

Quale tempo per la cura? La relazione nelle pratiche di accoglienza e inclusione dei migranti

Marta Salinaro

Assegnista di ricerca, Università di Bologna – Affiliata al CeMIS (Centre for Migration and Intercultural Studies) University of Antwerp (Belgium)

Sinossi: L'articolo intende avviare una riflessione sulle pratiche degli operatori dell'accoglienza nei servizi dedicati ai migranti. Frequentemente, in tali contesti, si rileva la messa in atto di percorsi frammentati e a carattere assistenziale, che rischiano di accrescere la condizione di marginalità sociale dei migranti una volta usciti dal circuito dell'accoglienza. Tali prassi amplificano la situazione di vulnerabilità del migrante e di dipendenza dall'aiuto, rendendo sempre più lontano l'obiettivo di un percorso verso l'autonomia e indirizzato alla realizzazione di un nuovo progetto di vita. Per sollecitare un maggiore incontro tra mandato istituzionale e mandato sociale nella *mission* degli enti gestori e nelle pratiche degli operatori, si rileva la necessità di risignificare i contesti e l'azione, attraverso una presa in carico dei migranti che sia attenta alla cura della relazione in termini educativi, interculturali e progettuali.

Keywords: relazione educativa; migranti forzati; pratiche di cura; operatori dell'accoglienza

Abstract: The purpose of this paper is to reflect on the practices of caseworkers in services dedicated to migrants. Frequently, in such contexts, the implementation of assistance and fragmented paths is noted, which are likely to increase the condition of social marginalization of migrants once they have left the reception circuit. These practices amplify the situation of the migrant's vulnerability and aid dependency, making the goal of a path towards autonomy and aimed at the realization of a new life project increasingly distant. The article underlines the need to redefine the action and contexts to encourage a close encounter between institutional and social mandate in the mission of the managing bodies and in the caseworkers' practices. This would require a greater focus on taking charge of the migrants towards the care of the relationship in educational, intercultural and planning terms.

Keywords: educational relationship; forced migrants; care practices; caseworkers

Introduzione

Il fenomeno migratorio contemporaneo interroga nel suo complesso le società globali, nei diversi ambiti, politici, sociali, culturali, educativi, richiamando la necessità, ormai consolidata su più fronti di indagine, di rispondere in modo coeso e strutturato alle istanze volte all'accoglienza e inclusione dei migranti, a differenti livelli di applicazione. Le situazioni di vulnerabilità che caratterizzano in modo soggettivo i migranti forzati, siano esse derivanti dall'appartenenza a una categoria definita "fragile" - come donne, bambini, anziani, disabili - sia di natura traumatica, per cause riferibili al percorso migratorio (intercorse prima o durante il viaggio o in fase di approdo), interpellano nella loro complessità il sistema di accoglienza e inclusione nel contesto italiano.

Tali categorie, come sottolinea Van Aken, vivono in una zona grigia, «tra vulnerabilità e dipendenza dall'aiuto, tra tentativi di nascondersi e volontà di essere riconosciuti, tra marginalità della strada e legami comunitari lontani e intimi assieme, tra relazioni di assistenza e fragili tentativi di autonomia» (2008, pp. 11-12).

Di fatto, l'interdipendenza dei fattori sopra menzionati pongono i richiedenti asilo e rifugiati in una complessa condizione di vulnerabilità sociale, che riflette la problematicità del sistema nel coordinare e ottimizzare le risorse e le azioni al suo interno. Frequentemente tale criticità si traduce nei principali elementi che costituiscono il manifestarsi del disagio, nella difficoltà di realizzazione del percorso di autonomia, negli ostacoli alla stabilità giuridica, lavorativa e abitativa, nella carenza di cura educativa e psicofisica e a ciò che limita la realizzazione di una progettualità esistenziale (Bertin & Contini, 2004). Il sistema di accoglienza e inclusione dei richiedenti asilo e rifugiati si fa quindi "specchio" di una società e del suo portato (Dal Lago, 2004; Sayad, 2002), dei contesti che crea nei suoi diversi piani di azione e di come questi fattori siano essi stessi promotori di situazioni di vulnerabilità.

Ciò su cui si intende ragionare in queste pagine riflette quindi l'esigenza di maturare, da parte dei servizi e delle figure professionali coinvolte, una maggiore consapevolezza verso la promozione di azioni volte a "rimuovere gli ostacoli" (Tolomelli, 2019) che quotidianamente rischiano di minare i diritti fondamentali dei beneficiari dei servizi, siano essi minori non accompagnati, donne sole o con figli, nuclei familiari o giovani adulti in cerca di nuove possibilità. Le migrazioni "minori", infatti, raffigurano in modo chiaro come i soggetti migranti siano doppiamente colpiti dalla falla di un sistema che pone barriere alla presa in carico del soggetto nella sua complessità, dimostrando di guardare al fenomeno migratorio odierno secondo priorità politiche di carattere securitario e emergenziale, troppo spesso assumendo pratiche assistenziali che creano cortocircuiti e aumentano fortemente il divario sociale e l'emersione della condizione di marginalità (Ambrosini & Marchetti, 2008; Marchetti, 2014).

La promozione di competenze di cura e relazione attraverso un approccio interculturale (Cohen-Emerique, 1993; Abdallah Pretceille, 1983) necessita quindi di essere riconsiderata come priorità nell'operato degli educatori e degli operatori che lavorano nei servizi dedicati all'accoglienza dei migranti, figure "ponte" nella co-costruzione con il migrante di percorsi e progetti realmente inclusivi.

La presa in carico dei beneficiari: tra responsabilità, cura della relazione e progettualità

A livello Costituzionale, l'art. 10 definisce che «allo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione Italiana, ha diritto di asilo nel territorio della Repubblica». Inoltre, il *Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, nell'ambito delle competenze relative alle regioni e agli enti locali, sancisce che venga prevista l'adozione di: «provvedimenti concorrenti al perseguimento dell'obiettivo di rimuovere gli ostacoli che di fatto impediscono il pieno riconoscimento dei diritti e degli interessi riconosciuti agli stranieri nel territorio dello Stato, con particolare riguardo a quelli inerenti all'alloggio, alla lingua, all'integrazione sociale, nel rispetto dei diritti fondamentali della persona umana» (1998, art. 3, c.5).

Sul piano pratico, il sistema di protezione SIPROIMI, definito così dalla Legge n. 132/2018 e istituito dalla rete degli enti locali, viene destinato ai titolari di protezione internazionale e ai minori stranieri non accompagnati. Tale sistema rappresenta oggi l'intervento principale indirizzato a promuovere una "accoglienza integrata e diffusa", già avviata dal sistema SPRAR con la Legge n.

189/2002. Le recenti disposizioni normative date dalla Legge n. 132/2018 prevedono inoltre l'accesso ai servizi di accoglienza integrata del SIPROIMI anche ai titolari di permesso di soggiorno per: vittime di violenza o tratta, vittime di violenza domestica, motivi di salute, vittime di sfruttamento lavorativo, calamità, atti di particolare valore civile. Come noto, la legge ha però ristretto il diritto di accoglienza a specifiche categorie, relegando i richiedenti asilo in attesa della definizione del loro status giuridico all'interno delle strutture governative, tra cui i CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria).

Ciò ha determinato un ulteriore taglio all'erogazione di prestazioni e servizi, mettendo a dura prova la finalità di operare verso la realizzazione di un percorso di accompagnamento e supporto ai bisogni e al percorso di inclusione dei migranti. Di contro, a sostegno delle attività finalizzate alla gestione integrata dei flussi migratori, come da regolamento UE n. 516/2014, i progetti attivati dal FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione) e i numerosi progetti finanziati a livello nazionale e internazionale, tentano di sopperire a tali farraginosità giuridiche riscontrate in questi ultimi anni, per avviare e sedimentare pratiche innovative in ottica multidisciplinare e rispondenti alle necessità dei migranti e delle comunità.

Per concretizzare la presa in carico dei soggetti migranti e perseguire l'obiettivo principale di accoglienza integrata, sottraendosi ad un approccio emergenziale, assistenziale e istituzionalizzante, risulta quindi fondamentale risignificare l'accoglienza rispondendo attivamente a tali incongruenze, recuperando e interrogando i concetti fondamentali che stanno alla base dei percorsi di accoglienza, della mission che caratterizza il metodo e i contenuti che gli enti gestori e gli operatori quotidianamente agiscono per la realizzazione degli obiettivi preposti.

Nel particolare contesto dei servizi di accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati, la responsabilità assunta dall'operatore che riflette, progetta e agisce nei percorsi di inclusione sociale del migrante, ha bisogno di essere interrogata e problematizzata. Il termine "responsabilità", che ha origine dal latino 'respondere', rimanda alla risposta ad una chiamata. Come chiarisce Mortari: «rispondere alla chiamata alla responsabilità significa agire nel modo dell'essere per altri». L'agire per altri è il modo in cui si costituisce l'agire etico. Lévinas ipotizza un piano dell'essere grigio e anonimo, quello che chiama "il y a", ossia il semplice "c'è" [...], quel tessuto denso del divenire soggetto a forze che non dipendono da noi e nelle cui maglie noi ci troviamo persi; ma questo trovarsi impigliati dentro il fluire anonimo delle cose non è tale da impedire un modo altro e creativo dell'esserci, perché all'essere umano accade di poter stabilire relazioni di cura con altri ed è questo tipo di relazioni che rompe le maglie dell'anonimo ronzio del divenire. L'assunzione della responsabilità della relazione di cura si manifesta come risposta alla chiamata a essere-con-gli-altri in una dimensione di senso» (Mortari, 2015, pp.118-119).

Riprendendo le riflessioni di Lévinas (1990), Mortari sottolinea ciò che è alla base del senso di responsabilità, cioè il saper cogliere nell'altro il bisogno di relazione e della ricerca del significato della propria esistenza (Mortari, 2017). L'attenzione che Mortari pone a non cadere nel senso di onnipotenza, interpretando in modo inautentico la responsabilità, aiuta a decifrare una lettura della stessa come attenzione a «predisporre quei contesti esperienziali che possono facilitare nell'altro la assunzione della responsabilità della ricerca del proprio ben-esserci» (2006, p. 180). Il caregiver, sia esso l'operatore sociale, l'educatore socio-pedagogico o socio-sanitario, attraverso la relazione di cura interroga i bisogni, le emozioni, i desideri e le difficoltà dell'altro, ma lasciandosi interrogare da questa stessa alterità (Mortari, 2017).

In questi termini, appare importante fare un richiamo all'etica della responsabilità di cui parla Jonas (2009), che è in stretta connessione all'etica della cura, mettendo in risalto il carattere proattivo dell'azione intrapresa: «La responsabilità è la cura per un altro essere quando venga riconosciuta come dovere, diventando "apprensione" nel caso in cui venga minacciata la vulnerabilità di quell'essere. Ma la paura è già racchiusa potenzialmente nella questione originaria da cui ci si può immaginare scaturisca ogni responsabilità attiva: che cosa capiterà a quell'essere, se io non mi prendo cura di lui? Quanto più oscura risulta la risposta, tanto più nitidamente delineata è la responsabilità. [...] Quando parliamo della paura che per natura fa parte della responsabilità, non intendiamo la paura che dissuade dall'azione, ma quella che esorta a compierla; intendiamo la paura per l'oggetto della responsabilità» (Jonas, 2009, p. 97).

Il tema della responsabilità nella relazione di cura diventa quindi centrale nei contesti in cui la relazione educativa si concretizza, in cui accrescere la consapevolezza di chi è l'altro determina la

scoperta di inattese opportunità e importanti risorse. La dimensione di senso scaturita dall'esser-ci si sostanzia così nella capacità di orientare il proprio contributo relazionale e professionale per costruire spazi di reciprocità sociale, dove l'esperienza produce conoscenza e comunità.

La relazione significativa che l'operatore è chiamato a costruire si basa quindi sulla comprensione dell'altro, come soggetto unico, portatore dei suoi bisogni ma anche dei suoi desideri. La cura diviene così azione coraggiosa e politica, poiché porta in risalto ciò che la società individualista tende a mettere ai margini, ma di cui quotidianamente e silenziosamente si rivela l'urgenza (Mortari, 2017).

La presa in carico di richiedenti asilo e rifugiati, che attraversano il senso di perdita della propria casa e dei propri spazi identitari, della propria storia e dei propri affetti, richiede una particolare attenzione al vissuto emotivo che li accompagna, intriso di sentimenti, aspettative e bisogni, ma anche spesso di violenza e tortura, che non vanno trascurati. Queste rappresentano condizioni di cruciale importanza e, come esplicitato nel Manuale operativo SPRAR/SIPROIMI, «per affrontare con approccio olistico il percorso di accoglienza e di inclusione sociale [...], la presa in carico di richiedenti e titolari di protezione internazionale non può prescindere da tutti questi elementi» (Servizio Centrale, 2018, p.18).

Il rischio di trovarsi in un contesto nuovo e vivere condizioni di marginalità e sofferenza sociale (Kleinman et al., 1997) determinate da una difficoltà a esprimersi nella lingua del paese ospitante, a comprenderne le dinamiche, senza trascurare il trauma del viaggio migratorio, rendono chiara la percezione di iniziale inadeguatezza e sfiducia nel ricostruire relazioni significative. La presa in carico, in quest'ottica, ha la funzione di supportare il beneficiario in questo processo di trasformazione. Con il termine "presa in carico" il Manuale fa riferimento a: «un processo complesso che - sulla base di un mandato istituzionale - coinvolge l'intero progetto territoriale SPRAR e ogni singolo operatore nel progettare e attuare gli interventi di accoglienza integrata in favore della singola persona, del nucleo familiare o della comunità di convivenza, mantenendo con i destinatari un rapporto continuativo e partecipato al percorso di accoglienza» (Servizio Centrale, 2018, p.18).

Il processo a cui il Manuale si riferisce, si fonda su un mandato istituzionale, come espressamente descritto, e sulla necessità di costruire una relazione di fiducia reciproca col fine di una partecipazione attiva della persona. Non sempre gli obiettivi perseguiti dal mandato istituzionale e dal mandato sociale coincidono, trovando in numerose imposizioni dettate dal sistema una distanza tra le pratiche degli attori sociali - nelle proposte offerte e nelle loro aspettative - e tra i bisogni e le aspirazioni del migrante (Manocchi, 2014; Barberis & Boccagni, 2017).

Gli elementi che caratterizzano il processo di presa in carico sono parte quindi di un approccio olistico, dove l'azione svolta da differenti servizi, secondo una logica di complessa interdipendenza, risulta di cruciale importanza. Come sottolinea il Manuale: «In questo senso, a titolo di esempio, il possibile screening sanitario, che si può proporre al momento dell'ingresso in accoglienza, non può essere un mero controllo della salute fine a stesso, ma deve considerarsi come un primo passaggio per l'accesso ai servizi socio-sanitari del territorio. Allo stesso modo, sempre nella logica della concatenazione, un intervento di supporto e riabilitazione per una tortura o violenza subita deve raccordarsi con le misure di accompagnamento all'audizione con la Commissione territoriale; così le opportunità di tirocini formativi possono configurarsi come misure terapeutiche nel caso di persone portatrici di specifiche vulnerabilità. La presa in carico si fonda sul rapporto tra operatore/équipe e utente/gruppo, che necessita della acquisizione di una fiducia reciproca, con l'obiettivo di renderla una relazione di auto aiuto, svincolandola dalle mere dinamiche di assistenza. Questo comporta una compartecipazione al percorso di accoglienza dell'équipe (dei servizi garantiti e intero impianto progettuale dello SPRAR) e contestualmente degli stessi richiedenti e titolari di protezione. - La presa in carico tiene conto del singolo e del gruppo, sia esso il nucleo familiare o la comunità di accoglienza» (Servizio Centrale, 2018, pp.18-19).

In termini effettivi, numerosi studi antropologici, sociologici e psicosociali (tra gli altri Zetter, 1991; Rajaram, 2002; Bathia & Wallace, 2007; Watters & Ingleby, 2004), evidenziano come il "frazionamento burocratico" (Zetter, 2007) del migrante, determinato dal sistema di accoglienza stesso, comporti delle conseguenze nella sua rappresentazione sociale, da parte degli operatori e dei beneficiari stessi. Ciò è riscontrabile nelle forme di vittimizzazione e nelle ripercussioni che l'etichetta stessa di 'rifugiato' determina nel percorso di partecipazione attiva al proprio progetto (Harrell-Bond, 2005; Manocchi, 2014). Nella analisi di Van Aken si ritrova come le forme di identificazione adottate

dalla stessa società siano il riflesso delle paure e dello smarrimento che scaturiscono da un mancato riconoscimento dei rifugiati stessi, che vengono inseriti in dicotomie stigmatizzanti, più precisamente: «nell'immagine veicolata dei "rifugiati" si presenta da un lato una idealizzazione etnocentrica di come dovrebbe essere un vero e buon rifugiato, dall'altro si demonizza il potenziale imbroglione che si nasconde dietro ogni domanda di asilo: una questione di performance, di comportamenti e prove appropriate da presentare alla commissione, ma anche nell'incontro istituzionale quotidiano. In questa dicotomia, più si parla di rifugiato e meno si parla di uomini e donne; più si vuole e deve 'riconoscere', più si disconosce imponendo proprie categorie vittimali o stigmatizzanti. Inoltre, più si sviluppano e diffondono nuove tecnologie di "identificazione", e nuove tecniche di "accoglienza", di trattenimento e di contenimento nelle nuove forme dei campi, meno spazio si lascia a riconoscere uomini e donne che chiedono aiuto» (Van Aken, 2008, p.14).

Spesso, anche lo sguardo dell'operatore subisce le influenze, consapevoli o meno, delle etichette attribuite all'utente dalla società e dal sistema in cui è inserito e chiamato ad operare, caratterizzando e strutturando la relazione e l'interazione su tali rappresentazioni (Cohen-Emerique, 1989; Sorgoni, 2011). Inoltre, si rileva come tali dinamiche influiscano nella definizione del sé del migrante e di come esso si mostri alla società, rafforzando la lettura che il paradigma umanitario restituisce del migrante forzato, come soggetto debole, vittima da curare, confermando la visione "medicalizzante" della sua vulnerabilità (Watters & Ingleby, 2004; Costantini, 2012; Bottura, 2015).

Da qui, emerge la necessità di una presa in carico efficace dei beneficiari, che tenga conto di momenti di colloquio frequenti – almeno in una fase iniziale di progettazione – e ben impostati, dove l'operatore può conoscere in itinere la complessità delle reali esigenze del soggetto e, insieme, proseguire nella pianificazione di un progetto personalizzato e verso l'attivazione di interventi multidisciplinari. Il progetto richiede di essere costruito e condiviso con il beneficiario stesso, nella direzione di garantire l'intenzionalità e la finalità che una progettualità comporta, diversamente da quanto proposto con le pratiche assistenzialistiche di accoglienza, che mirano ad amplificare ulteriormente gli effetti di una vittimizzazione del migrante. Per di più, la condivisione del progetto con il beneficiario permette di maturare la consapevolezza delle scelte condivise e del percorso intrapreso verso l'autonomia, così da favorire il suo protagonismo e la sua responsabilità.

Infatti, con il termine co-progettazione, in linea con quanto definito dal Manuale stesso, si fa riferimento alla necessità di co-costruzione di un percorso di accoglienza con il migrante, seguendo un approccio olistico che tenga in considerazione la complessità dei bisogni, delle aspettative, della storia e delle caratteristiche personali come del contesto di provenienza di ogni singolo soggetto, valorizzandone le risorse individuali (2018).

Tra *operation* e rassegnazione. Quando l'operatività vince la cura della relazione

Le ricerche sul tema (tra gli altri, Marchetti, 2014; Provincia di Parma, 2011) mostrano come il paradigma culturale dell'emergenza rappresenti, ancora oggi, la frattura rilevata dagli operatori che riflettono sul proprio agito, sottolineando come i "buchi neri" che emergono su ogni piano operativo, dalla gestione dei tempi, degli spazi, della relazione, del backoffice, non consentono spesso il realizzarsi di un setting necessario per individuare e attuare le strategie adeguate alla presa in carico. In questi termini, 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. Come argomentato da Saruis: «In tal caso, la discrezionalità operativa potrebbe trasformarsi da strumento professionale di intervento, fondamentale nell'adattamento della normativa ai casi specifici accedenti ai servizi, a strumento di autodifesa utilizzato dall'operatore per allentare i conflitti insiti nell'impossibilità di svolgere adeguatamente il proprio lavoro, le frustrazioni personali, le tensioni ed i conflitti con richiedenti le cui aspettative restano insoddisfatte. All'operatore 'benefattore' del paradigma assistenzialistico o neo-assistenzialistico, all'operatore 'medico' di un modello di intervento sanitarizzato, all'operatore 'burocrate' del modello burocratico-amministrativo, all'operatore 'consulente' di un modello partecipativo, si sovrapporrebbe, quindi, la figura di un operatore 'disagiato', impegnato ad affrontare le proprie difficoltà, piuttosto che quelle di chi si rivolge al

servizio. Un operatore impegnato in un compito impossibile, con strumenti inadeguati, esposto a pressioni di varia provenienza e, pertanto, a rischio di burn-out. Egli può trovarsi, senza nuovi ed adatti supporti, a gestire contemporaneamente le riforme nei servizi ed il cambiamento sociale, pressato da nuove esigenze dall'alto, dal livello politico/dirigenziale, e dal basso, dalla domanda che arriva agli sportelli» (Saruis, 2008, pp.13-14).

Dunque, i rischi che emergono per l'operatore sociale, sono orientati verso una passivizzazione dei propri interventi e, seppur in alcuni casi nella consapevolezza di tali dinamiche, mostrano la necessità di doversi adattare alla situazione per salvaguardare la pratica da un possibile effetto burn-out. In questo senso, la discrezionalità operativa diventa talvolta autogiustificazione nell'aderire all'applicazione passiva delle competenze e mansioni orientate dall'ente gestore, in termini di operation intesa come «l'operatività che promette l'efficienza e si adegua a ciò che è abituale» (Faso e Bontempelli, 2017, p. 6) a discapito di quell'agency che mette in campo la capacità di agire e risignificare le proprie azioni.

La traduzione in procedure assistenziali, come rilevano alcuni studi (Zetter, 1991; Harrell-Bond, Voutira, Leopold, 1992), spesso si manifesta in una vera e propria dinamica di potere, dove l'incontro tra molteplici modelli di intervento è determinato e legittimato dalle diverse letture e dai significati attribuiti dalla società di accoglienza (Van Aken, 2005).

Per contribuire in termini trasformativi alle sfide odierne, l'approccio interculturale nelle relazioni di cura rappresenta quindi una proposta di riflessione e azione utile a promuovere strategie di intervento educativo a favore dei migranti inseriti in percorsi di accoglienza e integrazione, come canale valido a comprendere e riconoscere le differenze e le similitudini di cui l'altro è portatore e accompagnare il soggetto nella rielaborazione di una progettualità esistenziale (Bertin & Contini, 2004).

Inoltre, saper riconoscere il proprio ruolo nella società e costruirlo attivamente, identificare le proprie responsabilità individuali e collettive per combattere forme di violenza e pregiudizio, agire con senso critico mettendo in campo competenze interculturali, con l'obiettivo di garantire forme di benessere e giustizia sociale per ognuno, rappresentano alcuni dei più importanti scopi pedagogici su cui la pedagogia interculturale fonda le proprie radici per fronteggiare le sfide odierne (tra gli altri, Portera, 2013; Bolognesi & Lorenzini, 2017; Santerini, 2017).

A sostegno delle argomentazioni precedenti, il progetto coordinato dal CIAC Onlus – Centro Immigrazione Asilo e Cooperazione internazionale di Parma e provincia – nella sua pubblicazione *Per un'accoglienza e una relazione d'aiuto transculturali* (2011), ha rilevato come in numerosi percorsi di presa in carico permangano situazioni di invisibilità della sofferenza psico-fisica, che, se non precocemente individuati o monitorati, rischiano di amplificare i fattori di vulnerabilità in situazioni croniche e patologiche, aumentando così la possibilità di ritrovarsi in situazioni di marginalità sociale. A dimostrazione di ciò, il report sottolinea che: «l'esperienza maturata relativamente all'accoglienza di persone vulnerabili conferma l'essenzialità del rapporto individuale nell'instaurazione di un rapporto di fiducia. Queste, infatti, non si rivelano meccanicamente, tanto più se le vulnerabilità sono negate a se stessi come forma di autodifesa. Occorrono quindi spazi a misura d'uomo, dove il contesto ambientale favorisca il contatto, strutturato e informale, da cui discende il rapporto tra utente e operatore. La condizione di vulnerabilità si nutre infatti di attenzioni mirate e contesti familiari per ricostruire un'immagine di sé in cui sia possibile riconoscersi» (CIAC Onlus, p.12). Appare in questo senso rilevante che, a supporto della qualità ed efficacia dei percorsi di accoglienza e inclusione dei migranti presenti nel territorio, vengano rese prioritarie istanze tese al superamento di forme di discriminazione e emarginazione, restituendo valore e centralità alla persona, costruendo spazi per nuove alleanze e ambienti familiari, opportunità per sollecitazioni collettive e creative.

Le competenze relazionali, crocevia del lavoro educativo e sociale con i migranti

Le competenze relazionali rappresentano l'essenza del lavoro educativo e il perno del lavoro dell'operatore dell'accoglienza e ciò su cui risulta importante investire per risignificare gli obiettivi dei percorsi di accoglienza e inclusione dei migranti. La costruzione di una relazione significativa crea i presupposti dell'intervento ed è ciò che permette alla progettualità di realizzarsi, sviluppandosi in

funzione dell'educabilità del soggetto, con lo scopo, sottolinea Milani, di: «mettere in rapporto un adulto esperto con un soggetto in-formazione con scopi di facilitazione/accompagnamento/sostegno nella transizione dall'eteroeducazione all'autoeducazione. L'asimmetria costitutiva della relazione educativa non è gerarchica [...] ma funzionale nel senso che l'adulto esercita il proprio ruolo di guida/orientamento/affiancamento in rapporto ai bisogni educativi (espliciti ed impliciti) del soggetto in formazione» (Milani 2017, p. 175).

Già in queste prime righe si individuano elementi significativi delle competenze relazionali dell'operatore, come colui che facilita, sostiene e orienta il percorso al fine di comprendere i bisogni educativi del soggetto. Una relazione educativa in questo senso si distingue da qualsiasi altra relazione per la profonda reciprocità che va a costruirsi, tra il professionista che opera verso una relazione accogliente e progettuale e il soggetto in formazione che apprende, con ritmi e tempi diversi. Si rileva inoltre come la dimensione dell'accoglienza secondo questa lettura si distanzia da prassi assistenziali, poiché «accogliere esige il saper mettersi da parte» (Milani, 2017, p. 176), dove lo spazio concesso alla libertà dell'altro è funzionale alla costruzione della sua identità soggettiva, attraverso quella che viene definita la "giusta distanza".

Nella gestione della relazione educativa, come argomentato da Milani (2017) risulta fondamentale attuare specifiche competenze pedagogiche declinate in differenti dimensioni. L'asimmetria data dalle polarità 'operatore' e 'soggetto in formazione', si compone di antinomie pedagogiche quali autorità/libertà, eteroeducazione/autoeducazione, direttività/non direttività. La conduzione delle dinamiche affettive che entrano in campo durante la relazione educativa, è determinata dal ruolo significativo dell'ambiente sociale, culturale, valoriale, economico, familiare e fisico nello specifico contesto in cui l'intervento viene attuato. La presa di coscienza e il bilanciamento, da parte dell'operatore, dei propri comportamenti emotivi ed affettivi, diviene rilevante nella relazione che va a crearsi. Essi possono essere definiti attraverso queste polarità: l'accettazione incondizionata/rifiuto, la gentilezza/scortesie o mancanza di tatto; l'ottimismo/pessimismo; la bontà/reattività, che richiedono all'operatore di porre attenzione ai segnali verbali e non verbali che potrebbero svaloriare l'altro, mentre l'approccio relazionale deve essere indirizzato a restituirgli stima di sé e dignità. Inoltre, sottolinea la studiosa, l'autenticità rappresenta un ulteriore elemento essenziale, poiché rimanda alla responsabilità nella relazione, che mette in primo piano la realizzazione dell'altro e diventa essa stessa finalità educativa. Accogliendo nel proprio agito professionale questi principi, si allontanano i rischi di adottare una relazione burocratizzata e routinaria, che spersonalizza il soggetto in termini omologanti (Milani, 2017, pp. 183-185).

A tal fine, l'atteggiamento empatico come comprensione dell'altro ne consente di percepire e cogliere la somiglianza, ma anche la differenza, definendo la relazione in termini di non intrusività. Infatti, se scopo dell'educazione è orientare, proporre e stimolare un iniziale processo di socializzazione, questo non deve consentire il potere di entrare nella vita dell'altro con una presenza ingombrante che rischia di intaccare l'intimità della persona svalutandone il sé.

Un ulteriore elemento rilevante nella relazione è rappresentato dai silenzi, poiché possono rivelarsi una risorsa, nel concedere tempo, profondità, riflessione, ma possono anche manifestare un segnale di disagio affettivo, sociale, cognitivo o psicologico e consentire di intravedere vulnerabilità latenti. In questo senso comprenderne il significato e mettersi in ascolto dei silenzi dell'altro permette di sostenere anche i propri silenzi in termini costruttivi ed esistenziali. Allo stesso modo, il conflitto non deve essere sfuggito, ma affrontato e riconosciuto come aspetto costitutivo della relazione. La gestione del conflitto è quindi essenziale per far emergere nuovi bisogni, definire nuove idee attraverso il confronto e la mediazione e aprendo nuove sfide educative. Capire le ragioni del conflitto consente poi all'operatore di muoversi all'interno della relazione con attenzione e riflessività verso il l'incontro con le differenze.

La relazione educativa mette quindi in atto un processo di transfert pedagogico (Bertolini 1988; Fabbri, 1996), che attiva un attaccamento affettivo del soggetto in educazione nei confronti dell'operatore. Questa rappresenta una condizione necessaria nel costruire una relazione efficace a comprendere le necessità del soggetto e a sostenerlo nell'elaborazione di un nuovo progetto di vita. L'abilità dell'operatore di gestire le dinamiche che il transfert mette in campo permette di dirigere la relazione verso il protagonismo e la realizzazione della persona, evitando il rischio di innescare meccanismi di distorsione del rapporto in termini affettivi ed emotivi. Il controtransfert che l'operatore

innesca verso il soggetto in formazione, in questo senso, ha bisogno di essere sostenuto da una personalità capace di gestire le emozioni dell'altro, per evitare il rischio di annullare gli scopi della relazione educativa stessa attraverso atteggiamenti autoritari o troppo indulgenti (Milani, p. 193).

Conclusioni

Le riflessioni emerse dagli studi riportati restituisce un quadro relativo alla presa in carico dei soggetti migranti che ancora oggi presenta numerose criticità, seppur siano presenti nel territorio nazionale molteplici iniziative e pratiche di buona accoglienza e inclusione dei migranti. Lo scarto che si manifesta è rilevabile in termini temporali, organizzativi, relazionali, socio-culturali, dove l'operatore si interfaccia costantemente con le distanze che intercorrono tra le richieste avanzate sul piano istituzionale e sociale e le risorse disponibili, tra ciò che caratterizza i bisogni, le aspettative e le aspirazioni dei migranti e ciò che il contesto socio-politico predispone, che spesso si traduce in procedure standardizzate e non in linea con le reali esigenze di chi è accolto.

Per sollecitare un superamento di tali contraddizioni, occorre interrogare fortemente le comunità nel loro complesso, attraverso la promozione di una intenzionalità soggettiva e plurale che deve essere finalizzata a costruire e riflettere su nuove direzioni e progettualità, su responsabilità individuali e collettive, su nuove connessioni tra le comunità locali e i progetti di accoglienza.

Il senso di responsabilità, la cura della relazione, la valorizzazione delle risorse individuali richiedono perciò di essere condivise e incoraggiate non solo da chi quotidianamente si occupa dello sviluppo di percorsi di accoglienza e inclusione nei servizi dedicati, ma necessitano della capacità, da parte di una intera comunità, di partecipare attivamente al consolidarsi di prassi, modelli e collaborazioni efficaci in termini di riconoscimento dell'altro e della valorizzazione delle sue peculiarità.

Bibliografia

- Abdallah Pretceille, M., (1983). *Pédagogie Interculturelle. Bilan et perspective, L'Interculturel en éducation et sciences humaines. Publications Université Toulouse Le Mirail*, Toulouse, pp. 25-32.
- Ambrosini, M., Marchetti, C. (eds) (2008). *Cittadini possibili. Un nuovo approccio all'accoglienza e all'integrazione dei rifugiati*. Milano, Franco Angeli.
- Barberis, E., Boccagni, P. (2017). *Il lavoro sociale con le persone immigrate*. Ravenna, Maggioli.
- Bathia, R., Wallace, P. (2007). Experiences of refugees and asylum seekers in general practice: a qualitative study. *BMC Family Practice*, 8: 1-9.
- Bertin, G. M., Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma, Armando.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze, La Nuova Italia.
- Bolognesi, I., Lorenzini, S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna, Bononia University Press.
- Bottura, B. (2015). *Tra rappresentazioni sociali e pratiche di accoglienza: uno studio di casi sulle dinamiche interazionali tra migranti forzati e operatori all'interno di un servizio di Accoglienza italiano*. Tesi di dottorato, Università di Parma.
- Cohen-Émérique, M. (1989). Représentations et attitudes de certains agents de socialisation (travailleurs sociaux) concernant l'identité des migrants et de leurs enfants. *Socialisation et Culture*, Publications de l'Université Toulouse Le Mirail, Toulouse, pp. 102-118.
- Cohen-Émérique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18 (1): 71-91.
- Costantini, O. (2012). "Quando sono partito io". Memoria individuale e memoria collettiva nei racconti di viaggio dei rifugiati eritrei. *Archivio Antropologico Mediterraneo*, XV, 14(2): 43.
- Dal Lago, A. (2004). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano, Feltrinelli.

- Fabbri, M. (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna, Clueb.
- Harrel-Bond, B. (2005). L'esperienza dei rifugiati in quanto beneficiari di aiuto. *Antropologia*, 5: 15-48.
- Harrell-Bond, B., Voutira, E., Leopold, M. (1992). Counting the Refugees: Gifts, Givers, Patrons and Clients. *Journal of Refugee Studies*, 5(3-4): 205-225.
- Jonas, H. (2009). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino, Einaudi.
- Kleinman, A., Das, V., Lock, M. (1997). *Social suffering*. California, University of California Press.
- Lévinas, E. (1990). *Totalità e infinito*. Milano, Jaca Book.
- Marchetti, C. (2014). Rifugiati e migranti forzati in Italia. Il pendolo tra 'emergenza' e 'sistema'. *REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, 43(XXII): 53-70.
- Manocchi, M. (2014). Richiedenti asilo e rifugiati: processi di etichettamento e pratiche di resistenza. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2: 385-410.
- Manocchi, M. (2012). *Richiedenti asilo e rifugiati politici. Percorsi di ricostruzione identitaria: il caso torinese*. Milano, Franco Angeli.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano, Cortina.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi, Rivista SIPED*, XV(2): 91-105.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano, Mondadori.
- Milani, L. (2017). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia, La Scuola.
- Portera, A. (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale e della mediazione*, Milano, Franco Angeli.
- Rajaram, K.P. (2002). Humanitarianism and representations of the refugee. *Journal of Refugee Studies*, 15: 247-264.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori.
- 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*, pp. 1-22.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano, Cortina.
- Tolomelli, A. (2019). «Rimuovere gli ostacoli...» *Per una pedagogia di frontiera*. Pisa, ETS.
- Van Aken, M. (a cura di) (2005). Rifugiati. *Annuario Antropologia*, 5, Roma, Meltemi.
- Van Aken, M. (2008). *Rifugio Milano. Vie di fuga e vita quotidiana dei richiedenti asilo*. Roma, Carta.
- Watters, C., Ingleby, D. (2004). Locations of care: Meeting the mental health and social care needs of refugees in Europe. *International Journal of Law and Psychiatry*, 27: 549 – 570.
- Zetter, R. (1991). Labelling refugees: forming and transforming a bureaucratic identity. *Journal of Refugee Studies*, 4(1): 39-62.

Documenti consultati

- Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286. *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. ([GU Serie Generale n.191 del 18-08-1998 - Suppl. Ordinario n. 139](#)).
- Legge 1° dicembre 2018, n. 132. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, recante disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata*. (18G00161) ([GU Serie Generale n.281 del 03-12-2018](#)).

Provincia di Parma, CIAC Onlus (2011). *Per un'accoglienza e una relazione d'aiuto transculturali*. Parma, <http://www.comune.torino.it/pass/php/4/img/guide/accoglienza%20rifugiati.pdf>, ultimo accesso in data 27 Marzo 2020

Servizio Centrale, (2018). *Manuale Operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria*, (<https://www.sprar.it/attivazione-e-gestione-di-servizi-di-accoglienza-e-integrazione> ultimo accesso in data 16 Marzo 2020).