

Dai flussi migratori alle pratiche di accoglienza. Ospitalità,
logiche di benessere e sentieri educativi nelle comunità per minori
stranieri non accompagnati

From migration flows to reception practices. Hospitality,
wellbeing framework and educational paths in communities for
unaccompanied foreign minors

Rosita Deluigi*, Ilaria Capponi**, Marco Di Ruscio***,
Alessandro Rinaldi****, Iacopo Marini*****

*Università degli Studi di Macerata, Italy, rosita.deluigi@unimc.it

**Cooperativa Sociale Lella 2001, Italy, ilaria.capponi@lella2001.it

***Cooperativa Sociale Lella 2001, Italy, Marco.diruscio@lella2001.it

****Cooperativa Sociale Lella 2001, Italy, rinaldiale@live.it

*****Cooperativa Sociale Lella 2001, Italy, iacomarini@gmail.com

ABSTRACT

Le migrazioni contemporanee transitano per molteplici rotte geografico-esistenziali. Un dialogo interdisciplinare, tra ricerca pedagogica e progettazione educativa, approfondirà le logiche del sistema di accoglienza italiano per minori stranieri non accompagnati. La riflessione multi-professionale sulle comunità di seconda accoglienza, luoghi di crescita e protezione, esplorerà strategie per generare convivenza positiva nel gruppo di pari, favorendo un'integrazione efficace nel contesto sociale.

ABSTRACT

Contemporary migrations cross multiple geographic-existential routes. An interdisciplinary dialogue, between pedagogical research and educational design, will explore the logic of the Italian reception system for unaccompanied foreign minors. A multi-professional reflection on second hosting communities, places of growth and protection, will explore strategies to generate positive coexistence in the peer group, fostering effective integration in the social context.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Migratory flows; Unaccompanied Foreign Minors; Hosting Communities; Well-being; Educational relationship.

Flussi migratori; Minori Stranieri Non Accompagnati; Comunità di Accoglienza; Benessere; Relazione educativa.

INTRODUZIONE

Quando c'è qualcuno che migra c'è necessariamente qualcuno, una comunità, che accoglie. La questione dell'accoglienza è, ancor prima di essere di tipo pratico, di matrice sociologica.

La distanza sociale che la comunità ospitante frappone con lo straniero è in gran parte culturale e si basa su pregiudizi e stereotipi legati alla cultura di provenienza dello straniero (Simmel, 2024). La percezione dello straniero non è influenzata dalle sue caratteristiche individuali, ma dall'omogeneità delle relazioni che la comunità stabilisce con esso. Il migrante è visto come un'entità indistinta. Il rapporto con il diverso può dunque da un lato rafforzare la coesione interna della comunità ma dall'altro, nel tempo, rappresentare un'opportunità per il cambiamento.

L'impatto che i flussi migratori hanno sulle comunità è mediato, almeno in parte, dal sistema di accoglienza strutturato dai Paesi ospitanti, il cui ruolo è fondamentale al fine dell'integrazione. Fino al 2014 il sistema di accoglienza italiano prevedeva un'organizzazione strutturata, capace di rispondere a numeri relativamente piccoli di rifugiati. Di fronte al crescente e ravvicinato numero di arrivi, agevolato dalla collocazione geografica della Penisola, tuttavia, è stato necessario introdurre dei Centri di Accoglienza Straordinaria, i CAS, concepiti come strutture temporanee a supporto del sistema ordinario.

Nel tempo i CAS sono diventati la modalità ordinaria con cui vengono accolti i migranti e, dalla loro nascita, il sistema di accoglienza italiano si è trasformato in un sistema duale con i CAS a supporto della seconda accoglienza, chiamata oggi SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione). Il CAS implementa un'accoglienza orientata al soddisfacimento dei bisogni primari dei richiedenti asilo, mentre il SAI un'accoglienza orientata all'integrazione. Nel SAI possono accedere i titolari di protezione internazionale, i minori stranieri non accompagnati e i titolari di altri tipi di protezione. La normativa è comunque soggetta a cambiamenti correlati alla direzione politica dello Stato.

Come abbiamo visto, una delle utenze previste dal sistema SAI è quella dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) il cui arrivo in Italia è da anni in costante crescita al punto che, i dati più aggiornati del Ministero dell'Interno, consultabili sul Cruscotto statistico giornaliero, riportano, nell'anno 2023, oltre 18.000 arrivi, rispetto ai 14.044 dell'anno precedente¹. Secondo la procedura prevista dal Governo, i MSNA dovrebbero essere ospitati da subito in strutture adatte, con psicologi, educatori e assistenti sociali necessari a gestire l'impatto emotivo del viaggio, le possibili violenze subite e l'incertezza del futuro. Attualmente però, i posti predisposti nei SAI minori non sono sufficienti a far fronte alle richieste.

¹ <https://www.interno.gov.it/it/stampa-e-comunicazione/dati-e-statistiche/sbarchi-e-accoglienza-dei-migranti-tutti-i-dati>

I dati mensili sui MSNA a cura del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ne indicano oltre 20.000 censiti in Italia a luglio 2024, principalmente maschi e con un'età compresa tra i 16 e i 17 anni². Spesso, quindi, i minori vengono accolti in comunità per minori non specializzate o nei CAS (d.l. 10/03/2023, n.20), dove il personale non sempre è formato per questa utenza e sono offerti solo i servizi primari. Inoltre, il tempo di attesa per il trasferimento in un SAI può variare fino ad alcuni mesi.

Lavorare nel SAI è complesso. Il Governo fornisce manuali e procedure standardizzate per garantire pari opportunità a tutti i ragazzi ospiti. Queste linee guida indicano come operare, ma la responsabilità del percorso educativo e di accoglienza è dell'équipe educativa.

È lavoro quotidiano quello di perfezionare un equilibrio tra la descrizione teorica della gestione delle strutture, pensata da uffici tecnici, e la prassi, frutto di anni di lavoro sul campo. Al fine di dare uniformità di servizio, la teoria vorrebbe dare le stesse cose a persone diverse. Riteniamo, invece, fondamentale dare cose diverse a persone diverse (Milani, 1967). Utilizzare, cioè, un approccio personalizzato all'accoglienza. È proprio questa la ricchezza del sistema SAI minori, pur con le sue criticità. Un meccanismo a due strati che, da un lato garantisce le stesse opportunità a tutti i minori accolti sul territorio nazionale e, dall'altro lascia margine di lavoro ad équipe professionali ed esperte per operare con e per i ragazzi che da numeri progressivi diventano unicità. L'articolo propone un approccio critico all'accoglienza, fondato su pratiche e riflessioni derivate dall'esperienza della Comunità Educativa Lella con sede nelle Marche, a Grottammare (AP). Sebbene si parta da questa realtà, le considerazioni fatte, si concentrano su aspetti generali per migliorare l'integrazione e il supporto all'interno delle comunità.

1. L'ATTENZIONE NECESSARIA

Una comunità è un contesto in cui un gruppo di persone lavora per un altro gruppo di persone (Deluigi, 2020). È un ambiente protetto e riservato, cruciale per affinare la sintonizzazione con i giovani migranti. Gestisce il caos dei loro percorsi migratori, preparandoli all'autonomia in un nuovo ambiente culturale. Integrarsi richiede tempo e sforzo, nonostante le barriere linguistiche e culturali.

Gli educatori devono comprendere rapidamente la prospettiva del ragazzo, entrando emotivamente nel suo mondo pur mantenendo un distacco per guidarlo efficacemente. L'empatia è l'abilità di vedere il mondo come lo vedono gli altri, in maniera non giudicante, comprenderne il punto di vista e le emozioni, mantenendoli però distinti dai propri (Morelli, 2020). Se la teoria può sembrare facile, la pratica non lo è. Prima di

² <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/pagine/dati-minori-stranieri-non-accompagnati>

educare, è essenziale accogliere il ragazzo nel suo essere completo, con le sue emozioni e bisogni. Accogliere significa mantenere una disposizione positiva e aperta, riconoscendoli come individui con esperienze, sogni e paure uniche; è un gesto atavico, iscritto nel DNA di molti mammiferi; apro le braccia, espongo la mia zona più vulnerabile, mostro che mi fido di te e ti chiedo di fare lo stesso, aprire le tue braccia simboliche (Gandolfi, 2018).

Ogni ragazzo richiede un percorso personalizzato basato sull'osservazione paziente e sull'ascolto, piuttosto che su un programma standardizzato. È importante, quindi, che gli educatori sappiano bilanciare professionalità e affettività per costruire relazioni significative con i minori e, in tal senso, l'auto-osservazione, la fiducia nella propria competenza e il dialogo con l'équipe sono cruciali.

Il tempo è la dimensione più complessa in cui la comunità opera. Sarebbe più indicato ragionare in ordine di tempi. In primis, esiste un tempo convenzionale, che opprime l'umano con passaggi burocratici, il tempo del funzionare che richiede ai soggetti di essere funzionali alla società (Benasayang, 2019). Al contrario, l'integrazione e l'autonomizzazione dei ragazzi seguono tempi variabili e processi complessi, non compatibili con scadenze che limitano i processi di crescita e di sviluppo.

Per molti di loro la comunità è un rifugio sicuro per crescere e riposare per la prima volta, senza dimenticare di gestire le aspettative della famiglia, tra immaginari di successo e contributi finanziari. Gli educatori e l'équipe devono bilanciare questi due aspetti, mediando tra le esigenze pratiche e il bisogno di tempo e di spazio. Ecco perché la routine diventa cruciale, collegando il tempo quotidiano con quello interiore, portando alla prevedibilità, regolando il tempo convenzionale del minore, contribuendo alla serenità e al processo di "riposo" e di rielaborazione. La regola, semplificando il mondo esterno, elimina alcuni aspetti generatori di ansia, produce serenità e libera spazio mentale per vivere la propria età (D'Ambrosio, 2020). Le regole e la routine, dunque, liberano risorse mentali, permettendo ai ragazzi di elaborare il proprio vissuto, e di visualizzare il futuro possibile, spesso nascosti dalle aspettative familiari. Inoltre, un ambiente sufficientemente stabile, supporta il lavoro dell'équipe, alleviando parte della fatica che può condurre al burnout e garantendo strategie collettive a cui fare riferimento.

Parlando del tempo in comunità, ci piace immaginarlo scandito tra giorno e notte. Il giorno è il periodo convenzionale, del fare, con poco tempo per il dialogo interiore, per la riflessione, per "non fare niente". Invece, il turno serale rappresenta il tempo interiore. Il tempo del sentire, dello stare, in cui i ragazzi si riappropriano dei propri spazi. La sera possono esistere.

In queste alternanze e interconnessioni della vita quotidiana, l'educatore deve sapere ascoltare, perché la cura passa attraverso l'ascolto, e accogliere significa avvicinarsi all'altro, provando a stabilire una relazione, riconoscere che è qualcuno diverso da noi, che non ci somiglia e che, molto probabilmente, non farà quello che noi vorremmo

facesse (Gandolfi, 2018). Ascoltare significa essere pazienti e saper cogliere i segnali non verbali, consapevoli che possiamo non capire completamente, ma cerchiamo di fare del nostro meglio per stare accanto a storie in movimento, in quanto la comunità è un luogo di trasformazione continua.

2. ACCOGLIERE LA RISIGNIFICAZIONE DEL MONDO

Il primo contatto dello psicologo con il minore straniero in comunità avviene quasi subito in virtù dell'Art. 19 co.1 D.Lgs 142/15 che chiede al professionista di accertare la situazione personale del minore, i motivi e le circostanze della partenza dal suo paese di origine e del viaggio effettuato, nonché le aspettative future. Abbiamo una prima traccia degli argomenti che dovranno essere toccati; nel mezzo giocano fattori a cui si deve prestare attenzione. I colloqui iniziali rappresentano la prima opportunità di conoscenza diretta; è cruciale riservare uno spazio per le domande, così da raccogliere ulteriori informazioni. Un colloquio mal gestito può danneggiare la relazione d'aiuto e l'intera équipe che, come abbiamo visto, ha necessità di condividere un ambiente di pratiche.

È fondamentale considerare la cultura, lo spazio, la distanza fisica e il linguaggio non verbale del minore. L'obiettivo è comprendere la sua verità, spesso frammentata, da ricostruire nel tempo. Nella relazione successiva al primo incontro, verranno ricomprese anche le indicazioni terapeutiche, un'osservazione di base sullo stato psico-fisico della persona, la problematica presentata, la situazione traumatica, le implicazioni soggettive (difficoltà derivanti) e le strategie possibili (risorse). Dopo il primo colloquio, ne possono seguire altri richiesti dal minore stesso, dall'équipe successivamente a difficoltà riscontrate, o suggeriti dallo psicologo.

Il lavoro psicologico ha la funzione di supportare il minore nell'orientare il suo progetto migratorio e di autonomia per cui è essenziale garantire un ambiente particolarmente accogliente. Il setting rappresenta lo spazio fisico ed emotivo in cui lo psicologo opera nella relazione d'aiuto. Accompagnare psicologicamente i minori, li aiuta a elaborare i traumi legati alla fuga, rafforza la capacità di affrontare difficoltà e costruire una nuova vita, favorisce l'integrazione e le relazioni stabili e fornisce supporto per gestire lo stress durante le audizioni per l'asilo politico (Goussot, 2019).

I colloqui sono inefficaci se le indicazioni che emergono non sono appoggiate da tutto il gruppo di lavoro. Quando, invece, l'équipe funziona come "un tutto" si stabilisce un buon rapporto tra gli ospiti e l'équipe stessa, e questo consente ai primi di fidarsi delle persone che li accolgono.

Continuando a parlare di multi-professionalità, due figure esterne fondamentali nel percorso del minore sono il mediatore linguistico-culturale e il neuropsichiatra infantile. Il mediatore facilita la comunicazione tra diverse culture, mentre il neuropsichiatra è necessario per prescrivere terapie farmacologiche quando i sintomi compromettono il lavoro psicologico o la salute del minore e degli altri. Dobbiamo anche ricordare che i MSNA non sono "davvero" soli; in genere, dopo alcune settimane dall'accoglienza,

emerge la pressione della famiglia di origine che attende supporto economico dal minore. La famiglia non comprende le difficoltà quotidiane del giovane, generando in lui sentimenti di rabbia repressi, in quanto rappresenterebbero un tradimento delle origini e una mancanza nei confronti dei propri affetti.

Spesso la vulnerabilità del minore sta nella correlazione tra migrazione, adolescenza e trauma che si ridefiniscono in esperienze di separazione dai legami familiari unite al riadattamento al contesto comunitario e alle fasi di cambiamento tipiche del periodo. Si possono presentare stress e sovraccarico emotivo tradotti in somatizzazioni, disturbi depressivi e stati di ansia, disadattamento e insorgenza di dipendenze (Caroppo et al., 2014). Un motivo di aggravio di tale situazione è il compito di costruzione dell'identità in una nuova società che va unito al precedente senso di identità originario della società di partenza.

L'esperienza migratoria corrisponde ad una risignificazione del mondo, delle relazioni e di sé stessi; per questo comporta una vera e propria riscrittura di sé stessi nel mondo (De Micco, 2014). Vi sono quindi più identità da considerare e da esplorare, considerando ogni persona come un'identità composita, complessa, unica, insostituibile (Maalouf, 1998). Di fronte alle sfide contemporanee dell'adolescente, la questione migratoria, nonché l'appartenenza ad una cultura differente, rappresentano elementi di difficoltà ulteriore da gestire che portano a ripensare inevitabilmente nuovi percorsi di accoglienza.

3. CO-COSTRUIRE RELAZIONI EDUCATIVE

Nelle comunità educative per minori stranieri non accompagnati (MSNA) sono presenti ragazzi provenienti da diverse parti del mondo. Questa varietà del gruppo comporta inevitabilmente numerosi conflitti e altrettante mediazioni sia all'interno del gruppo dei pari che con gli educatori. La comunità educativa può essere vista allora come un contesto protetto dove l'adolescente può fare diverse esperienze di sé con l'altro. L'osservazione e l'intervento degli educatori trasformerà tali esperienze in occasioni per imparare ed eventualmente cambiare. All'interno della relazione educativa, gli educatori hanno il compito di utilizzare ogni strumento etico e lecito e di fare il possibile (cioè, ciò che è umanamente fattibile) per aiutare, accompagnare e sostenere il minore (Maccario, 2009). Ciò, tuttavia, non sempre è sufficiente per un percorso ottimale. Infatti, se il ragazzo per problematiche personali non riesce a permanere nella relazione educativa, è necessario risolvere prima tali problematiche, richiedendo ove necessario, l'intervento degli psicologi della struttura o di altri professionisti.

La relazione educativa è coinvolta in tutti luoghi interni ed esterni alla comunità e in tutte le occasioni nelle quali l'educatore e il minore si trovano insieme, ma anche quando non lo sono. La comunità è vista come contesto educativo e può essere utilizzata in modo funzionale al perseguimento di obiettivi specifici. Il fattore fondamentale è che

l'educatore sia consapevole delle ragioni per cui ha scelto un dato intervento e quale obiettivo specifico del PEI (Progetto Educativo Individuale) è intenzionato a perseguire (Mariani, 2021). Senza la pretesa di essere esaustivi, possiamo indicare alcune modalità d'interazione sistemica in comunità:

1. Interventi cooperativi/conoscitivi: rappresentano le interazioni nelle quali l'educatore e l'educando hanno in mente la stessa intenzione nel raggiungere un obiettivo, condividono esperienze presenti o passate, si raccontano elementi significativi delle proprie culture o mostrano autentica curiosità sul modo di vedere le cose dell'altro, in quanto portatore di una cultura diversa (Mantovani, 2008). Attraverso la ricorsività di tali interazioni, si costruisce la relazione educativa che diventa gradualmente più salda e basata sulla fiducia. In questo caso, l'educatore diventa una figura di riferimento il cui parere è importante.
2. Interventi di negoziazione/gestione del conflitto: in questo campo rientrano le interazioni in cui l'educatore e il minore hanno intenzioni, idee o obiettivi in contrasto tra loro, parzialmente o del tutto. Si può andare dal confronto pacifico fino ad arrivare a discussioni accese e faticose per entrambe le parti. Lo scopo delle discussioni è di far notare al ragazzo un comportamento disadattivo che sarebbe conveniente per lui cambiare e, quindi, esse costituiscono la principale occasione di cambiamento.
3. Interventi fermi e autorevoli: talvolta la negoziazione non solo non è possibile ma è anche controindicata e l'educatore non può arretrare di fronte alle sfide degli adolescenti. Ci riferiamo ad eventi limite che impongono di essere saldi e non cedevoli in relazione a comportamenti contrari alla legge o che mettono a rischio l'incolumità fisica e psicologica del minore o di altri minori. È richiesta una postura ferma da parte dell'educatore, nello spazio di vita e di relazione, per non lasciare spazio a sopraffazioni. La normatività, in questi casi, può assumere forme "spigolose" e, apparentemente non lasciare spazio al dialogo, ma, in un secondo momento è essenziale ascoltare le motivazioni del ragazzo, chiarendo bene che è un momento di comprensione ma che le stesse non giustificano in nessun caso il comportamento. Generalmente, più la relazione educativa è forte, più sarà probabile che tali interventi abbiano successo quando utilizzati opportunamente nelle diverse circostanze.

CONCLUSIONI

Entrare nelle dinamiche di comunità di accoglienza per minori richiede alla ricerca pedagogica di essere legata alle pratiche e alla prospettiva interdisciplinare che porta in campo sguardi, criticità, significati diversificati e attivazione di riflessività collettiva, a

partire da itinerari educativi variabili, fluidi e non tracciabili in modo univoco. Solo la ricorsività della revisione delle pratiche può favorire una progettazione attenta al mutamento in cui i soggetti-destinatari dell'accoglienza divengono interlocutori primari della decostruzione di un pensiero dominante.

Come abbiamo visto, i flussi migratori, disciplinati da politiche che definiscono tecnicamente le pratiche di accoglienza, influenzano la definizione stessa della relazione educativa, delle autonomie, del progetto di vita di minori stranieri non accompagnati che spesso non sono anagraficamente tali ma, che, in ogni caso, vengono intercettati da un'ospitalità che, nella sua gestione professionale, richiama interazioni sfidanti, dubbi di senso e strade di erranza. Quello che vorrebbe essere un sistema proceduralizzato, misurato, soppesato sotto ogni suo aspetto, diventa, nella realtà dell'incontro, una sfida instabile, un disequilibrio costante, un attraversamento di campi di domanda privi di risposta e un ambito in cui la ricerca pedagogica si colloca in penombra (Deluigi, 2023). In quella penombra in cui si cercano i significati della progettazione educativa, in cui non si fanno valutazioni esatte, in cui si discute come équipe, in cui si interpretano i contesti e i background di riferimento e in cui la provvisorietà e la plasticità diventano virtù della routine quotidiana di comunità.

La ricerca stessa diventa un luogo ospitale, che accoglie tavoli di lavoro, supervisioni congiunte, dibattiti controversi, tematiche indicibili che impattano sulle logiche di benessere degli operatori e dei minori, in una circolarità ecosistemica che non trascura i luoghi educativi, formativi, sociali e professionalizzanti che l'accoglienza promuove, oltre i tecnicismi dovuti. Non arrestarsi alle logiche "da mansionario" per sprigionare il senso dell'educazione significa attraversare, non senza difficoltà, etiche di lavoro in cui la professionalità educativa incarna compiti di accompagnamento, di supporto, di attivazione delle autonomie nei tempi concessi, troppe volte non sufficienti nemmeno a cogliere tutta la densità umana presente in un singolo ragazzo che ha attraversato sfide vitali senza rimanerne indenne.

La vera comunità che accoglie è la comunità che libera (Freire, 2010). Non vi possono essere prigionieri e ostaggi sui sentieri educativi e di ricerca. Ciò comporta un posizionamento critico, in grado di rinnovarsi continuamente, mettendosi in ascolto degli avvenimenti, delle esperienze, delle modalità organizzative che si rintracciano in situazione, con uno sguardo aperto al collettivo e uno volto a supportare percorsi di sviluppo e di crescita dei singoli. Se è vero che ogni soggetto cresce solo se sognato (Dolci, 1970), allora abbiamo la responsabilità di porci accanto alle persone che incontriamo per motivi professionali con passione e competenza, formandoci a pratiche di dialogo, di mediazione e di attivazione di percorsi di apprendimento e di riflessività. A partire dagli esperti del settore che, necessariamente, devono muoversi su logiche di decostruzione e di decolonialità (Adichie, 2020; Burgio, 2022; hooks, 2020; Thiong'o, 2015).

I transiti migratori percorrono e generano innumerevoli rotte geografico-esistenziali che spezzano esistenze e chiedono di ripartire. Le superfici ruvide di storie precarie lasciano il segno; allo stesso modo, la superficialità di un agire educativo non competente sfilaccia ulteriormente vite in bilico; infine, una ricerca pedagogica che non scende in profondità, non può generare saperi che interrogano e si fanno interrogare dall'esperienza, con il rischio di alimentare narrazioni distanti dalle innumerevoli realtà che, nel frattempo, accadono.

BIBLIOGRAFIA

- Adichie, C.N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Einaudi.
- Benasayang, M. (2019). *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. FrancoAngeli.
- Caroppo, E., Del Basso, G., & Brogna, P. (2014). Trauma e vulnerabilità nei migranti richiedenti protezione internazionale. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 43, 99-116.
- D'Ambrosio, M. (2020). *Educare alle emozioni: l'approccio pedagogico dell'agire emotivo*. FrancoAngeli.
- De Micco, V. (2014). Crescere sulla frontiera: dal trauma alla memoria in bambini e adolescenti migranti. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 42, 47-62.
- Deluigi, R. (2023). Indugiare nella penombra dei margini. Essere agenti di cambiamento attraversando l'esperienza. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 1/1, 215-220.
- Deluigi, R. (a cura di). (2020). *Come fosse casa tua... Comunità Lella: un modello di ingegneria dell'educazione*. Progedit.
- Dolci, D. (1970). *Il Limone lunare*. Laterza.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gandolfi, P. (2018). *Noi migranti, per una poetica della relazione*. Castelvecchi.
- Hooks b., & Nadotti, M. (2020). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Tamu.
- Maalouf, A. (2021). *Identità assassine. La violenza e il bisogno di appartenenza*. La nave di Teseo.
- Maccario, D. (2009). *L'educazione difficile: La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*. Carocci Editore.
- Mantovani, G. (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Carocci Editore.
- Mariani, A. (a cura di). (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Carocci Editore.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Morelli, U. (2020). *Empatie ritrovate. Entro il limite per un mondo nuovo*. San Paolo Edizioni.

Simmel, G. (2024). *Questioni fondamentali della sociologia*. Mimesis.

Thiong'o W.N. (2015). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. James Currey.

L'articolo è opera del lavoro e della riflessione congiunta dei diversi autori e delle diverse autrici, tuttavia, Alessandro Rinaldi ha redatto, Marco Di Ruscio ha curato il paragrafo 1, Ilaria Capponi si è occupata del paragrafo 3, Iacopo Marini del paragrafo 4 e Rosita Deluigi delle conclusioni.