazione/generalizzazione rispetto a quanto fa da sfondo al tema in esame.

Social Services Abstracts di Proquest è incentrato sul servizio sociale e le aree a esso correlate, come i sistemi di welfare, le politiche sociali e il community development. Scopus-Elsevier è conosciuto per raccogliere un alto numero di pubblicazioni sottoposte a peer-review afferenti a più ambiti disciplinari, tra i quali le scienze sociali e psicologiche. Google Scholar è il motore di ricerca di Google che dichiara di coprire una vasta documentazione accademica e grigia. In letteratura si raccomanda di utilizzarlo in combinazione con database verificati, in particolare per via della mancanza di una chiara politica di indicizzazione e della limitata possibilità di effettuare ricerche avanzate (Haddaway et al. 2015, Halevi et al. 2017). In ragione delle caratteristiche accennate di ciascuna banca dati, la stringa di ricerca base – comprensiva delle parole chiave “competenze interculturali” e “servizi sociali”/ “operatori sociali” – ha subito di volta in volta adeguamenti.

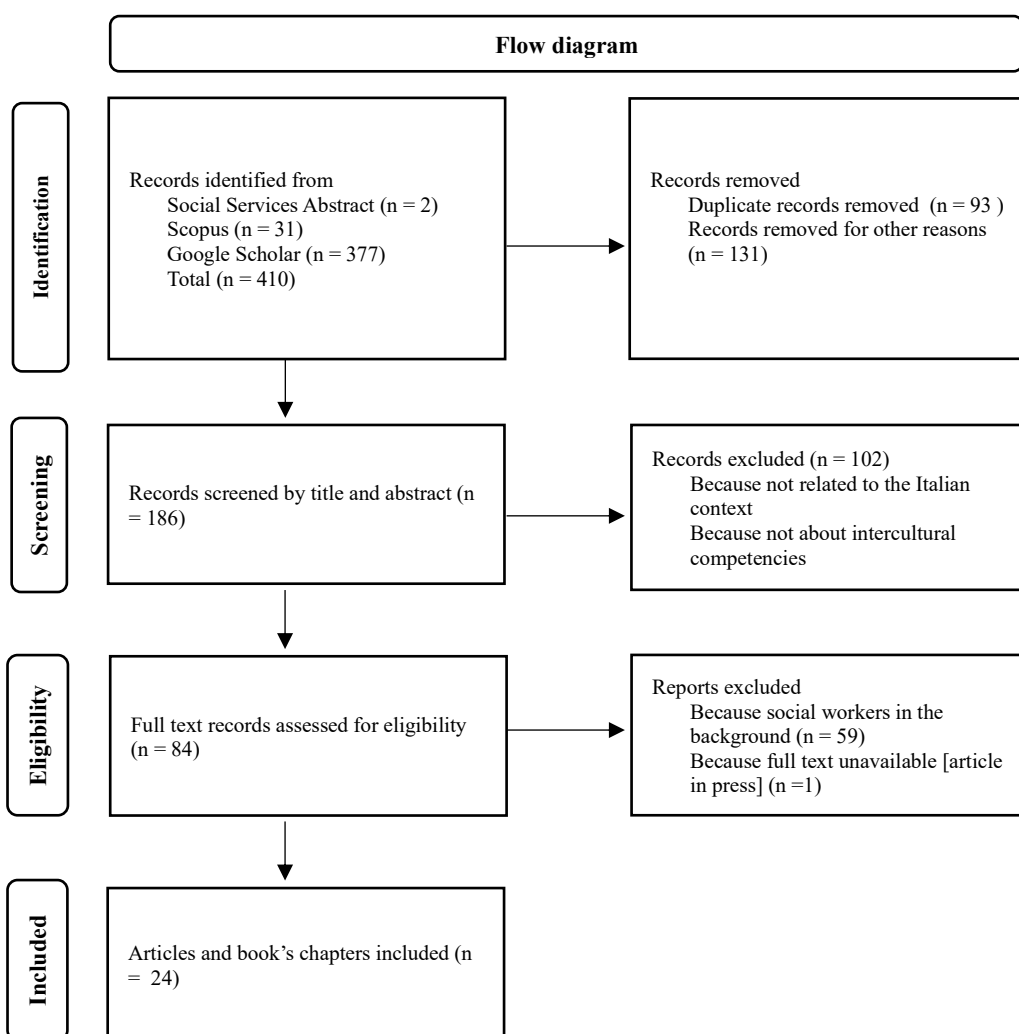
Per quanto concerne Social Services Abstracts e Scopus-Elsevier, poiché non consentito altrimenti, la ricerca è avvenuta in inglese. Il contesto geografico è stato introdotto come parola chiave supplementare o come Paese di affiliazione degli autori. Su Google Scholar la ricerca è invece avvenuta in italiano, attribuendo alla lingua la stessa funzione indiretta di delimitazione dell'ambito nazionale. Inoltre, in assenza di un filtro per restringere la tipologia dei documenti, qui la selezione di articoli e capitoli di libri è stata fatta manualmente. Infine, in tutti e tre i casi, l'arco temporale inserito è stato 2008 (anno di pubblicazione del *Libro bianco sul dialogo interculturale* del Consiglio d'Europa) - 2024 (anno in corso, sapendo che la ricerca è stata realizzata nel mese di maggio). Si rimanda alla Tabella per una più accurata comprensione delle stringhe di ricerca finali. In totale sono stati identificati 410 scritti, suddivisi come riportato sempre nella Tabella.

Database	Search String	N. of Results
Social Services Abstracts	(TITLE-ABS-KEY (“Social work*” OR “Social service*”)) AND (TITLE-ABS-KEY “Intercultural competenc*”) (ALL (“Ital*”) OR AF (Italy)) AND (LIMIT TO - 2008 < PUBYEAR < 2024) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE “ch”))	2
Scopus-Elsevier	(TITLE-ABS-KEY (“Social work*” OR “Social service*”)) AND (TITLE-ABS-KEY “Intercultural competenc*”) AND (ALL (“Ital*”) OR AF (Italy)) AND PUBYEAR > 2008 AND (LIMIT TO - 2008 < PUBYEAR < 2024) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE “ch”))	31
Google Scholar	WITH ALL THE WORDS “operatori sociali” “competenze interculturali” CUSTOM RANGE 2008-2024 WITH ALL THE WORDS “servizi sociali” “competenze interculturali” CUSTOM RANGE 2008-2024	136 + 241

2.2 Processo di selezione

Prima di dare avvio al processo di selezione vero e proprio, la rimozione dei duplicati intra e inter database e dei risultati non corrispondenti ad articoli scientifici o a capitoli di libri su Google Scholar, ha ridotto il campione iniziale a 186.

Il processo di selezione si è svolto in due fasi: screening e ammissibilità. Nella fase di screening, consistente nella lettura dei titoli e degli abstract, 102 scritti sono stati scartati perché non pertinenti al contesto italiano e perché non aventi come focus le competenze interculturali. 84 scritti sono stati così valutati per l'ammissibilità. La lettura dei testi, ha portato a includere nello studio 17 articoli e 7 capitoli di libri, per un totale di 24. Il criterio discriminante è stato la figura dell'operatore sociale come soggetto principale o, quantomeno, come soggetto alla pari di altri. Con "soggetto principale" si intende il protagonista del quale l'autore parla (casi studio) o il destinatario al quale egli idealmente si rivolge (riflessioni teoriche). Pertanto nei 59 scritti esclusi gli operatori sociali, seppur chiaramente menzionati, rimangono sullo sfondo a favore di professionisti che, la maggioranza delle volte, sono insegnanti o educatori in ambito scolastico. Il sessantesimo scritto è stato escluso di default, poiché il testo intero non era reperibile (article in press).



2.3 Estrapolazione dei dati

La seguente serie di domande ha guidato l'analisi degli scritti selezionati. Gli operatori sociali rivestono il ruolo di soggetti principali lasciando emergere l'esigenza di interrogare le competenze interculturali in relazione alla specificità della loro professione? In quali servizi lavorano gli operatori sociali di cui trattano o ai quali si indirizzano gli scritti? Dentro quali modelli teorici sono inquadrare le competenze interculturali in

loro osservate o da loro attese? In quale misura sono presenti le tre componenti costitutive della competenza interculturale del modello di Byram (1997, 2003) preso in considerazione dal Consiglio d'Europa? Come ciascuna di esse viene declinata? Si colgono effettivi aspetti di peculiarità rispetto a quanto messo in evidenza dalla produzione scientifica nel e per l'ambito scolastico?

All'estrapolazione delle informazioni che in ogni articolo o capitolo di libro intercettavano tali interrogativi e alla loro analisi complessiva si è proceduto con il supporto del software NVivo (Sharma e Bhattarai 2022, Netaniel et al. 2024).

2.4 Presentazione dei risultati

I risultati sono presentati in due sezioni. Nella prima sezione sono riportati i dati riguardanti la tipologia di scritti selezionati (caso studio o riflessione teorica), la posizione di spicco o alla pari rivestita dagli operatori sociali rispetto ad altre figure professionali eventualmente menzionate, i servizi nei quali essi sono impiegati. I servizi dedicati all'utenza migrante sono stati raggruppati sotto il termine "accoglienza"; quelli privi di tale connotazione sotto il termine "cittadinanza sociale".

La seconda sezione approfondisce le competenze interculturali sotto gli aspetti del modello teorico nel quale vengono inquadrati, dei contenuti nei quali sono declinate e nelle novità che questi ultimi presentano in confronto a quanto è stato rilevato per gli insegnanti e gli educatori scolastici in altre sedi (Martorana et al. 2017).

3. PRIMA SEZIONE DI RISULTATI

3.1 Tipologia degli scritti

Dei 24 scritti selezionati, 10 sono riflessioni teoriche [Spinelli 2010, Ciancio 2014, Allemann-Ghionda 2015, Cima 2016, Schirripa 2017, Cabiati 2020, Salinaro 2020, Pasta 2020, Colombo e Gilardoni 2022, Cabiati 2024] e 14 sono casi studio [Perrucca 2008, Cima 2017, Alba e Foresti 2018, Pattaro 2018, Roverselli 2018, Mantovani e Manella 2019, Sanfelici 2019, Alba 2020, Gozzoli e De Leo 2020, Roverselli 2020, Di Rosa e Reich 2022, Pasta et al. 2023, Pescarmona e Gozzolino 2023, Pinna Pintor e Ricucci 2023].

Tale distinzione non risponde solo al compito di catalogazione insito in qualsiasi revisione sistematica, ma è intesa a cogliere eventuali nessi tra saperi scientifici e saperi esperienziali. Le ricerche-formazione – 4 dei 14 casi studio [Perrucca 2008, Cima 2017, Roverselli 2020, Pasta et al. 2023] – costituiscono un osservatorio privilegiato di queste dinamiche di contatto tra il "dentro" e il "fuori" del campo, proprio in ragione della doppia istanza dalla quali prende vita la ricerca-formazione stessa (Nigris 2018). Da una parte, l'esigenza di colmare il forte iato presente tra pensiero accademico e pratica professionale, a partire dalla presa di consapevolezza che il primo non sempre è al corrente o in grado di prevedere variabili che intervengono nella realtà della seconda. Dall'altra, la messa in discussione della riduzione dei professionisti in formazione a meri esecutori di principi indicati dagli studiosi. La risposta che propongono tali percorsi che interrogano l'autorialità delle conoscenze è l'opportunità di entrare all'interno dell'unicità dei contesti e di indagarli cominciando da ipotesi che risultano valide perché fortemente ancorate ai problemi concreti affrontati dagli operatori sociali (Vannini 2018). Tale è la premessa del contributo di Pasta e colleghi [2023] che, attraverso il lavoro di rivisitazione riflessiva dell'agire quotidiano compiuto dai partecipanti alla ricerca, hanno dato sostanza alle "competenze interculturali di secondo livello" – ridurre i pregiudizi, interpretare le culture, trovare orizzonti condivisi – elaborate anni prima, nel quadro di un PRIN, dal Centro di Ricerca sulle Relazioni interculturali dell'Università Cattolica di Milano (Reggio e Santerini 2014). "Al termine del percorso di ricerca-formazione le tre competenze interculturali complesse sono state declinate nei contesti di intervento con rifugiati e richiedenti asilo" [Pasta et al. 2023: 95].

3.2 Posizione degli operatori sociali

In 20 scritti gli operatori sociali occupano una posizione di primo piano [Perrucca 2008, Spinelli 2010, Ciancio 2014, Cima 2016, Cima 2017, Schirripa 2017, Alba e Foresti 2018, Pattaro 2018, Roverselli 2018, Mantovani e Manella 2019, Sanfelici 2019, Alba 2020, Cabiati 2020, Gozzoli e De Leo 2020, Salinaro 2020, Di Rosa e

Reich 2022, Pasta 2020, Pasta et al. 2023, Pinna Pintor e Ricucci 2023, Cabiati 2024], a fronte dei rimanenti 4 in cui sono protagonisti o destinatari alla pari di altri professionisti [Allemann-Ghionda 2015, Colombo e Gilardoni 2022, Roverselli 2020, Pescarmona e Gozzelino 2023]. Sei autori del primo gruppo argomentano la scelta di concentrarsi su una sola figura professionale alla volta nel trattare la questione delle competenze interculturali. Essi si soffermano sulla specificità del mestiere che risiede nell'elevato livello di complessità, generata dalla combinazione di tre fattori.

Il primo fattore è il tempo. “Si tratta di un lavoro agito in contesti caratterizzati da provvisorietà e precarietà delle traiettorie dei beneficiari e declinato ‘dentro’ all’evolversi di relazioni educative con persone spesso appena più giovani degli operatori stessi” [Pasta et al 2023: 100]. Se nella seconda parte di questa citazione emerge anche l’aspetto dell’età adulta dell’utenza evidenziato in introduzione, chi la scrive pone il focus sulla necessità, espressa chiaramente dagli operatori sociali, di dovere intervenire sempre in modo piuttosto rapido. Da un lato, la transitorietà esistenziale delle persone migranti, legata alla rapida evoluzione degli status giuridici e delle normative che li riguardano, aumenta in maniera oggettiva la pressione sull’azione. Dall’altra, gli operatori sociali sono consapevoli del peso soggettivo dell’attesa per i loro interlocutori, delle conseguenze anche psicologiche a cui può condurre la dilatazione del tempo “vuoto” (Rotter 2016, Crawley e Fynn Bruey 2022).

Il secondo fattore è la pluralità degli attori in gioco. Le relazioni non sono mai relazioni a due, operatore-beneficiario, poiché il primo si interfaccia anche con la dimensione organizzativa dei servizi, la quale tendenzialmente spinge più verso la standardizzazione che verso l’individualizzazione degli interventi. Così nel migliore dei casi “gli operatori si trovano a costruire sul campo, giorno per giorno, la loro professionalità, dovendo mediare tra le molteplici culture in gioco: la propria, quella degli utenti e quella dell’ente in cui lavorano” [Pattaro 2018: 79]. Mentre nel peggiore dei casi “la discrezionalità operativa si pone come elemento di difesa e non di azione, nell’incapacità di orientarsi tra le pressioni derivanti dal mandato istituzionale e le frustrazioni causate dalla mancanza di possibilità di rispondere alle richieste dei beneficiari. Un operatore impegnato in un compito impossibile, con strumenti inadeguati, esposto a pressioni di varia provenienza e, pertanto, a rischio di burn-out (Saruis 2008: 13-14)” [Salinaro 2020: 19-20].

Il terzo e ultimo fattore è l’attuale congiuntura politica. “In un periodo di crisi economica, nel quale si assiste a un incremento diffuso e crescente della domanda di welfare, unito a una concomitante contrazione delle risorse, la questione relativa alla competizione per accedervi e la rappresentazione diffusa in alcune frange nell’opinione pubblica che identifica gli immigrati come utenti eccessivi e ‘illegittimi’ del welfare (Ambrosini 2017), aggiunge un’ulteriore difficoltà al lavoro dei professionisti” [Pattaro 2018: 81]. Essere etichettati come “amici degli immigrati” rischia di rendere ulteriormente faticosa l’adesione al mandato professionale, ovvero l’impegno per una pratica anti-oppressiva e di giustizia sociale [Di Rosa e Reich 2022]. Ecco allora che “le competenze mediaeducative – leggere le logiche onlife del nuovo ecosistema dell’informazione, narrare storie individuali inserendole in una cornice narrativa collettiva, mediare tra i dispositivi tecnologici e i loro utilizzatori in un regime di postverità, educare al pensiero critico e alla responsabilità – sono necessarie per completare le competenze interculturali di seconda generazione, in particolare per operatori che lavorano con migranti, minoranze e gruppi potenzialmente eletti a bersaglio” [Pasta 2020: 105].

È interessante notare come in quest’ultima riflessione la peculiarità della professione – sotto il profilo del confronto diretto con le tensioni che attraversano la comunità in senso lato – sia accentuata dall’utilizzo dell’espressione “competenze interculturali di seconda generazione”. Espressione che fa eco a quella di “competenze interculturali di secondo livello” impiegata dal Centro di Ricerca sulle Relazioni interculturali dell’Università Cattolica di Milano [Pasta et al. 2023] cui si accennato nel paragrafo 3.1. Come se quelle previste per la generalità degli esperti del settore educativo non fossero sufficienti, bensì un punto di partenza per articolare di ad hoc.

3.3 Settore professionale degli operatori sociali

Dei 20 scritti che pongono gli operatori sociali come soggetti centrali del discorso, 10 si riferiscono a operatori sociali che lavorano nei servizi dell’accoglienza [Cima 2017, Schirripa 2017, Roverselli 2018, Alba 2020,

Gozzoli e De Leo 2020, Salinaro 2020, Pasta 2020, Di Rosa e Reich 2022, Pasta et. al 2023, Pinna Pintor e Ricucci 2023], mentre 10 a operatori sociali che lavorano nei servizi della cittadinanza sociale [Perrucca 2008, Spinelli 2010, Ciancio 2014, Cima 2016, Alba e Foresti 2018, Pattaro 2018, Mantovani e Manella 2019, Sanfelici 2019, Cabiati 2020, Cabiati 2024], secondo la suddivisione introdotta nel paragrafo 2.4. Il rilevamento dell'uno o dell'altro settore di intervento degli operatori sociali è proposto poiché sembra riflettere l'esistenza di differenti interpretazioni del concetto di cultura o, meglio, di identità culturale.

Laddove la cultura è intesa in senso stretto come insieme di valori, credenze, norme, linguaggi e comportamenti condivisi da un popolo e trasmessi dalla generazione precedente alla successiva (Taylor 1871) – e dunque le identità culturali sono quelle nazionali o etniche – le competenze interculturali sembrano servire prevalentemente nel dialogo con gli immigrati e fino a quando questi ultimi non sono in grado di orientarsi con sufficiente disinvoltura nel sistema di significati della società di arrivo. In altre parole, si coglie in filigrana l'idea che la competenza interculturale degli operatori dell'accoglienza sia la premessa complementare della competenza biculturale delle persone con background migratorio. I soggetti biculturali, sostiene Byram (2003), hanno familiarità con i quadri di riferimento di due – o più – gruppi culturali, riescono a interagire efficacemente con entrambi, senza però per forza integrarli tra loro e potendo così vivere situazioni di tensione interna in presenza di elementi incompatibili (Sarli 2017). Quando invece si considera la cultura in senso lato – cioè le identità non sono unicamente determinate dalla geografia – le competenze interculturali degli operatori sociali conservano il loro scopo di “ponte” anche nei servizi non appositamente destinati a utenza con background migratorio: “La competenza interculturale rappresenta un insieme di conoscenze e abilità da utilizzare in tutte le situazioni complesse” [Roverselli 2020: 85].

Negli scritti che guardano oltre il settore dell'accoglienza, inoltre non è raro trovare rimandi espliciti o impliciti alla teoria intersezionale (Bubar et. al 2016, Crenshaw 1989; Marsiglia e Kulis 2015, Davis 2008), nella sua valenza descrittiva ancora prima che “politica”: come ambizione analitica di esplorare come la nazionalità/etnia interagisce con altre variabili nella multidimensionalità dell'esperienza umana. Per dirla con Ciancio, “la cultura può riguardare la nazionalità, l'etnia, la classe, il genere, le preferenze sessuali, la religione, l'età delle persone e questo anche per un immigrato” [2014: 3]. La necessità di “una maggiore attenzione alla diversità intraculturale oltre che tra le culture di cui sono portatori gli immigrati” [Spinelli 2010: 57], diviene presto attenzione alla “super-diversità” (Vertovec 2007, Meissner 2015, Geldof 2016), altro concetto evocato in più di uno degli scritti in questione. “Superdiversity highlights the need for policy-makers and public service practitioners to recognize new conditions created by the concurrent characteristics of global migration and population change (Phillimore 2014). At an operational level, this means that the population who access the service are different and more complex compared to the past” [Gozzoli e De Leo 2020: 3].

4. SECONDA SEZIONE DI RISULTATI

4.1 Modelli teorici delle competenze interculturali

Della totalità degli scritti, 7 menzionano esplicitamente un modello teorico di competenza interculturale, 1 ne cita due.

Il riferimento a Bennett (1986, 2009) si riscontra quattro volte [Allemann-Ghionda 2015, Schirripa 2017, Sanfelici 2019, Cabiati 2020]. Secondo la classificazione di Spitzberg e Changnon (2009) questo modello rientra nella tipologia dei “developmental models” in ragione dell'importanza assegnata alla dimensione temporale dell'interazione e all'identificazione di stadi attraverso i quali viene presunto il progredire delle competenze interculturali. Nello specifico, ogni fase evolutiva sul continuum di Bennett rappresenta un grado diverso di complessità dell'organizzazione percettiva delle differenze da parte degli individui. Le prime tre fasi, raggruppate sotto l'etichetta di “etnocentriche”, sono:

- Rifiuto: la propria cultura viene vissuta come l'unica possibile e la considerazione delle altre culture viene evitata, mantenendo l'isolamento psicologico e/o fisico dalle differenze.
- Difesa: la propria cultura viene ritenuta l'unica davvero valida e le altre, delle quali pur si riconosce l'esistenza, vengono poste su uno scalino inferiore.

- Minimizzazione: la differenza culturale viene rispettata, ma osservandone solo gli aspetti più superficiali o interpretandola come traducibile in tratti caratteristici della propria cultura, grazie a un universalismo di fondo.

Le ultime tre fasi, “etnorelative”, sono invece:

- Accettazione: leggendo la propria cultura come l’esito di un processo di costruzione sociale e non come un patrimonio naturale degli individui, si ammette che altri gruppi facciano lo stesso al fine di organizzare lo spazio di mondo che abitano.
- Adattamento: si sperimenta la differenza culturale cambiando con flessibilità la prospettiva di osservazione e adeguando il proprio stile comportamentale e comunicativo in relazione al contesto.
- Integrazione: non solo si riesce a interpretare la realtà attraverso molteplici cornici di senso, ma tali diverse cornici di senso vengono interiorizzate e integrate insieme (Sarli 2017).

Con il suo caso studio, Sanfelici non si limita a evocare il modello di Bennett, ma ne dà un esempio di applicazione “posizionando” sulla scala gli operatori sociali da lei intervistati in base alle loro reazioni a una storia-stimolo: “L’intervista ha avuto l’obiettivo di esplorare come i significati attribuiti ai concetti di uguaglianza e differenza sono costruiti nelle pratiche discorsive degli assistenti sociali e come i professionisti considerano le differenze culturali all’interno del processo di aiuto” [2019: 1]. Anche Cabiati richiama il modello, ma in maniera critica, nel punto della sua riflessione teorica dove classifica gli stili operativi dei professionisti dell’aiuto secondo gli approcci dell’etnocentrismo e del relativismo culturale. “Attraverso lo stile operativo, un professionista dell’aiuto rappresenta all’esterno non solo il proprio mandato professionale, ma anche il mondo cognitivo ed emozionale che ha dentro di sé” [2020: 91]. Se nella descrizione dei tratti distintivi degli “stili etnocentrici” (acromatico, comparativo e competitivo, categorizzante o sapere-centrico) si nota una certa corrispondenza con le prime tre fasi di Bennett, quella dei tratti distintivi degli “stili relativisti” invece diverge. Gli stili ottimista-esotista, lassista-rinunciataro e culturalizzante-giustificatorio, sebbene antitetivamente ai precedenti, finirebbero comunque per schierarsi per la difesa di un’idea di cultura rigida e inaccessibile dall’esterno e per depotenziare la riflessività dei professionisti. L’invito dell’autrice è dunque a pensare il traguardo del processo di acquisizione delle competenze interculturali non come il raggiungimento del polo etnorelativo, bensì come il conseguimento di un equilibrio. Equilibrio che, però, non è un mero mix tra i due approcci: “Non si vuole replicare una proposta pluriparadigmatica già percorsa, non con poche difficoltà, da altre discipline, in particolare in ambito di comunicazione interculturale (Bennett 2002). (...) Da un certo punto di vista potremmo ammettere una forma di etnocentrismo in un operatore sociale. Egli dovrebbe essere etnocentrico nel senso di essere radicato saldamente nella metodologia e nei principi della propria cultura professionale, impossibilitato a prendere distanza da essi, soprattutto di fronte a questioni irrinunciabili. Al contempo egli deve essere relativista, ossia incapace di immaginare la ‘verità culturale sulle persone’ in loro assenza. Solo a queste condizioni potremmo dire che l’approccio relazionale si colloca nel mezzo tra etnocentrismo e relativismo culturale. In ottica interculturale, lo stile relazionale non opprime il sentimento di sapere dei diretti interessati e non pone la competenza metodologica dei professionisti in balia delle differenze interculturali” [ivi: 107].

Tre scritti [Roverselli 2018, Colombo e Gilardoni 2022, Pasta et al. 2023] nominano il modello di Deardorff (2006) il quale, continuando con la classificazione di Spitzberg e Changnon (2009), presenta caratteristiche tanto dei “causal process models” – che evidenziano le relazioni incorrenti tra le componenti della competenza interculturale – quanto dei “co-orientational models” – che si concentrano sugli esiti della messa in pratica della stessa. Dalla schematizzazione piramidale di Deardorff si evince come la componente attitudinale o motivazionale (*savoir être*), afferente alla sfera delle emozioni, sia premessa a quella cognitiva (*savoir*), afferente alla sfera intellettuale, e a quella comportamentale (*savoir faire*), afferente alla sfera dell’azione. Inoltre si comprende come tali componenti, nel loro insieme, tendano a produrre sia risultati interiori – adattamento, flessibilità, prospettiva decentrata, empatia – sia successivamente risultati esteriori – comportamenti e comunicazioni efficaci e appropriati nel contesto di un’interazione interculturale. Al contrario del modello di Bennett, il modello di Deardorff è adottato nella totalità delle sue parti. Come si vedrà meglio nel paragrafo 4.2, tuttavia, alcuni autori rimproverano quel che esso non mostra: gli altri attori che

indirettamente incidono sulla relazione operatore sociale-beneficiario del servizio [Cima 2017, Mantovani e Manella 2019, Gozzoli e De Leo 2020, Pinna Pintor e Ricucci 2023]. Nessuna declinazione delle tre dimensioni prevede, in effetti, che gli individui si interrogino su e cosa del sistema in cui sono inseriti – organizzativo, istituzionale e sociale – incoraggia o intralcia quanto da loro atteso.

Il modello di Byram (1997, 2003), promosso dal Consiglio d'Europa, appare citato solo nello scritto di Pattaro [2018]. Come il modello di Deardorff, anch'esso è qualificabile nell'insieme dei "causal process models". Originariamente ideato per l'apprendimento delle lingue straniere, nel 2008 Byram lo rivisita in un libro intitolato *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Alla sfera dell'azione, parallelamente al *savoir faire*, si aggiunge il *savoir comprendre*. Alla sfera intellettuale, parallelamente al *savoir*, si aggiunge il *savoir s'engager*. La differenza tra i due risiede proprio nelle circostanze in cui dovrebbero essere mobilitati. "Where *savoir comprendre* (interpreting and relating) includes mediation in real time, a threshold can be defined as the satisfactory resolution of a problem or misunderstanding, that is, satisfactory to those concerned. This is therefore a pragmatic evaluation" (Byram 1997: 109). "*Savoir s'engager* (critical cultural awareness) is the ability to evaluate, on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries" (*ivi*: 53).

Infine uno scritto [Alba 2020] opta per il modello di Portera (2013, 2019), il quale può essere assimilato agli "adaptational models". Questi replicano in parte al rimprovero sulla mancata considerazione dei fattori sistemici che condizionano la capacità dei soggetti di sviluppare e sfruttare appieno le proprie risorse attitudinali, comportamentali e cognitive. Prendendo ispirazione da un altro modello ancora, quello di Kim (1998), Portera mette in luce la dialettica tra la valenza individuale e collettiva della competenza interculturale: da un lato, l'individuo interculturalmente competente può essere il catalizzatore di processi di diffusione di questo capitale all'interno del gruppo; dall'altro, un contesto capace di valorizzare la diversità favorisce processi di apprendimento e sprigionamento delle competenze individuali. In Alba, tale influenza reciproca è così espressa: "Attorno all'area [delle attitudini, conoscenze e comportamenti], 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. (...) Le due indagini empiriche [realizzate], 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, appare con evidenza la consapevolezza da parte degli esperti di farsi promotori di nuove realtà in cui favorire reali processi di inclusione dei migranti" [2020: 59-60].

4.2 Declinazioni delle tre componenti delle competenze interculturali

Obiettivo di questo paragrafo è esporre come negli scritti vengono articolate le tre componenti della competenza interculturale, rilevando eventuali elementi di novità rispetto alle proposte fatte in termini più generali dagli stessi autori dei modelli riportati sopra e in termini più specifici da altri ricercatori per le figure educative in ambito scolastico.

Per quanto concerne la componente attitudinale o motivazionale, si osserva una tendenza all'adesione ai contenuti di Deardorff: il rispetto, l'apertura e la curiosità verso la diversità culturale sono presenti in maniera trasversale alle riflessioni teoriche e ai casi studio. Una minoranza di autori compie lo sforzo di precisarne ulteriormente il senso mettendo tali contenuti in connessione con i temi dell'umiltà culturale (Tervalon e Murray-García 1998, Fisher-Borne et al. 2015, Gottlieb 2020) e della tolleranza dell'ambiguità. Lo fa Cabiati parlando di "relazione etica con la differenza: accettare che le differenze sono infinite e non possono essere pienamente conosciute" [2020: 37]. E lo fanno Di Rosa e Reich sostenendo il diritto delle identità all'inafferrabilità, in cui pare risuonare quello all'opacità coniato da Glissant (2007): "Observing global migration has led to an understanding of the social construction of identity as necessarily hybrid in nature. This 'hybridity' is not an unaccomplished state of being. Rather it can be seen as the constant in the ever-changing experiences of life, emphasizing the uniqueness of each individual, actor or context (...). To accept the slipperiness of the identity categories demands the acceptance of ambiguity" [2022: 256]. Queste

consapevolezze sono il presupposto per non cadere nell'illusione di "avere sapere sull'altro" [Cima, 2017: 127], ma al contrario per imparare "a sostenere il disagio del non sapere" [Cabiati 2020: 38] e, con pazienza, cercare di erigere "spazi di vicinanza" e di riconoscimento reciproco. La pazienza – "dare tempo e avere tempo" – è una disposizione che Alba intende rivolta verso se stessi, oltre che verso l'interlocutore [2020: 56].

Sempre simultaneamente verso di sé e verso l'altro è l'ascolto, la declinazione della componente comportamentale che si trova con più frequenza negli scritti. L'autore appena citato parla di "ascolto attivo" [Alba 2020: 58], Pattaro di "ascolto genuino" [2018: 234], Cabiati di "ascolto attento e critico" [2020: 108], Cima di "ascoltare fino in fondo" [2017: 222] e ancora Pescarmona e Gozzelino di "ascoltare direttamente" [2023: 46]. Vanno ascoltati anche i silenzi "poiché possono rivelarsi una risorsa, nel concedere profondità, riflessione, ma anche manifestare un segnale di disagio affettivo, sociale, cognitivo o psicologico e consentire di intravedere vulnerabilità latenti. In questo senso mettersi in ascolto dei silenzi dell'altro permette di sostenere anche i propri silenzi in termini costruttivi ed esistenziali" [Salinaro 2020: 21]. Gli operatori sociali dovrebbero ascoltare le persone beneficiarie dei servizi, "experts by experience" (Stevens e Tanner 2006; McLaughlin 2009, Preston-Shoot 2007), "per farsi aiutare da queste ultime nel comprendere quali aspetti delle loro vite sociali e culturali sono importanti per loro" [Cabiati 2020: 108]. Quindi per farsi aiutare nell'analisi, nell'interpretazione e nella valutazione – altre abilità in cui viene declinata la componente comportamentale – delle scelte degli utenti secondo criteri congruenti, cioè non tarati su prospettive terze che le farebbero apparire a prescindere come prive di logica. Mettersi in ascolto di sé stessi è ugualmente parte essenziale del processo di decentramento [Spinelli 2010, Schirripa 2017, Pattaro 2018, Alba 2020, Roverselli 2020, Colombo e Gilardoni 2022], concetto che indica appunto la capacità di sospendere il giudizio sugli elementi culturali che emergono, di prendere coscienza di quali siano i propri riferimenti e di non anteporli alla comprensione dell'altro (Cattaneo e dal Verme 2009). Acquisire consapevolezza delle proprie contro-attitudini culturali nei confronti degli interlocutori per evitare che facciano da filtri deformanti, implica "una continua attenzione verso i propri stati interiori" [Alba e Foresti 2018: 108] e in particolare verso quelle che sono le esperienze emotive tipiche degli shock culturali (spaesamento, frustrazione, ribellione o anche positivo stupore) [Cabiati 2020, Pasta et. al 2023]. È solo seguendo tali emozioni, invece che ignorandole nella falsa pretesa di rimuoverle, che i professionisti possono giungere alla rilevazione delle proprie zone sensibili e, attraverso queste, alla rilevazione delle proprie immagini-guida: rappresentazioni che "chiuse sotto chiave [nella nostra personalità più profonda], si sono formate attraverso sensazioni e ricordi personali, influenzate dai riferimenti culturali (Chombart de Lauwe 1964)" [Cabiati 2020: 142]. Nella stessa direzione di non rifuggire, ma all'opposto di riconoscere e farsi carico, va la capacità di gestione del conflitto, rimarcata in un piccolo insieme di scritti come ultima declinazione della componente comportamentale [Salinaro 2020, Roverselli 2020, Pasta et al. 2023, Cima 2017]. La capacità di gestione del conflitto non risiede tanto nel riuscire a trovare una sintesi tra due posizioni divergenti riportando le situazioni alla neutralità, quanto piuttosto nel salvaguardare la relazione e il clima di fiducia tra le parti, nonostante la dialettica.

La componente cognitiva è quella su cui esiste maggiore disaccordo fra casi studio e riflessioni teoriche, prima di tutto in termini di proporzione con le altre due componenti della competenza interculturale. Se nei primi – ovvero nei discorsi degli operatori sociali soggetti delle interviste – essa è tendenzialmente la componente più argomentata, nelle seconde l'attenzione degli accademici è ugualmente distribuita tra le tre. "Come in parte emerge anche da altre ricerche, gli operatori sentono sempre più il bisogno di dotarsi di competenze interculturali. Andando ad analizzare nel dettaglio i fabbisogni formativi specifici che vengono espressi, si evidenzia però una sorta di dicotomia tra coloro [21 risposte] che si fermano alla convinzione che apprendere le specificità di una certa cultura possa maturare una sorta di competenza per lavorare con chi proviene da un contesto diverso e possa essere quasi di per sé vettore di integrazione; e coloro [6 risposte] che invece problematizzano la formazione desiderata in ambito interculturale, legandola anche agli aspetti relazionali e a quelli più profondi di conoscenza di sé, oltre che alla necessità di un approccio multidisciplinare" [Pattaro 2018: 273]. Tuttavia, la frattura più grande è in termini di declinazione. Nei casi studio le conoscenze vengono per lo più associate a conoscenze antropologiche e linguistiche. Si tratta quindi di avere dimestichezza con i tratti caratteristici dei gruppi etnici o nazionali più presenti nel territorio nel quale si svolge il proprio

lavoro. Scrive Roverselli: “Il terzo argomento [della ricerca svolta] ha riguardato la formazione degli operatori. Consapevoli del fatto che nel campo educativo ci si forma per tutta la vita, queste persone confessano di sentirsi non solo formate ma anche ‘deformate’ dall’esperienza lavorativa: emerge, da parte loro, quasi un’ammissione di burnout quando apprezzano la freschezza e l’entusiasmo dei nuovi colleghi entrati. Sentono il bisogno di formazione, non la considerano affatto inutile, e in particolare vorrebbero sapere qualcosa di più riguardo la cultura e i contesti di provenienza dei loro ospiti” [2020: 88]. Fa eco lo stralcio di intervista riportato da Mantovani e Manella: “Si conosce troppo poco degli aspetti culturali di queste famiglie e delle loro motivazioni. Ad esempio, perché le donne dell’Est Europa sono spesso sole e i loro figli le raggiungono in un secondo momento? Perché per i padri nordafricani la violenza assistita non rappresenta un fattore di rischio, e l’essere un marito e padre maltrattante non significa necessariamente essere un padre disfunzionale? Perché le donne pakistane e indiane sono spesso sole, isolate e per nulla integrate?” [2019: 93]. Secondo gli autori delle riflessioni teoriche, invece, da rafforzare non sarebbero solo queste conoscenze “culture-specific” (Kim 2009), bensì la “conoscenza storica riguardo alle violenze delle conquiste e dei domini europei del mondo” [Colombo e Gilardoni 2022: 152]. Una conoscenza da acquisire attraverso “uno sguardo dislocato” [Cima 2017: 129], cioè sfidando “the notion of ‘one truth’ (Ngozi Adichie 2009)” [Di Rosa e Reich 2022: 256], perché è solo aprendosi a più narrazioni che il passato e il presente si rivelano in una luce differente: intrecciati. Intrecciati a livello strutturale laddove la colonialità, teorizzata da Quijano (2000) [Cima 2016] e Grosfoguel (2017) [Pescamora e Gozzellino 2023], è tuttora operante sotto forma di razzismo istituzionale [Cabiati 2020, Colombo e Gilardoni 2022], ovvero la riproduzione delle discriminazioni in capo a politiche, norme e prassi amministrative. E intrecciati a livello individuale laddove, senza accorgersene, “non diamo lo stesso peso alla parola espressa con difficoltà perché non si è competenti nella lingua del Paese di arrivo, alla parola che proviene da una cosmogonia non occidentale e alla parola pronunciata da corpi neri, posti ai margini di una vita sociale ed economica” [Cima 2017: 222]. L’invito rivolto agli operatori sociali è dunque quello di confrontarsi con gli studi postcoloniali di matrice indiana [Pescarmona e Gozzellino 2023], con il pensiero e le pedagogie decoloniali sviluppatesi in Africa e in America latina [Cima 2017] e con ancora la Critical Race Theory [Cabiati 2020] al fine sviluppare l’abitudine a porsi la domanda: “When is difference simply different and when is it unfair?” [Di Rosa e Reich 2022: 259].

Un gruppo di autori, tuttavia, sostiene che mettere a tema la disuguaglianza negli interventi di cui si è responsabili non sia sufficiente. I professionisti dovrebbero fare la propria parte per innescare un cambiamento a livello macro. Occorre la “disposizione ad attivarsi” [Roverselli 2020: 85] in prima persona nella “promozione di azioni volte a rimuovere gli ostacoli che quotidianamente rischiano di minare i diritti fondamentali dei beneficiari dei servizi” [Salinaro 2020: 16]. Pur non sottovalutando tutte le difficoltà del caso, Cabiati ricorda che già esistono degli strumenti che possono essere mobilitati. “Contenendo aspettative di ‘magica risoluzione’ e attivandosi a partire dalla propria preoccupazione o insoddisfazione, un operatore può comprendere quali risorse e limiti organizzativi rafforzano o inibiscono l’esercizio di una pratica operativa non discriminatoria, criticare l’operato dell’organizzazione a cui appartiene e poi accompagnare altri componenti a fare la stessa cosa, ciascuno dalla propria funzione” [2020: 233]. Parallelamente “i professionisti possono appellarsi alla natura politica del social work, scendere in piazza” – o nelle piazze virtuali, pensando alle competenze mediaeducative evidenziate da Pasta [2020] – “e lottare per i diritti delle persone che aiutano, così come suggerito in ambito internazionale dal *Radical social work* o dal *Critical social work* (...). L’advocacy può essere intesa come un processo volto a rappresentare il punto di vista di una persona e sostenerla nell’acquisizione dei suoi diritti” [ivi: 235-236].

4.3 Modalità di acquisizione delle competenze interculturali

Infine, un tema che si riscontra in buona parte degli scritti concerne le modalità di acquisizione delle competenze interculturali. Infatti, sebbene si sia detto che il modello di Bennett sia menzionato solo quattro volte, tutti gli autori sono uniti nel sostenere il carattere appreso ed evolutivo di queste ultime. Ma quali sono, appunto, le esperienze ritenute più opportune per la loro progressiva assimilazione da parte degli operatori sociali?

Sotto questo aspetto, le risposte registrate nei casi studio che affrontano l'argomento segnano una divaricazione interna. Da una parte, ci sono gli operatori che mettono in primo piano lo "stare nella diversità" [Roverselli 2018], quindi la quotidianità della professione. Il che non significa che il lavoro non debba essere supervisionato; al contrario, l'idea è proprio quella che gli strumenti già previsti – come la supervisione – se ben messi in pratica, siano già mezzi efficaci. "In fact, not only did the training contribute to making the operator feel culturally competent, but the work experience was also equally significant. For this reason, many practitioners did not perceive the need to deepen the beliefs and values of migrants related to the service, because of their previous experience on the field. This suggested that 'learning in action' (Schön 1983) with adequate supervision and feedback could also be a valuable teaching tool" [Pinna Pintor e Ricucci 2023: 28].

Dall'altra parte, ci sono i professionisti che sostengono l'investimento in formazione. Questo secondo sottoinsieme, più esteso, si allinea con le tesi contenute nelle riflessioni teoriche anche nell'auspicare il superamento della tradizionale impostazione frontale e concettuale dei corsi, a partire dalla maturata consapevolezza che altrimenti "(...) the risk is to have a wealth of knowledge, but not know how to put it into practice" [Gozzoli e De Leo 2020: 6]. "Emerge la richiesta di esperienze che riescano a conciliare teoria e pratica e che consentano un confronto reale e proficuo, al fine di ottenere risultati concreti. (...) Forme seminariali o laboratoriali, quindi, per le quali più di qualche operatore propone di attingere anche all'expertise di colleghi che lavorano con i migranti o all'esperienza dei migranti stessi" [Pattaro 2018: 270]. Tra le metodologie attive e di collaborazione suggerite dagli autori si trova, ad esempio, il role play [Ciancio 2014], la discussione su prodotti letterari e cinematografici di diversa provenienza culturale [Cima 2017] e l'analisi delle "situazioni-problema" basata sulla prospettiva degli shock culturali o incidenti critici di Cohen-Emerique (1984, 2011, 2017) [Cabiati 2020, Pasta et al. 2023].

5. LIMITI DELLO STUDIO

Prima di concludere, è opportuno mettere in luce i due principali limiti a cui questa revisione della letteratura si confronta in maniera meno immediata. I limiti palesi risiedono ovviamente nella considerazione di soli tre database, nello screening di soli articoli e capitoli di libro e solo a partire dal 2008, quando è risaputo che la ricerca scientifica sull'intercultura è antecedente all'adozione dell'interculturalismo da parte degli Stati europei.

Il primo limite da esplicitare ha a che fare con la non sempre coincidenza tra la lingua degli scritti e il contesto geografico a cui fanno riferimento. Ciò è evidente nelle banche dati – Social Services Abstracts e Scopus-Elsevier – la cui banda di ricerca è predisposta in lingua inglese, pretendendo che in inglese siano anche, almeno, i titoli e gli abstract degli scritti contenuti. L'inserimento di "Italy" tra le parole chiave o come Paese di affiliazione degli autori è la strategia che si è ritenuta più appropriata, ma rimane comunque una soluzione parziale. specularmente su Google Scholar si è scelto di utilizzare unicamente l'italiano poiché, non essendo possibile affinare la ricerca indicando di rilevare le parole chiave solo in titoli e in abstract, la strategia impiegata negli altri due database avrebbe portato a un numero di risultati molto elevato. Un insieme che con probabilità avrebbe visto gonfiati gli scritti non realmente attinenti al contesto nazionale, non mostrato buona parte di quelli che sono stati infine analizzati, ma che avrebbe anche potuto includerne altri rilevanti per questo studio.

Il secondo limite è il ripetersi di alcuni autori (cinque nello specifico) nei 24 scritti selezionati. Questo non è un problema quando sono autori di due casi studio, data l'unicità di ogni contesto indagato; o di un caso studio e di una riflessione teorica, data la diversità della tipologia di ricerca effettuata. Potrebbe esserlo invece quando si tratta di due riflessioni teoriche per via del reiterarsi dei contenuti, sebbene qualsiasi tesi sia suscettibile di subire variazioni, precisazioni o ancora estendersi inglobando aspetti non considerati in precedenza.

6. DISCUSSIONE CONCLUSIVA

Questo contributo si è proposto di fornire una panoramica sulle declinazioni delle competenze interculturali nel contesto italiano dei servizi sociali. A tal fine, è stato adottato un metodo di revisione sistematica della letteratura che ha portato all'analisi di 17 articoli e 7 capitoli di libri, pubblicati tra il 2008 e maggio 2024.

Il primo risultato significativo, tuttavia, precede la tematizzazione degli scritti selezionati e riguarda proprio la constatazione dello slancio che l'interesse per le competenze interculturali nell'ambito educativo extrascolastico ha acquisito negli ultimi anni. L'80% degli scritti si concentra, infatti, nella seconda metà dell'arco di tempo considerato (2017-2024). Lo sforzo di approfondimento è trasversale alla ricerca empirica e quella teorica. Gli autori interrogano le rappresentazioni degli esperti sul campo, o quelle che erano le proprie quando ricoprivano le vesti di operatori sociali, in relazione alle caratteristiche specifiche della professione dell'aiuto – quali i tempi ridotti, la pluralità di attori in gioco e la tendenza all'ostilità verso le migrazioni che si riscontra attualmente nell'opinione pubblica.

Ma lo sforzo non arresta qui perché, nel provare a dare sostanza alle tre componenti della competenza interculturale, buona parte di loro sottolinea la problematicità dello stampo individualistico a essa dato dal Consiglio d'Europa e dalle istituzioni europee. Ci sono, infatti, fattori strutturali che si interpongono alla possibilità dei singoli di compiere il percorso – tra gli altri modellizzato da Bennett – che ha come meta l'integrazione delle differenze culturali in una visione etnorelativa; o, cogliendo la sollecitazione di Cabiati [2020], un "etnocentrismo critico" alla De Martino (1977). È così che viene chiamata in causa la responsabilità delle organizzazioni di rafforzare gli strumenti di cui già dispongono, come la supervisione, o ancora di investire in formazioni ad hoc, ancor meglio se aventi un assetto orizzontale per consentire il confronto tra colleghi e con la proposta di esercizi pratici di ascolto introspettivo. Tutto ciò non solo per i dipendenti che si rapportano con un'utenza migrante (prima e seconda accoglienza), ma anche per chi lavora in servizi che hanno a che vedere con la quotidianità "normale" dei beneficiari. Se è vero che in tale gruppo vi sono sempre più persone con background migratorio, il motivo è legato anche alla definizione ampia che si invita ad attribuire al concetto di cultura, nonché all'intersezionalità di cui le identità dovrebbero essere viste come il frutto.

La visione etnorelativa – o etnocentrismo critico che sia – consiste nell'assunzione di una postura consapevole della limitatezza del proprio giudizio e soprattutto che non dimentica la propria origine storica intrisa di prepotenze. Restituire multidimensionalità alla Storia dell'Occidente, rileggendola da altri punti di vista, è il maggiore elemento di novità che si registra addentrandosi nei contenuti degli scritti. Le conoscenze, che rientrano nella dimensione intellettuale della competenza interculturale, non dovrebbero così limitarsi alle informazioni sulle altre culture e sulla propria, bensì estendersi ai tempi e ai luoghi lontani in cui queste si sono già intrecciate. Ciò permetterebbe di diventare più recettivi sia al sentimento del "noi" rispetto al "loro", sedimentato nelle memorie collettive, che non di rado si risveglia nell'incontro tra due entità (Abdallah-Preteille 1986); come pure al sottile processo di trasformazione in disuguaglianze a cui sono sottoposte determinate differenze. È nell'advocacy, intesa come "fare da megafono" alle istanze politiche di coloro che hanno meno voce perché la loro rappresentatività ancora difetta, che per alcuni autori sfocia un'ultima, peculiare, declinazione delle competenze interculturali nell'ambito dei servizi sociali.

BIBLIOGRAFIA

Inclusi nello studio

- Alba, F., Foresti, G. M. (2018). Le differenze culturali come mezzo per creare ponti e valorizzare storie: il punto di vista dell'accoglienza a Bologna, Ferrara e Ravenna. *Educazione Interculturale*, 16(2), 98–113. <http://doi.org/10.14605/EI162180798>.
- Alba, F. (2020). Saperi e abilità in chiave interculturale. Risultati di una ricerca empirica con esperti del sistema di accoglienza dei migranti in Italia. *Pedagogia Oggi*, XVIII(2), 50–62. <https://doi.org/10.7346/PO-022020-04>.
- Allemann-Ghionda, C. (2015). Educazione e diversità: ripensare parametri, riconoscere nuove sfide. *Civitas Educationis*, IV(2), 51–65.
- Cabiati, E. (2020). Problemi di social work interculturale. In E. Cabiati, *Intercultura e social work* (pp. 21–124). Trento: Erickson.
- Cabiati, E. (2020). Tutela minori e intercultura. In E. Cabiati, *Intercultura e social work* (pp. 223–418). Trento: Erickson.
- Cabiati, E. (2024). Otherness and mutual foreignness' in helping relationships: a theoretical contribution for social work interventions with people from migration background. *European Journal of Social Work*, 27(2), 322–334. <https://doi.org/10.1080/13691457.2023.2230376>.
- Ciancio, B. (2014). La migrazione e il volto di un'Italia che cambia. In B. Ciancio, *Sviluppare la competenza interculturale. Il valore della diversità nell'Italia multi-etnica. Un modello operativo* (pp.19–42). Milano: FrancoAngeli.
- Cima, R. (2016). Intercultura critica per una pedagogia dell'incontro. In I. Loiodice, S. Ulivieri (Eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali* (pp. 124–130). Bari: Progedit.
- Cima, R. (2017). Ripensare l'ordine delle cose. *Formazione Lavoro Persona*, VII(22), 220–226.
- Colombo, M., Gilardoni, G. (2022). Discorsi e pratiche interculturali alla prova del populismo. *Società Mutamento Politica*, 13(26), 145–155. <https://doi.org/10.36253/smp-14153>.
- Di Rosa, R. T., Reich, H. (2022). Confronting the Medusa with Athena's Shield: Empowering Social Workers with a Transformative Role in the Migration Field. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(1), 247–266. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2022-1-14>.
- Gozzoli, C., De Leo, A. (2020). Receiving asylum seekers: Risks and resources of professionals. *Health Psychology Open*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/2055102920920312>.
- Mantovani, F., Manella, G. (2019). “La doppia fragilità” delle famiglie straniere: tra lavoro di comunità e approccio transculturale. Il caso bolognese. In G. Manella, F. Mantovani, M. Rescigno, *Accoglienza e integrazione. Una sfida per il lavoro sociale* (pp. 76–101). Milano: FrancoAngeli.
- Pasta, S. (2020). Educazione all'informazione: competenze mediaeducative per l'educazione interculturale di seconda generazione. *Civitas Educationis*, XI(1), 93–109.
- Pasta, S., Balloi, C., Dodi, E., Maggi, U., Premoli, S., Santerini, M., Reggio, P. (2023). Competenze interculturali nel lavoro di accoglienza con rifugiati e richiedenti asilo. *Pedagogia delle differenze*, 52(2), 94–115.
- Pattaro, C. (2018). Servizio sociale e immigrazione. Una panoramica delle ricerche. In C. Pattaro, D. Nigris (Eds.), *Le sfide dell'aiuto. Assistenti sociali nel quotidiano dell'immigrazione* (pp. 73–86). Milano: FrancoAngeli.
- Pattaro, C. (2018). Le sfide dell'aiuto. Proposte operative e fabbisogni formativi. In C. Pattaro, D. Nigris (Eds.), *Le sfide dell'aiuto. Assistenti sociali nel quotidiano dell'immigrazione* (pp. 249–275). Milano: FrancoAngeli.
- Perrucca, A. (2008). Competenza interculturale e professionalità. Una esperienza internazionale di formazione. In C. Sirna (Ed.), *Tempo formativo e creatività* (pp. 313–328). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Pescarmona, I., Gozzelino, G. (2023). Esperienze interculturali e storie femminili di vita professionale per una pedagogia decoloniale. *Educazione Interculturale*, 21(2), 41–51. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/16627>.
- Pinna Pintor, S., Ricucci, R. (2023). Training for Health and Social Workers in Migrants' Reception System: A Necessary Tool in Intercultural Settings?. *The International Journal of Diversity in Education*, 23(2), 13–34. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v23i02/13-35>.
- Roverselli, C. (2018). Questioni educative. In M. Occhiuto, C. Cerrone (Eds.), *Non ho paura perché so cosa succede. Accogliere Proteggendo: La sperimentazione del Centro di Primissima Accoglienza (CPsA) di Roma*, pp. 87–99. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Roverselli, C. (2020). L'integrazione dei minori stranieri non accompagnati e la formazione dei loro educatori e tutori. Servono le competenze interculturali?. *Civitas Educationis*, IX(1), 79–92.
- Salinaro, M. (2020). Quale tempo per la cura? La relazione nelle pratiche di accoglienza e inclusione dei migranti. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2(1), 15–24. <https://doi.org/10.14658/pupj-jhcep-2020-1-3>.
- Sanfelici, M. (2019). Diversity and equality in social work: a qualitative study in Italy. *European Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1646215>.
- Schirripa, V. (2017). Lo Sprar come bottega di saperi professionali. *Studium educationis*, 3, 85–89.
- Spinelli, E. (2010). Presa in carico della persona e della famiglia immigrata. In L.F. Peris Cancio (Ed.), *Con i nuovi vicini. Il Servizio Sociale e le famiglie immigrate* (pp. 52–67). Roma: Sinnos Editrice.

Altri riferimenti

- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- Abelha, M., Fernandes, S., Mesquita, D., Seabra, F., Ferreira-Oliveira, A.T. (2020). Graduate employability and competence development in higher education—A systematic literature review using PRISMA. *Sustainability*, 12(15), 5900. <https://doi.org/10.3390/su12155900>.
- Abrams, L. S., Moio, J. A. (2009). Critical race theory and the cultural competence dilemma in social work education. *Journal of Social Work Education*, 45(2), 245–261. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2009.200700109>.
- Ambrosini, M. (2017). *Migrazioni*. Egea: Milano.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Trad. it. *Modernità in polvere: Dimensioni culturali della globalizzazione*. Roma: Meltemi.
- Bakhtin, M. M., (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: The University of Texas Press.
- Baumann, G. (1996). *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barberis, E., Boccagni, P. (2014). Blurred rights, local practices: Social work and immigration in Italy. *British Journal of Social Work*, 44(Supplement 1), i70–i87. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu041>.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press. Trad. it. *La rivendicazione dell'identità culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Bennett J. M. (2009). Cultivating Intercultural Competence. A Process Perspective- In D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 121–140). Thousand Oaks: Sage.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biffi, F., Pasini, A. (2018). *Principi e fondamenti del servizio sociale. Concetti base, valori e radici storiche*. Trento: Erickson.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M., et al. (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Cabiati, E. (2020). *Intercultura e social work*. Trento: Erickson.
- Cattaneo, M.L., dal Verme, S. (2009). *Terapia Transculturale per le famiglie migranti*. Milano: FrancoAngeli.
- Chombart de Lauwe, P. (1964). Aspirations, images guides et transformations sociales. In *Revue française de sociologie*, (5)2, 180–192. <https://doi.org/10.2307/3319797>.
- Cohen-Emerique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelle dans la pratique des travailleurs sociaux. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 2, 183–218. <https://doi.org/10.3406/casec.1984.1504>.
- Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice*, 1(1), 9–18. <https://doi.org/10.7202/1077587>.
- Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*. Trento: Erickson.
- Contini, R. M., Pica-Smith, C., (2017). Problematizing the Conceptual Framework of Interculturalism and its Pedagogical Extension of Intercultural Education: Theoretical Perspectives and their Implications. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 236–255. <https://doi.org/10.14658/pupjiise-2017-3-1>.
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue. Living together as equals in dignity*. Strasburgo: Council of Europe.
- Crawley, H., Fynn Bruey, V. (2022). “Hanging in the air”: The experiences of Liberian refugees in Ghana. In J.K., Teye (Ed.), *Migration in West Africa* (pp. 107–127). New York: Springer.
- Danso, R. (2016). *Migration studies: Resuscitating the casualty of the professionalisation of social work*. *British Journal of Social Work*, 46, 1741–1758. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv111>.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
- De Martino, E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- Di Mauro, M. (2010). *Organizzazioni e differenze. Pratiche, strumenti e percorsi formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Engstrom, D. W., Okamura, A. (2007). A nation of immigrants: A call for a specialization in immigrant well-being. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 16(3-4), 103–11. https://doi.org/10.1300/J051v16n03_08.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'interculturale*. Pisa: Edizioni ETS.
- Fisher-Borne, M., Cain, J. M., Martin, S. L. (2015). From mastery to accountability: Cultural humility as an alternative to cultural competence. *Social Work Education*, 34(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.977244>.
- Geldof, D. (2016). *Superdiversity in the heart of Europe. How migration changes our society*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Giddens, A. (1992). *Central Problems in Social Theory: Actions, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Giovanni, N., Ali, H., Nurhaida, I. (2024). Fostering Sustainable Digital Leadership in Educational Organization, Systematic Literature Review using NVIVO and PRISMA. *Dinasti International Journal of Economics, Finance & Accounting*, 5(3), 1204-1223. <https://doi.org/10.38035/dijefa.v5i3>.
- Glissant, E. (1990). *Poétique de la Relation*. Paris: Gallimard. Trad. it. (2007). *Poetica della relazione*. Macerata: Quodlibet.
- Gottlieb, M. (2020). The case for a cultural humility framework in social work practice. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 30(6), 463–481. <https://doi.org/10.1080/15313204.2020.1753615>.
- Grosfoguel, R. (2017). *Rompere la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*. Milano: Mimesis Edizioni.

- Kim, Y. Y. (2009). The Identity Factor in Intercultural Competence. In D. K. Deardorff D. K. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 53–66). Thousand Oaks: Sage.
- Haddaway, N.R., Collins, A.M., Coughlin, D., Kirk, S. (2015). The Role of Google Scholar in Evidence Reviews and Its Applicability to Grey Literature Searching. *PLoS ONE*, 10(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138237>.
- Halevi, G., Moedb, H., Bar-Ilanc, J. (2017). Suitability of Google Scholar as a source of scientific information and as a source of data for scientific evaluation—Review of the Literature. *Journal of Informetrics*, 11, 823–834. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.06.005>.
- Martorana, F., Rania, N., Lagomarsino, F. (2021). Which intercultural competences for teachers, educators, and social workers? A literature review. *International Journal of Intercultural Relations*, 85, 92–103. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.09.003>.
- Meissner, F. (2015). Migration in migration-related diversity? The nexus between superdiversity and migration studies. *Ethnic and racial studies*, 38, 556–567. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.970209>.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L.A., PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>.
- Miur. (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione? In G. Asquini *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 27–39). Milano: FrancoAngeli.
- Portera, A. (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera, A. (2019). Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali. *Educazione Interculturale*, (17)2, <https://doi.org/10.14605/EI1721901>.
- Punertvold Bø, B. (2015). Social work in a multicultural society. New challenges and needs for competence. *International Social Work*, 58(4), 562–574. <https://doi.org/10.1177/0020872814550114>.
- Reggio, P., Santerini, M. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Salinaro, M., Tolomelli, A. (2023). L'ospite inatteso. Il lavoro dell'accoglienza tra competenze e contraddizioni. In B. Riccio, F. Tarabusi (Eds.). *Incontrare le migrazioni. Spunti per l'accoglienza e inclusione di migranti, richiedenti asilo e rifugiati* (pp. 215–236). Città di Castello: I libri di Emil.
- Sarli, A. (2017). Le competenze interculturali delle persone con background migratorio: una risorsa da comprendere e valorizzare. *Paper ISMU*.
- Saruis, T. (2008). Il ruolo degli operatori sociali nell'implementazione delle politiche sociali a contrasto della povertà e dell'esclusione sociale: tra normativa, discrezionalità e nuovi bisogni. Working Paper conferenza ESPAnet Italia, 1–22.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sharma, A., Bhattarai, P. C. (2022). Mixed Methods Research in Employability Discourse: A Systematic Literature Review Using PRISMA. *Education Research International*, 1–11. <https://doi.org/10.1155/2022/4848220>.
- Spitzberg, B. H., Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In Deardorff, D. K. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456–476). Thousand Oaks: Sage.
- Tervalon, M., Murray-García, J. (1998). Cultural Humility Versus Cultural Competence: A Critical Distinction in Defining Physician Training Outcomes in Multicultural Education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9(2), 117–125. <https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità del docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13–24). Milano: FrancoAngeli.

Vertovec, S. (2007). Superdiversity and Its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas* (pp. 122–151). Buenos Aires: CLACSO.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.