

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze Pedagogiche

Ciclo XXXI°

Settore Concorsuale: Area 11/D1

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/01

Oltre l'accoglienza.

Un'indagine sul ruolo degli operatori Sprar, tra competenze pedagogiche e contraddizioni sociopolitiche

Presentata da: Marta Salinaro

Coordinatore Dottorato

Prof.ssa Tiziana Pironi

Supervisore

Prof. Alessandro Tolomelli

Co-supervisore

Prof. Maurizio Fabbri

Esame Finale anno 2019

INDICE

INTRODUZIONE	1
PRIMA PARTE	
Capitolo 1	
L'incontro con l'altro, oggi. Implicazioni teoriche per una cornice interdisciplinare sulle pratiche di accoglienza	
Premessa	7
1.1 Chi è l'altro?	8
1.2 Responsabilità, accoglienza, ospitalità: un'analisi concettuale	14
1.3 Rappresentazioni sociali dello straniero e principali categorie	22
1.4 Scenari pedagogici e contesti interculturali	28
1.4.1 Le ragioni di una ricerca in ambito educativo sul fenomeno migratorio	28
1.4.2 La pedagogia nello studio dei fenomeni interculturali	33
Capitolo 2	
Accoglienza e integrazione dei richiedenti asilo e rifugiati in Italia	
2.1 Il lato nascosto dell'accoglienza e la gestione dei flussi migratori	38
2.2 Il quadro normativo	42
2.3 La <i>governance</i> dell'accoglienza: da Azione Comune, al PNA fino allo SPRAR	46
2.4 L'integrazione dei richiedenti asilo e rifugiati: considerazioni e criticità	51
2.5 Le politiche di integrazione di riferimento in Italia	53
2.5.1 Il Piano Nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale	55
2.6 Verso quale modello di integrazione?	61
SECONDA PARTE	
Capitolo 3	
Per una definizione dell'operatore dell'accoglienza nei servizi Sprar	
3.1 <i>Social work</i> e <i>social workers</i> : dilemmi del lavoro educativo e sociale	67
3.2 Chi è l'operatore dell'accoglienza?	72
3.3 Le competenze pedagogiche dell'operatore dell'accoglienza	77
3.3.1 Le meta-competenze	82
3.3.2 Le competenze trasversali	83
3.3.3 Le competenze di base	84

3.3.4 Le competenze specifiche e le competenze interculturali	89
---	----

Capitolo 4

Metodologia della ricerca e contesto di indagine

Premessa e giustificazione delle scelte metodologiche	92
4.1 Osservazione partecipante	94
4.2 L'accesso al campo: riflessioni e primi dati emersi	98
4.3 Interviste semi – strutturate	99
4.4 Lo Sprar e l'accoglienza in Emilia-Romagna	104
4.5 I servizi Sprar nel territorio bolognese	108
4.6 Il contesto di indagine: la cooperativa sociale Arca di Noè (Bologna)	114
4.7 Struttura dell'analisi: progetto, pratiche, rappresentazioni	117

Capitolo 5

Lo studio di caso: l'operatore dell'accoglienza Sprar nella cooperativa sociale Arca di Noè

Premessa – L'accoglienza integrata. Tra ambizione e realtà	119
5.1 Équipe	121
5.1.1 Background coordinatori e operatori	124
5.1.2 Normalizzare l'insicurezza	125
5.1.3 Mansioni e compiti	128
5.1.4 Tra mandato istituzionale e mandato sociale	132
5.1.5 Giornata lavorativa dell'équipe	133
5.1.6 Riunioni di équipe	134
5.1.7 Numero del personale e tempo	136
5.1.8 Formazione e supervisioni	139
5.2 Relazioni operatori-utenti	145
5.2.1 Presa in carico	145
5.2.2 Colloqui	147
5.2.3 La relazione: tra centralità e ambiguità	151
5.2.4 La giusta distanza	155
5.2.5 Tra dipendenza e autonomia	160
5.2.6 Tra bisogni e desideri	163
5.2.7 Asimmetria e rapporto di potere	168
5.2.8 La vita nel progetto	171
5.2.9 Utenti adolescenti: quale autonomia?	176
5.2.10 Nucleo familiare	179
5.3 La rete territoriale	181
5.4 Relazione con altre figure professionali e servizi	184
5.5 Inclusione sociale	186
5.5.1 Attività educative, socio-culturali e sportive	189
5.6 Inclusione abitativa e lavorativa	193

5.7 Rapporto con la cittadinanza	195
5.8 Ruolo – Riflessioni sui risultati emersi	198
5.8.1 Tra <i>operation</i> e rassegnazione	202
5.8.2 Ruolo attivo – politico: <i>lo street level bureaucrats</i>	204
5.8.3 Ruolo critico – riflessivo	206
5.8.4 Ruolo educativo – formativo	210

Capitolo 6

Riflessioni conclusive e sfide future

6.1 Quali scenari all'orizzonte?	216
6.2 Per la realizzazione di alleanze e una cultura dell'accoglienza	218
6.3 Per una formazione dell'operatore in ambito pedagogico e interculturale	222
ALLEGATO A	226
ALLEGATO B	228
ALLEGATO C	231
ALLEGATO D	232
Riferimenti bibliografici	234
Sitografia	255

Introduzione

La presente indagine ha preso avvio negli ultimi mesi del 2015, quando, a seguito dell’Emergenza Nord Africa (2011 – 2013) e con l’acuirsi del dibattito pubblico e politico relativo ai flussi migratori, il contesto nazionale ed europeo ha tentato, con accordi incerti e toppe legislative, di superare l’ormai consolidato sistema emergenziale di accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati. Lo sforzo è stato quello di definire linee comuni e accordi internazionali, adottando nel contesto italiano con il Decreto Legislativo n. 142 del 2015 le indicazioni stabilite dall’Agenda europea nelle direttive UE 32 e 33 del 2013, tali da gestire l’aumento degli sbarchi degli ultimi anni, edificare un nuovo sistema di asilo e implementare le pratiche di accoglienza e integrazione.

Obiettivi di grande portata e non senza ostacoli che hanno condotto a delineare il fenomeno migratorio come paradigma dominante nell’attuale scenario internazionale.

I discorsi diffusi attraverso i differenti mezzi di comunicazione e social network, pongono le attuali migrazioni al centro di considerazioni più o meno fondate, come causa ed effetto di un corollario di eventi, situazioni, circostanze che legittimano l’agire politico a prese di posizione estreme e ricerca di consenso elettorale con propagande che alimentano ideologie di rifiuto dell’altro, in particolare il migrante, che diviene il nuovo “capro espiatorio” (Girard 1987) di ogni “male” presente nella società.

La crisi economica e lavorativa, la criminalità e le violenze, il terrorismo e i fondamentalismi, se prima venivano inseriti nel “paradigma della crisi”, con il nuovo “paradigma migratorio” la responsabilità di tali fenomeni diventa del soggetto migrante, il nemico da combattere che rende la società insicura e vulnerabile e, per questo, da difendere e tutelare.

Alla luce di ciò, le tendenze populiste e razziste, così come i nuovi fascismi, che si stanno affermando in tutto il mondo, innescano un cortocircuito quando si “scontrano” con popoli in movimento che – come fenomeno strutturale conseguente a numerosi fattori quali guerre, cambiamenti climatici, economici, demografici e carestie – non possono essere fermati. Come dimostrato dal recente esodo di massa di migliaia di centroamericani in fuga da violenze e miseria e le numerose traversate nel Mar Mediterraneo che spesso trovano la morte invece di salvezza e sicurezza nelle terre di

approdo, l'intreccio tra accoglienza e diritti umani da tutelare e strumentalizzazioni politiche si fa sempre più spinoso, violento e drammatico.

Di fronte quindi ad un fenomeno già complesso che, da quando questo studio ha preso avvio, è deflagrato in tale direzione, incentivato dagli “imprenditori della paura e dell'insicurezza” (Fiorucci 2011, p. 9) e con importanti conseguenze verso la disumanizzazione dell'altro, ci si è posti l'interrogativo di indirizzare la riflessione pedagogica verso quei contesti sociali, educativi e formativi – formali, non formali e informali – e, più nello specifico, verso l'azione degli operatori sociali. Questi ultimi sono di fatto i primi soggetti autoctoni che entrano in contatto, per interventi brevi o con progetti di lungo periodo, con i migranti nei contesti di soccorso e nei servizi di prima e seconda accoglienza. Tali figure professionali, come la cittadinanza tutta, necessitano di strumenti interpretativi, riflessivi e operativi per rileggere i contesti globali ormai indiscutibilmente interculturali.

La capacità dei servizi di risignificarsi in termini interculturali, chiama in causa, oltre i contesti scolastici, «anche tutti quegli operatori (autoctoni e/o migranti) che intenzionalmente o naturalmente (in ambito educativo, sociale o sanitario) svolgono una funzione educativa di mediazione interculturale: un processo di integrazione che non sia connotato in senso assimilazionista chiede sia alle maggioranze sia alle minoranze di mettersi in discussione» (Fiorucci 2011, p. 11).

Proprio nei giorni di chiusura del presente elaborato, a conferma del quadro appena delineato, si assiste ad un ulteriore giro di vite di politiche securitarie già in atto, che non solo allontanano da un approccio che vuole riconsiderare gli ambienti sociali in ottica inclusiva e partecipativa, ma che arrestano e sviscerano gli sforzi di quasi vent'anni di pratiche di accoglienza che, seppur a piccoli passi e con importanti contraddizioni, numerosi enti locali ed enti gestori hanno realizzato in alcune realtà territoriali, attuando percorsi ed evoluzioni in termini qualitativi e nei diversi modelli di accoglienza.

Il Decreto Legge n. 113 del 4 ottobre 2018 proposto dal nuovo governo, che è ancora in fase di consultazione mentre queste pagine vengono scritte, prevede importanti provvedimenti su differenti temi, dall'immigrazione alla protezione internazionale, dalla cittadinanza alla giustizia, intervenendo in particolare su uno stravolgimento delle pratiche di accoglienza.

Nei 15 articoli proposti, oltre all'eliminazione del permesso di soggiorno umanitario, che ad oggi riguarda buona parte dei casi esaminati, viene di fatto circoscritta l'attività delle Commissioni territoriali solo al riconoscimento della protezione internazionale. Inoltre, la bozza prevede una presenza nei Centri di permanenza per il rimpatrio (Cpr) – nel concreto centri detentivi – fino ai sei mesi (mentre ad oggi era per un massimo di tre) e l'accoglienza negli Sprar, che probabilmente non saranno più definiti tali, sarà solo per i titolari di protezione internazionale. In tal modo, questo decreto stravolge il sistema di accoglienza nelle sue finalità, dove la maggior parte dei richiedenti saranno “accolti” nei centri di accoglienza straordinaria (Cas), che riporterà ad un incremento dei grandi centri di “attesa” di tipo assistenziale, incentivando così l'esclusione sociale dei soggetti migranti, l'aumento del “business dell'accoglienza” per gare d'appalto al ribasso e aprendo la strada a trafficanti e infiltrazioni mafiose. L'eliminazione o la riduzione dei progetti Sprar darà atto a un capovolgimento delle direzioni attuali descritte all'interno del presente elaborato, e dei numerosi progressi di questi anni apportati dai territori e dagli enti locali nell'assorbimento dei Cas in Sprar, che auspicava a – e in parte aveva realizzato – un'accoglienza integrata e diffusa.

A seguito di queste importanti svolte, non sono mancate azioni, manifestazioni e dichiarazioni da più fronti – agenzie internazionali, associazioni, enti, cooperative sociali, attivisti – come lo stesso UNHCR che, attraverso una nota pubblica¹, ha manifestato preoccupazione verso alcune norme proposte dal Decreto che si pongono in contrasto con le normative internazionali. L'UNHCR sottolinea inoltre: «l'inclusione delle norme di riforma del sistema d'asilo nell'ambito di un provvedimento che prevede interventi sulla sicurezza rischia di favorire una percezione errata dell'asilo quale questione di ordine pubblico anziché di protezione e integrazione. In particolare, occorre ricordare che sovente i richiedenti asilo, in assenza di adeguati canali legali e sicuri per la protezione internazionale, si trovano nella condizione di non avere altra scelta che entrare in un Paese in modo irregolare» (UNHCR 2018).

La riflessione qui riportata, è funzionale a introdurre la cornice entro cui si inserisce questa indagine, per almeno due motivi:

¹ Osservazioni UNHCR sul decreto Legge in materia di protezione internazionale e immigrazione, e sicurezza pubblica, pubblicate il 5 ottobre 2018 al seguente link: <https://www.unhcr.it/news/osservazioni-unhcr-sul-decreto-legge-materia-protezione-internazionale-immigrazione-sicurezza-pubblica.html>. (ultimo accesso: 15 Ottobre 2018).

- 1) Comprendere e problematizzare lo scenario culturale, politico e sociale attuale, che determina le scelte valoriali comunitarie e la crescente “disumanizzazione” dell’altro.
- 2) Riflettere sulla ricaduta di queste scelte – in termini deontologici e operativi – per chi agisce negli ambienti sociali ed educativi e sulla delegittimazione che tali interventi subiscono in campo politico, economico, etico e morale, da parte del contesto globale.

All’interno di questo studio si osserverà dunque un quadro che è in continuo mutamento, frammentato e complesso, dove l’analisi svolta nei contesti presi in esame probabilmente non rispecchierà ciò che andrà a delinearci nel prossimo futuro.

L’indagine qualitativa e multidisciplinare ha comunque l’obiettivo di comprendere e avviare una riflessione in termini pedagogici sulle dinamiche che caratterizzano le pratiche di accoglienza nei servizi Sprar e, nello specifico, sul ruolo e le competenze che definiscono il mandato e l’epistemologia – istituzionale, sociale e professionale – dell’operatore dell’accoglienza.

In questa direzione, la prima parte della ricerca esplora, a livello interdisciplinare, la complessità relativa allo studio delle pratiche di accoglienza e integrazione di richiedenti asilo e rifugiati in Italia. Nel *primo capitolo*, partendo dalle analisi filosofiche che storicamente hanno posto la questione dell’Altro e della problematicità che caratterizza la relazione intersoggettiva (tra gli altri Lévinas, 1990; Derrida, 1998), si è proceduto a indagare le principali rappresentazioni e categorie relative al soggetto migrante in campo sociologico (Sayad, 2002; Dal Lago, 2004), storico (Castles & Miller, 2012), antropologico (Sorgoni, 2011a; Pinelli, 2011), dove il *fil rouge* teorico ha stimolato riflessioni e considerazioni sulla necessità di un contributo pedagogico in tale ambito. In particolare, concetti quali responsabilità, accoglienza, ospitalità, che richiamano l’esigenza di un rinnovato pensiero e nuovi significati, trovano nella riflessione pedagogica e nella pedagogia interculturale (tra gli altri Demetrio e Favaro 1992, Gobbo 2000, Pinto Minerva 2002, Genovese 2003, Fiorucci 2011) tracce di progettualità inclusiva e di convivenza nei contesti formali, non formali e informali. In questo senso, l’analisi teorica prosegue, nel *secondo capitolo*, esplorando le modalità con cui il sistema di accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati e le politiche di integrazione vengano oggi regolamentati in Italia, attraverso le norme, i programmi, la

gestione dei flussi migratori e la *governance* dell'accoglienza, analizzandone le criticità e le contraddizioni, ma anche i punti di forza. Tali contesti, infatti, rappresentano gli spazi e gli ambienti dove l'operatore dell'accoglienza porta e agisce la propria professionalità.

La seconda parte della ricerca viene introdotta, con il *terzo capitolo*, dall'esplorazione, in chiave teorica, dello specifico oggetto di studio, caratterizzato dalla figura dell'operatore dell'accoglienza nei servizi Sprar, professione "liquida" (Bauman 2002a) che richiede di essere delineata attraverso un'epistemologia capace di dare continuità e coerenza a richieste istituzionali e pratiche sociali. Muovendosi all'interno del campo educativo e sociale e non essendo tracciata da uno specifico *background* formativo ed esperienziale, la figura dell'operatore dell'accoglienza si contraddistingue per un'eterogeneità di compiti e mansioni. L'indagine si pone la finalità di esplorare nelle rappresentazioni e nelle pratiche degli operatori le competenze pedagogiche dell'operatore dell'accoglienza, ritenendole essenziali nel raggiungimento degli obiettivi di accompagnamento e orientamento all'autonomia e alla progettualità nel nuovo contesto di vita dei soggetti migranti.

Lo studio di caso, come riportato nel *quarto capitolo*, è stato condotto a partire dalla revisione della letteratura di riferimento in ambito multidisciplinare, a cui è seguito un periodo di 3 mesi (ottobre – dicembre 2017) di osservazione etnografica (Semi, 2010) presso una cooperativa sociale del territorio bolognese e in cui sono state condotte 19 interviste in profondità ad operatori e coordinatori del servizio oggetto di indagine (Corbetta 1999, Gobo 2001, Cappelletto 2009).

I piani presi in considerazione nello studio di caso e durante l'analisi dei dati, elaborata all'interno del *quinto capitolo*, sono stati i seguenti: il ruolo e le mansioni ricoperte dalle specifiche figure di operatore e coordinatore sulla base delle richieste istituzionali; il progetto, indagando i tempi e i modi in cui si realizza; le relazioni che si sviluppano all'interno delle pratiche di accoglienza. Questi tre aspetti sono stati esaminati mediante le rappresentazioni narrate dagli operatori stessi e le pratiche condotte e osservate durante il periodo di osservazione partecipante, in dialogo con quanto proposto dalle linee guida definite dal Manuale operativo Sprar. Attraverso diversi livelli di analisi e i risultati emersi, si è cercato quindi di mettere in luce un profilo professionale che, oltre ad una complessità di competenze e mansioni, possa ritrovare nel proprio bagaglio

conoscitivo e procedurale importanti strumenti pedagogici necessari ad un lavoro di tipo relazionale e sociale, che tuteli un effettivo percorso di inclusione dei richiedenti asilo e rifugiati.

Infine, nelle riflessioni conclusive, attraverso quanto emerso dallo studio condotto, si è tentato di dare uno sguardo all'attuale e alle future sfide e prospettive, con l'intento di valorizzare le possibili direzioni atte a incoraggiare la realizzazione di alleanze e di una cultura dell'accoglienza, come alcune realtà territoriali hanno mostrato di poter attuare e perseguire. Inoltre, sono state riportate alcune suggestioni, strategie e orientamenti indirizzati a favorire una formazione dell'operatore in ambito pedagogico e interculturale.

Capitolo 1 - L'incontro con l'altro, oggi. Implicazioni teoriche per una cornice interdisciplinare nello studio delle pratiche di accoglienza

Premessa

Aprire un'analisi sul tema dell'alterità per arrivare ad approfondire le dinamiche di accoglienza di soggetti migranti, richiede, nel contesto storico presente, una riflessione teoretica che esplori alla radice più profonda ciò che riguarda le forme identitarie, le relazioni intersoggettive e il riconoscimento dell'altro, al fine di indagare le pratiche sociali e i processi in atto in società complesse e multiculturali.

L'attualità politica, culturale e sociale solleva interrogativi profondi sulla figura dell'altro, su cui molto è stato scritto, nel tempo, da storici, missionari, filosofi, poeti. L'ambivalenza culturale (Tabboni 2006) che scaturisce dall'incontro con l'altro, tra sentimenti di diffidenza e paura e di fratellanza e solidarietà, conduce alla ricerca di strumenti per analizzare criticamente le rappresentazioni che emergono e le pratiche realizzate, sia a livello comunitario e istituzionale, sia a livello individuale.

Il dibattito accademico e socio-politico che anima il discorso sulle migrazioni forzate contemporanee spesso restituisce importanti analisi sociologiche, antropologiche, geopolitiche, inerenti ai molteplici cambiamenti che la migrazione porta con sé, ma poco è riscontrabile in letteratura rispetto a ciò che concerne l'organizzazione degli interventi e la complessità dei diversi effetti in rapporto al ruolo di chi opera nei servizi predisposti all'accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati.

La riflessione pedagogica inerente a questo quadro richiede un percorso per esplorare e comprendere i bisogni effettivi delle figure coinvolte, generando un sapere in grado di orientare criticamente il soggetto e dirigere l'atto educativo verso dinamiche esistenziali progettuali.

In questa direzione, considerare l'alterità come categoria oggi centrale, per chi è impegnato sul piano pedagogico, permette di riconoscere implicitamente come significativa per l'esistenza umana la relazione con l'altro e, come costitutiva, un'etica capace di rapportarsi all'altro con responsabilità.

Attraverso le riflessioni di autori quali Lévinas, Sartre, Ricoeur, Derrida, lo sguardo rivolto all'altro – e a noi stessi – verrà analizzato a partire dalle diverse posizioni assunte da queste correnti di pensiero, per poi essere declinato in direzione di impegno e responsabilità etica in termini pedagogici.

Da qui emergono riferimenti ai concetti di ospitalità, responsabilità e accoglienza, che rimandano a lontane ma attuali connessioni dove appare chiara la necessità di decostruire e ridefinire significati all'luce delle trasformazioni di oggi.

Verranno presi in considerazione ed esplorati i possibili scenari di un approccio interculturale allo studio dei suddetti fenomeni. Inoltre, è nella consapevolezza di essere parte di “reciproche estraneità” che si rintracciano strade di superamento di attuali rappresentazioni verso la costruzione di nuovi legami.

1.1 Chi è l'altro?

Quello dell'alterità è un terreno in cui ognuno si inoltra, consapevolmente o meno, in qualsiasi situazione spontanea, individuale e sociale. Una sfida, appartenente ad ogni epoca, per riflettere e ragionare su quello che viene più spesso definito l'altro da noi, figura comunemente rappresentata dal nemico, dal vicino, dallo straniero, se non addirittura dal fratello (si pensi alle vicende di Caino e Abele).

L'altro è quindi definito secondo i codici culturali derivanti dal mito originario (Cotesta 2002, p.76): che sia inteso come lo straniero all'infuori di noi o riconducibile all'estraneo che è dentro di noi, rimanda comunque a una differenza, a un dispositivo essenziale del nostro essere nel mondo, del nostro pensare e del nostro agire che si qualifica come condizione stessa dell'Io, definibile solo in considerazione anche dell'altro, evidenziando una nostra originaria estraneità (Rovatti 2004, p.7).

La difficoltà di indagine del territorio sopra esposto richiederebbe un'analisi complessa e approfondita rispetto ad un discorso che da sempre interpella le riflessioni filosofiche, storiche, culturali e di altri campi del sapere; qui si intende dare uno sguardo “inattuale” rispetto alle abitudini di pensiero che costantemente e silenziosamente tessiamo nel nostro quotidiano, per interrogare e problematizzare ciò che spesso non trova espressione nelle pratiche.

La domanda “chi è l’altro?” sollecita il desiderio di sapere di più sul suo conto e sulla propria identità, per svelare e rilevare l’opaco non solo dell’altro, ma anche di noi stessi. Di grande interesse a questo proposito nella filosofia moderna è il pensiero di Jean-Paul Sartre, filosofo esistenzialista francese la cui visione si caratterizza nell’impossibilità di formulare una teoria sull’altro, poiché dell’altro c’è *esperienza*, che è sempre “oltre” la rappresentazione che di esso è possibile costruire (Kirchmayr 2004). L’esperire si allontana così dal catturare un’idea, dal fissare un’immagine dell’altro che, assumendo molteplici figure, “resiste” ad una rappresentazione statica.

Nell’opera di Sartre la resistenza dell’altro si esprime attraverso la dialettica costante tra due poli antinomici – *libertà* e *alienazione*. Come sostiene Kirchmayr (2004), è nell’esercizio dell’incontro/scontro con l’altro o, come direbbe Lévinas, con il suo *Volto*, che abbiamo la possibilità di ampliare lo spazio per accoglierlo e per restituire il nostro sguardo più ospitale.

Dunque, per entrare in relazione con l’altro è necessario includerlo nella propria esperienza, ma solo come un altro io che rimane comunque opaco, separato.

Un incontro/scontro, quindi, che si concretizza nell’esperienza quotidiana: se in prima istanza l’altro rimane un oggetto distante, la comparsa del suo *Volto* ne determina un cambiamento. Come riporta Kirchmayr in riferimento al breve saggio di Sartre *Visages* (1939), l’incontro con l’altro «traccia nuovi cammini, dispone gli oggetti in modo diverso [...] guarda il mio stesso spazio da un *altro punto di vista*» (2004, p. 26).

La presenza dell’altro si rivela quindi apertura verso una dimensione sconosciuta per l’Io, cioè l’essere oggetto di uno sguardo che irrompe nel mondo solipistico svelando la propria exteriorità. Una minaccia che “invade”, con la sua presenza, lo spazio esistenziale dell’Io come soggetto-coscienza e la sua centralità nel mondo. In questi termini, Merleau-Ponty in “*Senso e non senso*” (1962) scriveva:

Finché si tratta di cose, ci salviamo facilmente dalla trascendenza. Quella dell’esistenza altrui è più resistente. Poiché se altri esiste, se anche lui è coscienza, devo accettare di ridurmi per lui a oggetto finito, determinato e visibile in un certo punto del mondo. Se egli è coscienza, bisogna che io cessi d’esserlo (Merleau-Ponty 1962, p.48).

Così l’altro, con il suo stesso esistere, genera conflitto, poiché limita la realizzazione dell’Io. Attraverso la sua analisi, Sartre si distanzia dalla concezione husserliana dell’empatia come possibile relazione fondamentale inter-soggettiva, riconoscendo il

punto di vista del soggetto come insostituibile. Da qui l'esperienza con l'altro, l'estraneo, si traduce in scontro, minaccia, allontanandosi da una visione umanistica di comunità.

La sfida che mette in evidenza Sartre si mostra nella realizzazione della propria identità, che avviene solamente attraverso il riconoscimento della propria umanità da parte dell'altro, rilevando nelle relazioni umane «un destino di lotta che sfocia nel fallimento, nello “scacco”» (2004, p.33).

Alla luce di ciò, si riscontra come sia nella costante oscillazione tra libertà e alienazione che si genera il conflitto che si esprime nel nostro quotidiano, dal momento che le libertà entrano in tensione tra loro, spinte dal *desiderio* che sostanzia le relazioni con gli altri. Per Sartre, nel desiderio si esprime quel legame originario da cui derivano le modalità di relazione con l'altro, esplicitandosi in vicinanza, lontananza, ma anche in amore, odio, ecc.

In questo senso, comprendere il funzionamento del desiderio aiuta a destrutturare le dinamiche di pregiudizio e le trappole che si innescano nella relazione con l'altro. Così, secondo la prospettiva di Sartre, adottare un “correttivo”, una lente al nostro sguardo, permette di saldare la nostra visione allo specifico contesto. Come sostiene Kirchmayr:

Quando incontriamo un estraneo, la nostra “contingenza” è il nostro *impegno* e ci dà la misura della nostra responsabilità. Ciò vuol dire che il pregiudizio sull'altro nasce quando pensiamo di “sorvolare” la nostra situazione e di guardarla da un punto di vista astratto, disincarnato, assoluto. Così, mediante l'astrazione è facile “stigmatizzare l'altro” [...] per mezzo di categorie comode: il negro, l'arabo, l'ebreo [...]. Queste categorie rappresentano altrettanti pregiudizi, eppure sono reali e indicative della nostra realtà sociale, politica, economica. (2004, p.38).

La potenza dello sguardo, il potere oggettivante e disciplinante dello sguardo, come teorizzato da Foucault ne “*Le parole e le cose*” (1966), produce sempre, più o meno violentemente, delle rappresentazioni dell'altro, caricandolo di immagini oggettivanti che inevitabilmente ci avvicinano e allo stesso tempo ci allontanano da esso. Continua su questo punto Kirchmayr: «Questo sguardo è già fare esperienza dell'altro. Esso orienta costantemente le nostre pratiche quotidiane con cui proviamo a rendere abitabile il deserto, soprattutto quando pensiamo di ottenere così nuovi spazi per la nostra libertà (e, crediamo, per quella degli altri), addomesticando l'estraneo» (2004, p.40).

Se per Sartre i rapporti intersoggettivi si traducono in costante conflitto e in falliti riconoscimenti, spostando il campo di riflessione sul pensiero di Lévinas, invece, è possibile rintracciare un soggetto in dialogo e relazione con l'altro, producendo un rovesciamento e identificando nell'accoglienza del "totalmente altro" – in senso trascendente – un elemento primario della relazione etica.

In entrambi è comunque presente una relazione asimmetrica tra i soggetti, che si esplica in differenti forme: in Sartre da una simmetria di partenza si arriva a un divario tra i soggetti dato dall'incapacità di relazionarsi autenticamente, mentre in Lévinas l'altro, in termini di responsabilità, interroga l'io dando vita a una dipendenza.

Le opere di Emmanuel Lévinas hanno contribuito in maniera rilevante a sviluppare le riflessioni filosofiche, morali e politiche intorno al tema dell'alterità, delineando una visione post-moderna capace di allontanarsi dall'ontologia classica e dirigersi verso una concezione dell'etica come "filosofia prima" (Polidori, 2004, p. 50), che assume la responsabilità dell'altro come incondizionata, indipendente dalla causa.

Il problema dell'*etica* diventa il perno del suo impianto filosofico, mettendo in discussione le principali categorie del pensiero occidentale, dalla coscienza all'identità, fino al soggetto stesso, elaborandone i *principi primi* e aprendola alla metafisica. L'etica, per Lévinas, avanza la possibilità di liberarsi dalla conoscenza dell'altro intesa solo come assimilazione e identificazione a sé. In tale modo l'altro verrebbe privato della propria differenza e alterità, mentre è fondamentale riconoscere all'altro il mistero della propria soggettività.

La relazione con l'altro, in questa visione, si fa quindi costitutiva del soggetto. Superare lo "scoglio del solipsismo" – come afferma Sartre – significa per Lévinas trovare una strada nuova che passi oltre il potere dominante dell'io verso l'affermazione dell'altro come ciò che è costitutivo dell'esistente. Augusto Ponzio, filosofo e studioso di Lévinas, afferma che la questione centrale sul tema dell'alterità si rintraccia nella:

possibilità di rinvenire l'alterità nel cuore stesso dell'identità, di trovare l'Altro dentro al Medesimo, di assumere il rapporto con l'altro non in termini di differenza distintiva o di opposizione o di distanza spaziale – distanza necessaria al vedere, al tematizzare, all'oggettivare –, ma come rapporto con *un in più*, che, dall'interno stesso del Medesimo, ma senza poterne essere assimilato, ne provoca l'inquietudine, l'ossessione, il desiderio [...] (Ponzio 1995, p. 13).

È intorno ai concetti di *prossimità*, *responsabilità* e *sostituzione* che si tratteggia la riflessione sull'alterità di Lévinas, dove la sequenzialità delle tre nozioni ne orienta il significato. Inoltre, esse rappresentano categorie "etiche", concetto che Lévinas connota come ciò che si discosta dalla conoscenza e dall'ontologia. L'etica levinassiana si fa portavoce innanzitutto della nozione di responsabilità, più nel dettaglio Ponzio chiarisce:

L'io è costitutivamente e inevitabilmente altro. La responsabilità si dà dunque come sostituzione dell'io all'altro, come essere l'uno-per-l'altro *anacronisticamente* anteriore a ogni impegno, come «ossessione», vale a dire come relazione con l'altro irriducibile alla coscienza: come sostituzione, la responsabilità per l'altro diviene comprensibile in termini di passività, di sensibilità, di vulnerabilità, di maternità, di materialità. L'alterità dell'io, questo suo essere passivamente *par* e *pour* l'altro – questa costitutiva sostituzione per la quale la responsabilità diviene ossessione – stabilisce un collegamento fra etica e corporeità. (Ponzio 1995, p. 17).

In linea con l'asimmetria che determina queste relazioni, la trascendenza dell'altro comporta inevitabilmente, nella filosofia di Lévinas, una negazione dell'etica del riconoscimento e della reciprocità. Infatti, lo studioso rintraccia nelle dinamiche del riconoscimento la tendenza ad una assimilazione dell'alterità all'imperialismo del Medesimo, cioè colui che l'autore identifica come l'Io (Pinzolo 2010).

Il pensiero di Lévinas prende dunque le distanze dalle filosofie del dialogo e del riconoscimento reciproco, privilegiando la specificità e l'unicità di ogni relazione. Come precisa Pinzolo,

La preoccupazione di Lévinas è quella di pensare una relazione non totalizzante, tale per cui i termini non sono né reciproci né complementari. La relazione implica, pertanto, una messa a contatto a partire da una messa a distanza, ed è asimmetrica in quanto, come osserva Lévinas stesso, non è possibile "parlare del medesimo senso di sé e degli altri" (Lévinas 1961, p. 52) (Pinzolo 2010, pp.216-217).

Le riflessioni che derivano dalle analisi di Sartre e Lévinas ci portano a chiarire alcuni aspetti relativi alla problematicità che intercorre nelle relazioni tra soggetti. Se trasferiamo tali analisi alla relazione educativa o di cura e, nello specifico del nostro oggetto di ricerca, alla relazione tra operatore e utenti, tale problematicità può sfociare

in frustrazione, che non permette di trovare vie di superamento a situazioni operative complesse.

Queste dinamiche, tuttavia, rappresentano piccoli traguardi nel decifrare reciproche opacità e, come sostiene Contini,

sono banchi di prova, e ci offrono un feed-back tramite il quale misurare le nostre capacità di costruzione esistenziale in rapporto ad altri. In questi termini, se l'opaco che percepiamo in noi stessi si pone come limite ma anche come stimolo per non subirsi passivamente all'interno di un'identità cristallizzata e imm modificabile, l'opaco che ci viene trasmesso dallo sguardo altrui può assolvere alla medesima funzione, alludendo a una pluralità di nostre immagini che equivalgono, forse, alla pluralità di espressioni implicite nella nostra «differenza» (Contini 1987, p. 70).

Un'ulteriore riflessione sul tema emerge dagli studi di Ricoeur. Se per molti aspetti le analisi avanzate da Lévinas sono in linea con il pensiero di Ricoeur, per quanto concerne il concetto di riconoscimento le due posizioni si allontanano.

Per l'autore la relazione intersoggettiva è reciprocità in quanto prevede uno scambio e una disponibilità autentica ai bisogni dell'altro e al suo riconoscimento. Il dovere morale si esplica quindi nel mantenimento delle istanze date dal pensiero etico (Sacchetti 2011). Ricoeur nell'opera *Percorsi del riconoscimento* (2005) rintraccia nel termine un passaggio da un piano teorico, in cui il "riconoscere" si identifica con il cogliere qualcosa e accettarla per vera, ad un piano etico e morale, in cui «io chiedo di essere riconosciuto dagli altri» (Ricoeur 2005, p. 4).

Nel suo testo *Sé come un altro* (1993) affronta temi fondamentali del suo pensiero, in cui la questione dell'identità (parla di ipseità) implica una dialettica tra sé e l'altro, precisando che «*Sé come un altro* suggerisce fin dall'inizio che l'ipseità del se stesso implica l'alterità ad un grado così intimo che l'una non si lascia pensare senza l'altra» (Ricoeur 1993, p. 78).

Si allontana da quelle filosofie definite "del soggetto" che si connotano di una dimensione egoica dell'io tanto da arrivare ad un disorientamento dell'identità di un soggetto lontano a sé stesso, per sostenere un'idea di umanità riflessiva e plurale, aperta all'altro e alla propria alterità che lo caratterizza come persona. Caratteristiche che emergono nel momento in cui il confronto, il riconoscimento e la relazione con l'alterità aiutano a comprendere la propria identità (Bossio 2012).

1.2 Responsabilità, accoglienza, ospitalità: un'analisi concettuale

In questo breve e per nulla esaustivo excursus è possibile individuare nelle riflessioni degli autori menzionati una radice pedagogica connaturata al concetto di relazione tra i soggetti, che si esprime attraverso il riconoscimento e la responsabilità per l'altro, in tutte le fasi dell'esistenza. Ogni soggettività mostra la necessità di essere riconosciuta nelle proprie peculiarità e caratteristiche per potersi sviluppare in modo armonico attraverso la relazione di cura delle figure di riferimento sin dai primi istanti di vita e, in seguito, in ogni stagione dell'esistenza.

Di fatto, le suddette riflessioni mostrano in modo chiaro la problematicità che l'incontro con l'altro implica, nello spaesamento che determina e nell'importante sforzo di decentramento cognitivo, affettivo ed esistenziale che richiede la comprensione e l'accettazione del suo punto di vista. In questi termini, "l'irruzione dell'altro" raffigurerebbe «uno dei più grandi inviti all'autoeducazione di sé che la storia, pedagogica e non, del nostro Paese abbia di recente conosciuto» (Demetrio e Favaro 1992, p. X).

Lo stimolo ad interrogarsi e a conoscersi apre al confronto e alla riflessione sull'alterità in ottica interculturale, alla possibilità di favorire i processi di inclusione e convivenza considerandoli importanti obiettivi educativi. Come sostiene Gobbo, «l'*altro* è da conoscere poiché non è soltanto forza lavoro richiesta/offerta sul mercato, ma perché ha la dignità di *soggetto di cultura*» (Gobbo 2000, p.48).

Se gli studi dell'antropologia culturale hanno origine con l'incontro di un'alterità *lontana* (Fabietti 1992), costantemente sotto il controllo e il potere europeo, oggi lo scenario quotidiano ci pone ad interrogare un *noi* eterogeneo, complesso, con linguaggi e modi differenti in costante interazione (Gobbo 2000).

Per quanto concerne la riflessione riguardante la complessità del fenomeno migratorio, che oggi interpella non solo gli ambienti politici, giuridici e sociali, ma anche e soprattutto le relazioni e la convivenza plurale di persone culturalmente lontane, è doverosa un'analisi che prenda in considerazione le categorie sopra dibattute, come la *responsabilità per l'altro*.

Il termine "responsabilità" ha origine dal latino 'respondere', che 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” (1971, p. 266), 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).

È importante sottolineare che la responsabilità non viene assunta solo in relazione a situazioni di svantaggio e bisogno da parte dell'altro. La cura, come indica Mortari, non consiste solo nell'assumersi l'impegno verso la debolezza riscontrabile nell'altro, ma anche nel bisogno di fare emergere le sue possibilità (2015, pp. 123-124).

La tutela della singolarità dell'altro e della sua differenza permette quindi di svincolarsi dai propri preconcetti, sviluppando una filosofia della cura intesa come capacità di attenzione sensibile all'altro (2015).

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. 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).

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 nella capacità di orientare il proprio contributo relazionale e professionale per costruire spazi di reciprocità sociale, dove l'esperienza produce conoscenza e comunità.

Disporre traiettorie in grado di riposizionare l'intervento relazionale e professionale all'interno delle dinamiche sociali prevede un lavoro congiunto tra le istituzioni nazionali e locali e chi opera nei diversi settori pubblici e privati, un agire che sia legittimato da connessioni tra le varie parti – operatori, utenti, servizi, amministrazioni locali – in una visione olistica e progettuale.

L'opacità delle pratiche di *accoglienza* nel contesto odierno trova radici profonde e lontane nella cultura greca antica, dove l'incontro con l'altro, colui che viene da lontano, è particolarmente ricorrente. Fin dai miti originari, dove – attraverso un linguaggio che colma distanze temporali e spaziali – si sviluppano temi e racconti che rimandano a concetti fondamentali dell'esistenza, se non a parallelismi con il nostro contemporaneo.

Sentimenti di amore e odio si intrecciano a concetti quali ospitalità, accoglienza, minaccia, identità, differenza. Le gesta di Odisseo riconducono ad una affermazione istintiva di un Io in costante contrapposizione con l'estraneo, il lontano, una differenza che si concretizza in terre e paesi sconosciuti verso un'immagine di abitante selvaggio.

Le differenti condizioni sperimentate da Odisseo, che si rifanno ai diversi significati del termine *xenos* – esule, ospite, nemico – ci riportano a come la legge dell'*ospitalità* e i rituali ad essa legati siano percepiti come segno distintivo di civiltà.

L'analisi del concetto di ospitalità all'interno dei poemi omerici consente di individuare le pratiche adottate in epoca arcaica che permettono di identificare quei modelli che per secoli hanno influenzato le culture successive (Seveso 2017).

Per comprendere meglio il concetto di ospitalità, è necessario esaminare nel dettaglio le origini etimologiche di colui che incarna lo straniero. La parola *xenos* in greco antico si riferisce a colui che giunge dall'esterno. Seveso affronta l'analisi attraverso le ricostruzioni di Pierre Chantraine che, nel suo *Dictionnaire étymologique de la langue grècque*, scrive: «il senso originale è quello di ospite, legato da relazioni reciproche d'accoglienza confermate da doni, cosa che può legare i discendenti [...] può dirsi di colui che è ricevuto e di colui che riceve [...] da qui, “straniero” e nel vocabolario militare “mercenario, raramente alleato”» (Chantraine 1968-1990, p. 735; traduzione di Seveso).

Questo passaggio ci chiarisce quindi che il termine *xenos* copre un campo semantico molto ampio, il cui significato è stato col tempo trasformato da quello di “ospite” a quello di “straniero” e “mercenario”. Il sostantivo che ne deriva, *xenia*, cioè l'ospitalità, o il patto amicale che si crea tra due città, riprende il senso originario di ospite come colui con cui si crea una relazione di *accoglienza*. Precisa a questo proposito Seveso: «La legge dell'ospitalità, dunque, porta a vedere l'altro nella sua veste di *xenos* inteso come persona che ha diritto ad essere accolto e non di *xenos* inteso come straniero/sconosciuto» (2017, p. 264).

Gli studi di Émile Benveniste spiegano come questo ampio ambito semantico sia comprensivo dei concetti di ospitalità ed estraneità, che appaiono oggi distinti. Più nel dettaglio chiarisce:

La nozione di straniero non si definisce nelle antiche civiltà con criteri costanti, come nelle società moderne. Qualcuno che è nato altrove, a condizione di essere legati a lui da certe convenzioni, gode di diritti specifici, che non possono essere riconosciuti ai cittadini dello stesso paese: è quello che dimostra il gr. *xenos* “straniero”, “ospite”, cioè lo straniero che beneficia delle leggi dell'ospitalità. [...]

Non esistono quindi “stranieri” in sé. Nella diversità di queste nozioni, lo straniero è sempre uno straniero particolare, colui che è sottoposto a uno statuto distinto. Insomma, le nozioni di nemico, di straniero, di ospite, che per noi formano tre entità distinte – semantiche e giuridiche – presentano strette connessioni nelle lingue indoeuropee (Benveniste 1966, pp. 276-277, citato in Seveso 2017).

A ciò si aggiunge il senso articolato del termine *phílos*, con cui viene sottolineato il comportamento obbligatorio verso l'ospite straniero.

Lo studioso richiama, inoltre, la complessità di analisi dei termini latini *hospes-hostis*, legati nella figura dell'ospite-ostile e dell'amico-straniero, dove l'*hostis* non rappresenta né lo straniero né il nemico, ma piuttosto un soggetto che gode del legame di reciprocità e al quale sono riconosciuti gli stessi diritti dei cittadini romani. Continua specificando che «la nozione primitiva di *hostis* è quella di uguaglianza per compenso, colui che compensa un mio dono con un contro-dono [...]. Il senso classico di 'nemico' ha dovuto apparire quando alle relazioni di scambi tra clan sono succedute le relazioni di esclusione tra *civitas* e *civitas*» (Benveniste 2001, p. 64).

Queste dinamiche manifestavano nel loro intreccio un continuum interpretativo che oggi, invece, trovano significato e manifestazione, sul piano semantico, in una rigida dicotomia². Di fatto, rimane ancora oggi, sul piano delle relazioni, il carico di ambiguità che tali dinamiche avevano sin dall'origine.

Se, più tardi, nella Roma antica, l'ospitalità si modulava su forme di accoglienza privata e familiare, in epoca moderna il cosmopolitismo kantiano la ha coniugata in diritto ospitale (Falcioni 2016). Nel Terzo articolo di *Per la pace perpetua* (1795) Kant scrive: «L'ospitalità significa il diritto di uno straniero che arriva sul territorio di un altro stato di non essere da questo trattato ostilmente» (Kant 1985, p. 302). Un diritto, quindi, che va inteso come convivenza in un mondo comune in cui si coesiste, nell'incontro con l'altro e nella relazione.

Alla luce di ciò, è attraverso le dinamiche relazionali dell'incontro con l'altro che, oggi, appare significativo rilevare come l'accoglienza dell'ospite e il rispetto della legge dell'ospitalità siano elementi imprescindibili per costituire un nuovo *ethos* dell'ospitalità e determinare una reale capacità di ascolto, un reale riconoscimento di sé e dell'altro.

Questo è ciò che viene richiesto in questi tempi a una comunità europea che sia realmente indirizzata a promuovere una convivenza in grado di sviluppare forme di co-inclusione reciproca (Dassetto 2004).

² È possibile individuare il termine *barbaros* solo più tardi, in età classica, con cui gli antichi greci inizialmente definivano lo straniero che parla una lingua diversa (letteralmente i balbuzienti), fino ad assumere un significato ancora più brutale, il nemico che non rispetta le leggi ed è ostile alla patria e alla religione.

L'ospitalità, oggi, vista come relazione di incontro che si manifesta in uno spazio sociale mai neutrale, che sia la società di accoglienza o l'abitazione di un soggetto, determina barriere tali da condurre a definire costantemente ciò che può essere considerato il noi comunitario e l'altro, lo straniero sconosciuto (Marci 2016). La parola *ospite*, infatti, rappresenta una enantiosemia, ha la capacità di esprimere contemporaneamente un significato e il suo opposto. Infatti, ospite è chi è accolto, ma anche chi accoglie.

Riposizionarsi e adottare uno sguardo nuovo consentirebbe di costituire nuove forme di reciprocità tali da ricondurre la prospettiva al rapporto ospitale. Marci precisa che

L'ospitalità – il rapporto ospitale – fa comparire il soggetto in quanto altro nei confronti dell'altro, o meglio, il soggetto compare con l'altro da sé nello spazio dell'ospitalità, ed è tale spazio che, infine, stabilisce, definisce e qualifica la loro reciproca soggettività – così come la loro specifica identità (in quanto estranei, stranieri, amici o nemici) (2016).

L'analisi di Marci evidenzia la necessità di tornare a riflettere su tale rapporto proprio in un'epoca in cui le migrazioni forzate e i cambiamenti in atto pongono con impellenza tali questioni.

Intendere oggi l'ospitalità entro questa apertura, significa non solo porre l'accoglienza dell'altro in quanto straniero, e accettare lo spaesamento che provoca con la sua presenza e differenza, ma ridefinire i termini della propria estraneità, riconoscerla come originaria in rapporto a sé stessi e nei confronti dell'altro. In tale direzione, l'essere stranieri a sé stessi e stranieri verso l'altro richiede un decentramento cognitivo tale da essere problematizzato nei suoi diversi aspetti, ed è ciò che determina il riconoscimento della propria alterità.

La sfida che l'ospitalità pone continuamente in discussione, come sottolinea Marci, si manifesta nelle diverse figure che lo straniero acquisisce.

A differenza del turista che in modo temporaneo circola sul territorio che lo accoglie, la figura del migrante si caratterizza come visitatore forzato che mette in campo la propria forza lavoro e abita lo spazio dello stato accogliente entro le frontiere che lo delimitano, partecipando come consumatore all'economia di mercato, ma non godendo del potere politico dei cittadini della nazione in cui si trova.

Nell'attuale panorama, gli interrogativi relativi al senso dell'essere *migrante* o *abitante*, portano alla luce dibattiti contrastanti, ma una particolare lettura è stata data con il

concetto di “straniero residente” (Di Cesare 2017), che, nella peculiare epoca di “esilio planetario”, trova risposte attraverso una nuova forma di cittadinanza, dove le due figure di migrante e abitante rivelano un terreno comune su cui costruire nuove forme di convivenza.

Di Cesare evidenzia come «riconoscere la precedenza dell’altro nel luogo in cui è dato abitare vuol dire aprirsi non solo a un’etica della prossimità, ma anche a una politica della coabitazione». (2017 pp. 13-14). Un abitare che pone le distanze da ciò che significa occupare e possedere un territorio, nella logica dello Sato-Nazione, ma prevede forme di coabitazione che abbiano le radici dell’ospitalità nel proprio senso etico e politico.

Il concetto di ospitalità, come discusso finora, risulta oggi particolarmente inattuale ed è associato a superficiali declinazioni relative alla *governance* politica nel fronteggiare i flussi migratori. Mantiene tuttora, però, un potere antinomico, come istanza filosofica che tenta di declinarsi nell’attuale quadro liberale, ma in costante dialogo con l’impegno etico con cui richiede giustizia.

Jaques Derrida, applicando la sua visione decostruttiva³ alla politica, mette in luce la distanza tra *la Legge* dell’ospitalità assoluta, incondizionata, e *le leggi* dell’ospitalità condizionata, un rapporto che rileva un’antinomia che renderebbe chiaro il distacco tra giustizia e diritto, non garantendo all’ospitalità incondizionata una possibile e concreta declinazione. Derrida specifica che:

La legge dell’ospitalità, la legge formale sottesa al concetto generale di ospitalità, appare come una legge paradossale, snaturabile o snaturante. Sembra suggerire che l’ospitalità assoluta rompe con la legge dell’ospitalità come diritto o dovere, con il «patto» d’ospitalità. In altre parole, l’ospitalità assoluta esige che io apra la mia dimora e che la offra non soltanto allo straniero (provvisto di un cognome, di uno statuto sociale di straniero eccetera), ma all’altro assoluto, sconosciuto, anonimo, e che gli *dia luogo*, che lo lasci venire, che lo lasci arrivare e aver luogo nel luogo che gli offro, senza chiedergli né reciprocità (l’entrata in un patto) e neppure il suo nome. La legge dell’ospitalità

³ Attraverso il decostruzionismo, Derrida pone una critica alla tradizione filosofica occidentale e alle contraddizioni implicite della cultura e del linguaggio, operando un confronto tra testi e categorie ed esplorandone gli impliciti, i significati nascosti. L’esperienza decostruttiva, per l’autore, si riferisce non solo alla metafisica, ma a concetti culturali, storici e politici.

assoluta impone di rompere con l'ospitalità di diritto, con la legge o la giustizia come diritto (Derrida 2000, pp. 52-53).

Le leggi dell'ospitalità non consentirebbero quindi – attraverso le condizioni, i diritti, i doveri e le norme imposte agli ospiti – di rendere possibile l'ospitalità stessa (Derrida 2000).

Nel medesimo senso, la legge dell'ospitalità si pone anteriormente ad ogni codice e diritto politico di comunità e identità consolidate da Stati e Nazioni.

L'ospitalità incondizionata, paradossalmente, spingendosi oltre i limiti di ciò che le dà condizione, dona autenticità e purezza al suo concetto, diventando istanza utopica.

Derrida, riconoscendo l'opera *Totalité et Infini* di Emmanuel Lévinas come un vero e proprio trattato sull'ospitalità, ritrova nell'accoglienza la relazione etica del ricevere.

Il concetto di ospitalità, l'asilo, l'albergo, ciò che Lévinas chiama anche il “luogo offerto allo straniero”, è ciò che riunisce o raccoglie tra loro questi tre concetti: fraternità, umanità, ospitalità: accoglienza dell'altro o del volto come prossimo e come straniero, come prossimo in quanto straniero, uomo e fratello (Derrida 1998 p.134).

È così che un popolo – chiarisce Derrida – che accetta nuovi arrivati nella terra in cui abita mette alla prova la propria capacità di essere una Repubblica che non si limita alla tolleranza, ma mostra il proprio impegno popolare e pubblico verso il prossimo (1998).

In tale riflessione, Derrida mette in evidenza la chiarezza di Lévinas nell'orientare gli sguardi verso ciò che, in termini arendtiani, è definito il “declino dello Stato-Nazione”⁴:

ovunque rifugiati di ogni specie, immigrati con o senza cittadinanza, esiliati o espulsi, con o senza documenti [...] tutti questi rifugiati esigono un cambiamento dello spazio socio- e geo-politico, cambiamento giuridico-politico, ma innanzitutto – se tale espressione conserva ancora una sua pertinenza – essi fanno appello ad una conversione etica (Derrida 1998, p. 139).

L'importante critica mossa alla tradizione filosofica occidentale dagli autori sopra menzionati riflette l'esigenza – più che mai attuale – di scardinare il potere preminente

⁴ Ne “Le origini del totalitarismo” del 1948, Hannah Arendt, nel capitolo IX intitolato “Il tramonto dello Stato nazionale e la fine dei diritti umani” riflette a lungo sulla figura dell'apolide che, a seguito della prima guerra mondiale e delle violente rivoluzioni, vede anche sottrarsi la tutela dei diritti umani, svelando i limiti e le ambiguità di tali diritti.

dell'io, che si traduce nella privazione delle possibilità dell'altro, nel suo asservimento, impedendogli un'autentica realizzazione nella relazione reciproca.

La responsabilità etica, che prende in considerazione i piani della reciprocità, della razionalità, della cura nei confronti dell'altro, interpella la riflessione pedagogica, richiamando il bisogno di nuovi significati.

Riconoscendo l'impossibilità attuale di una concreta realizzazione dell'ospitalità incondizionata, poiché non declinabile attraverso le leggi e le pratiche esistenti, siamo consapevoli che finché permane la condizione di reciproca estraneità tra i soggetti avrà ragione di esistere lo stesso concetto di ospitalità. L'essere reciprocamente stranieri appare sempre più presente in un contesto in cui il fenomeno migratorio riflette le sue contraddittorie ambivalenze, e dove i processi di inclusione/esclusione costantemente mutano le attuali società multiculturali (Marci 2016).

1.3 Rappresentazioni sociali dello straniero e principali categorie

L'*era delle migrazioni* (Castles & Miller 2012) porta con sé problemi umanitari di grande rilevanza e parziali risposte a livello comunitario che faticano nell'obiettivo primario di salvaguardare l'incolumità e la dignità di ogni vita umana. L'effetto di spersonalizzazione del soggetto, dato dal processo di massificazione del fenomeno e dal racconto mediatico, lo priva della propria unicità e delle caratteristiche che lo contraddistinguono, disincentivando la lettura di bisogni e la programmazione di interventi idonei al singolo e, invece, aumentando il rischio che lo stereotipo dilagante diventi la *forma mentis* dell'intera collettività (Olivieri 2012).

Le conseguenze di uno smarrimento identitario, sia soggettivo sia collettivo delle comunità ospitanti, richiamano il bisogno di una rinnovata *pensabilità* nei confronti di forme di rifiuto dell'altro - in particolare dello straniero - che si traducono in ostilità e negazione, se non in concrete azioni razziste e xenofobe che risultano sempre più frequenti nel panorama nazionale e internazionale. Come evidenzia Burgio:

Il nostro rapporto col fenomeno migratorio appare infatti improntato a paura, diffidenza e xenofobia che si esprimono come richiesta di politiche securitarie. Il migrante costituisce così il simbolo dell'Alterità da respingere o almeno da controllare, e acquista centralità

sociale la regolamentazione sempre più stringente dei flussi migratori attraverso le politiche istituzionali dei paesi di arrivo (Burgio 2012, p. 76).

Come già espresso in precedenza, l'altro rappresenta il lato nascosto della nostra identità. Julia Kristeva (2014) sostiene che scoprirsi *stranieri a se stessi* – e riconoscersi come tali – significa ricollegarsi alla propria singolarità e alla possibilità di mettersi in gioco, sfuggendo alla paura dell'estraneità.

L'immagine dello straniero, il punto di vista che viene costruito dell'altro, spesso rischia di diventare identificazione di uno sguardo rigido, istituzionalizzato, frutto di logiche del senso comune, governato da “cornici” (Bateson 1977; Goffman 2001) che regolano la vita quotidiana. Attraverso principi organizzativi, propriamente intersoggettivi, le cornici diventano strumento per modulare gli eventi sociali, a tal punto da circoscrivere routine definite “normali” e quindi identificate come giuste, che implicitamente vanno a determinare una disuguaglianza – per quanto riguarda gli stranieri – in termini di disconoscimento (Zoletto 2003). In questo senso, ciò che Goffman definisce *stigma* porta inevitabilmente a ridurre le possibilità di agire e progettare di chi subisce pratiche di esclusione e discriminazione.

Lo straniero si trova dunque in una posizione di inferiorità rispetto agli autoctoni, indipendentemente che goda o meno dei diritti di cittadinanza, una distanza che può variare a seconda della propria attività economica e della considerazione che viene data alla propria cultura di origine (Tabboni 2006).

In tal senso un chiaro esempio è come nel linguaggio comune la maggior parte degli autoctoni usi l'espressione “*dal pakistano*” per riferirsi alle piccole botteghe di generi alimentari, oppure “*dai cinesi*” per indicare i negozi che vendono i più svariati articoli a basso costo.

A sostegno di ciò, Geertz sottolinea come ciò che definisce il nostro “qui” e il “là” viene circoscritto «entro giochi linguistici, comunità di discorso, sistemi intersoggettivi di riferimento, modi di costruzione del mondo» (Geertz 2001, p. 94).

L'influenza della società di accoglienza nel determinare categorie attraverso abitudini linguistiche e retoriche di discorso, contribuiscono alla costruzione di distinzioni nette tra un “noi” ed un “loro”, oggi, più che mai marcato.

Le analisi di Abdelmalek Sayad inoltre rivelano come il fenomeno migratorio sia capace di manifestare la natura della società di accoglienza, attraverso ciò che definisce la “funzione specchio”, che consiste:

nell’occasione privilegiata che essa costituisce per rendere palese ciò che è latente nella costituzione e nel funzionamento di un ordine sociale, per smascherare ciò che è mascherato, per rivelare ciò che si ha interesse a ignorare e lasciare in uno stato di “innocenza” o ignoranza sociale, per portare alla luce o ingrandire (ecco l’effetto specchio) ciò che abitualmente è nascosto nell’inconscio sociale ed è perciò votato a rimanere nell’ombra, allo stato di segreto o non pensato sociale (Sayad 1996, p. 10).

Con questa funzione, la presenza dei migranti rivela ad una società la propria identità politica e sociale ed il sapere che produce, sia attraverso il dibattito accademico sia nel discorso comune. Come vedremo durante l’analisi dei dati raccolti nell’indagine, questa funzione è riscontrabile anche all’interno dei sistemi di accoglienza, nell’agito, consapevole o meno, degli operatori e nell’assetto istituzionale che lo governa.

È nel momento in cui le interazioni tra le categorie di richiedenti asilo e rifugiati e soggetti pubblici e privati hanno luogo che “l’effetto specchio” teorizzato da Sayad rivela importanti ambivalenze nelle pratiche di accoglienza, tra istanze istituzionali e bisogni reali. Ciò trova riscontro in alcune azioni che possono definirsi come relazioni burocratiche di assistenza che, in tempo prolungato, possono consistere in un vero e proprio mandato temporaneo senza porre una soluzione politica di ampio respiro alla questione.

La traduzione in procedure assistenziali, come rilevano numerose ricerche sul tema (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).

Nella analisi di Van Aken si rintraccia 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 imbrogliatore 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» (Van Aken 2008, p.14).

Oggi, tale processo di categorizzazione, risulta ancora più evidente e accentuato da fenomeni di disumanizzazione che a livello politico, sociale, comunitario, coinvolgono i paesi europei, nella irresponsabilità della gestione del fenomeno migratorio, evidenziato dai fatti recenti in materia di chiusura dei porti, o attraverso atti di violenza diffusa.

Lo studio affrontato da Roger Zetter inerente all'etichetta attribuita alla parola 'rifugiato' rileva il potere che questa categorizzazione porta all'interno delle politiche pubbliche e alle conseguenti ricadute a livello comunitario. Con ciò, l'autore sottolinea come la creazione di una *identità burocratica* sia l'effetto di un processo di pratiche di esclusione e inclusione, un marchio che istituzionalizza un determinato status.

Quello che Zetter intende fare emergere con quest'analisi è come l'esperienza del richiedente asilo e rifugiato venga presa in carico da un sistema burocratico che, sia a livello istituzionale sia in ambito territoriale e locale, produce e incentiva la costruzione di etichette (Manocchi 2014). Queste, a loro volta, aumentano la capacità di determinati processi di dare vita a stereotipizzazioni in grado di definire giudizi ancora prima che i soggetti stessi possano essere chiamati in causa (Zetter 1991). È quindi importante sottolineare la dinamicità di tali processi, che sono in grado di determinare nuovi assetti politici e istituzionali, con effetti sulla popolazione autoctona, ma anche attraverso rivendicazioni da parte delle categorie etichettate.

In linea con queste analisi, gli studi antropologici di Liisa H. Malkki (1996) mettono ulteriormente in luce come l'identificazione con la categoria di 'richiedente asilo' sia associata ad una serie di vulnerabilità fisiche e psichiche e comportamenti sociali tali da risultare coerenti con l'etichetta di vittima che gli viene assegnata. Nulla valgono quindi le storie e i vissuti, ma piuttosto ciò che può essere accertato con evidenze. Tale processo è dato non da una naturalizzazione dell'evento, ma dalle categorizzazioni che emergono storicamente, costruzioni sociali appartenenti alla società stessa.

Le costanti ridefinizioni di molteplici categorie, di confini interni ed esterni, sono ciò che permette alle comunità occidentali di offuscare i processi coloniali e neocoloniali che hanno contribuito a creare le radici dell'identità europea, determinando una sorta di amnesia storica e incentivando letture distorte con risposte emergenziali (Manocchi 2014). In questo senso le riflessioni di Burgio (2012) rilevano come la cornice data dal controllo socioculturale e dalla gerarchizzazione sia frutto del colonialismo e dell'imperialismo storico, che oggi si traducono in violenza economica (definita dai processi di globalizzazione economica) e dal neocolonialismo a discapito delle ex-colonie. L'identità europea, sostiene l'autore, andrebbe quindi ripensata come cosmopolita e meticciasca, poiché le radici di ciò sono già rintracciabili nella storia coloniale e nella definizione di ogni identità nazionale, non solo nel transnazionalismo odierno (Burgio 2015). Nell'ottica postcoloniale e nell'ambito dei *cultural studies*, si è quindi via via affermato il concetto di *intersezionalità*, come l'intreccio tra elementi quali cultura, razza, religione, classe, poiché ognuno di essi agisce contemporaneamente e spesso simultaneamente sulle diverse categorie. Ciò permette di spiegare «l'intreccio di razzismo, femminilizzazione, infantilizzazione, abilismo e specismo che caratterizzava la rappresentazione coloniale dell'alterità» (Burgio 2015, p. 121). L'approccio intersezionale tra le differenze e la pluralità delle relazioni e delle identità sociali permette quindi di decostruire alcune categorie e dare una lettura critica e rinnovata a dinamiche quotidiane ormai non più riconoscibili – se non soggette ad analisi e riflessioni – che caratterizzano le forme di discriminazione e di esclusione ancora oggi.

A sostegno di ciò, le ricerche dell'antropologa Aihwa Ong (2005), volte ad indagare le pratiche di cittadinanza dei rifugiati cambogiani negli Stati Uniti, rappresentano uno studio interessante delle ambiguità e delle contraddizioni che emergono dalla richiesta avanzata dai governi di rendere i rifugiati cittadini responsabili di diritti e doveri e ciò che la cultura dominante determina con categorizzazioni stigmatizzanti. Lontane da un approccio culturalista, le sue analisi si focalizzano sull'uso di strumenti prettamente adottati dai *governmentality studies*⁵ che, come ripreso dagli studi di Zoletto, trovano

⁵ Il concetto di governamentalità, uno dei temi principali dell'ultima elaborazione teorica di Foucault, si pone come tentativo complesso di affrontare un'analisi del potere e della formazione della soggettività nel contesto occidentale, che conduce a formulazioni inedite rispetto al legame tra potere/soggettività. A seguito delle sue formulazioni numerosi studiosi hanno proseguito lo studio della governamentalità

rilevanza nella ricerca educativa. La ‘governamentalità’ scorge un senso nella complessità delle pratiche educative formali, informali e non formali che partecipano alla formazione dell’identità delle persone e alla loro soggettività. Processo che Ong, sulle tracce di Foucault, definisce di *soggettivazione*, in cui le persone si formano attraverso le relazioni educative con gli altri e mediante un percorso di autoformazione e di consapevole autoconoscenza (Zoletto 2012a, p. 29).

L’approccio di Ong, che trova campo di analisi nelle pratiche, acquisisce un carattere prettamente pedagogico quando dirige lo sguardo sulle modalità in cui i soggetti agiscono e gestiscono le relazioni di potere attraverso forme e processi di negoziazione che scaturiscono dalle diverse interazioni. La proposta della studiosa di applicare il processo di governamentalità alle pratiche di integrazione di soggetti migranti in contesti eterogenei porta a svincolarsi da assunti culturalisti che individuano le differenze solo sulla base di razza, culture ed etnie, ma apre a prospettive utili a problematizzare ciò che emerge da procedure quotidiane di tipo sociale, occupazionale, scolastico e burocratico e dai vissuti personali e familiari dei migranti (Zoletto 2012a).

Ciò che Zoletto evidenzia, analizzando la proposta metodologica di Ong, è la capacità di cogliere, da parte del ricercatore e attraverso uno sguardo focalizzato sulle pratiche, gli aspetti più critici e più vicini ai fenomeni, se non gli aspetti quotidiani e le prove di negoziazione che hanno luogo nel lungo processo di integrazione.

Nello specifico, il terreno in cui si declinano le pratiche sociali definisce e regola le forme e i modi in cui i soggetti vivono il processo di integrazione, attraverso le norme e la loro applicazione, procedure e prassi che scandiscono la quotidianità delle persone e, come precisa Zoletto,

queste routine interagiscono con altre routine che sono comunque presenti nella vita delle persone e dei gruppi migranti (regole familiari, sociali e politiche che li legano ai loro connazionali all’estero o in patria). Servizi sanitari, uffici dell’assistenza sociale, centri di accoglienza sono solo alcuni dei contesti in cui queste diverse routine si incontrano e si

delineando la corrente di studi dei *governmentality studies*. Per un approfondimento si veda M. Foucault, *La governamentalità*, «Aut-aut», 167-168 (1978); G.Burchell, C. Gordon, P. Miller, *The Foucault effect. Studies in governmentality*, The University of Chicago Press, 1991; M. A. Peters, A.C. Besley, M. Olssen, S. Maurer, S. Weber, *Governmentality Studies in Education*, Sense Publishers, 2009.

scontrano concorrendo a “integrare” i migranti nella società ospitante (Zoletto 2012a, p. 46).

Se è all’interno della complessità di dimensioni quali quelle culturali, quotidiane, economiche e burocratiche che si realizzano le pratiche di integrazione, è necessario, come ricercatori, tenere in considerazione le logiche che sottostanno alle diverse rappresentazioni che orientano, inevitabilmente, le dinamiche che scaturiscono dall’incontro con l’altro. L’intervento di carattere pedagogico che è possibile sviluppare si sostanzia, come suggerisce Bauman, nell’allargare il campo delle possibilità, evitando declinazioni normative sulle rappresentazioni che si credono degne di essere perseguite, ma introducendo scenari nuovi e alternative che in altro modo sarebbero escluse (Bauman 2002).

1.4 Scenari pedagogici e contesti interculturali

1.4.1 Le ragioni di una ricerca in ambito educativo sul fenomeno migratorio

In questa fase di ricognizione teorica che fa da cornice al tema in analisi e alle successive sollecitazioni e riflessioni frutto dell’indagine sul campo è necessario porre una precisazione metodologica. Lo studio degli assunti teorici e dei paradigmi orientativi all’interno della presente ricerca sono risultati ancora più indispensabili quando – durante la fase di osservazione partecipante e lo svolgimento delle interviste ad operatori e coordinatori dell’accoglienza – sono emerse particolari perplessità relative al ruolo educativo di chi opera all’interno dei servizi oggetto di analisi. Ciò che è emerso da buona parte degli interlocutori, e che appare fondamentale affrontare in questa parte di trattazione per fornire una lettura coerente alle pagine successive, è stata una interpretazione delle scienze dell’educazione e dell’evento educativo come retaggio di un senso comune teso a rintracciare nell’esperienza educativa e formativa pratiche di “indottrinamento normativo” o di prassi educative esclusivamente rivolte, e necessarie, a soggetti in formazione scolastica e pre-scolastica.

Secondo tali orientamenti interpretativi e finalità, l'agito educativo non sarebbe legittimato in pratiche ed in contesti sociali come quelli relativi all'accoglienza e all'inclusione di migranti adulti.

In questo senso, il riferimento di alcuni intervistati alle pratiche educative come accompagnamento pedagogico allo sviluppo dell'autonomia o a ciò che conduce a ridurre la problematicità, non tiene in considerazione gli adulti come destinatari di un intervento educativo. Ciò appartiene a una concezione culturale che considera l'età adulta come caratterizzata da una stabilità data da processi di sviluppo, educativi e sociali, conclusi.

Di fatto, come le scienze dell'educazione e numerose teorie sostengono ormai da molti anni attraverso correnti di pensiero ed approcci quali il problematicismo pedagogico (Bertin 1951; Bertin, Contini 1983; 2004; Baldacci 2011; Frabboni 2012), la fenomenologia dell'educazione (Bertolini 1988; Caronia 2011), l'attivismo pedagogico (Dewey 1965), la pedagogia critica (Freire 1971), il Lifelong Learning e l'educazione degli adulti (Alberici 2002) e il Transformative Learning (Mezirow 1991; 2016), la vita adulta oggi, come ogni fase esistenziale, è caratterizzata da trasformazioni e continui mutamenti su differenti aspetti, come quello identitario, di genere, professionale, familiare, sociale, culturale, cambiamenti che necessitano di saperi e interventi educativi finalizzati ad affrontare le nuove sfide che li coinvolgono.

Questo importante dato rappresenta il nodo principale per proseguire e incentivare uno studio sulle pratiche di inclusione sociale svolte dagli operatori, che mostrano, ad un primo sguardo, l'esigenza di maggiore consapevolezza di numerose rappresentazioni che indirettamente sono portate nell'agito della propria professione.

L'educazione, come la stessa azione educativa, sono soggette a molteplici interpretazioni e significati plurali, esperienze che riguardano ogni periodo della vita del soggetto. La necessità di maturare una consapevolezza pedagogica, sia da parte degli operatori dell'accoglienza, degli attori dei servizi e sia dei destinatari dell'educazione, rappresenta una delle finalità del lavoro educativo. La sfida è dunque data dall'acquisizione di strumenti capaci di stimolare un atteggiamento critico che orientino le esperienze educative e l'interpretazione delle stesse, così da dirigersi verso un protagonismo che renda ognuno responsabile e promotore del proprio percorso di vita e del proprio cambiamento (Kanizsa e Tramma 2011).

Non essendo questa la sede per sviluppare un approfondimento dei fondamenti delle scienze dell'educazione e della pedagogia generale e sociale, si ritiene comunque importante dichiarare come questa premessa sarà strumento essenziale per problematizzare i dati emersi e le successive analisi, esaminando, a seguito di questa introduzione, gli elementi principali del paradigma di riferimento in cui il presente lavoro è collocato.

Per quanto concerne la ricerca pedagogica, viene qui preso in considerazione come paradigma teorico di riferimento all'analisi del tema illustrato il problematicismo pedagogico⁶, sviluppatosi dagli studi di Giovanni Maria Bertin e che trova le sue radici nella filosofia del razionalismo critico⁷. L'approccio problematicista pone in luce la condizione problematica dell'essere e del pensare, guardando al soggetto e alla sua inquietudine ontologica, ma anche alla sua apertura a possibilità attraverso forme di progettualità esistenziale (Cambi 2000, p. 71).

È nella formula antinomica del *realizza te stesso realizzando gli altri* che si rintraccia uno dei principali obiettivi dell'educazione alla ragione⁸ nella sua matrice etica (Bertin e Contini 1983; Baldacci 2011). Troviamo così, nella reciproca realizzazione, l'esigenza di allontanare la chiusura individualistica e narcisistica, per indirizzarsi verso possibilità di crescita e progettazione esistenziale nel rapporto intersoggettivo.

Per Bertin, la 'progettazione esistenziale' è definita come:

l'orientamento (più o meno consapevole) del soggetto (individuale o collettivo) rivolto ad elaborare, vagliare ed unificare aspirazioni, criteri di valore ed obiettivi [...] non in funzione dell'attuale (dell'esistente) ma in funzione del possibile (dell'esistenziale);

⁶ Per un approfondimento sul Problematicismo pedagogico e sulla produzione di G.M. Bertin si veda: *Introduzione al problematicismo pedagogico* (Bertin 1951); *Educazione alla ragione* (Bertin 1968); *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica* (Bertin 1977); *Costruire l'esistenza* (Bertin, Contini 1983).

⁷ La corrente filosofica del razionalismo critico si sviluppa in Italia con la riflessione critica di Antonio Banfi nei primi anni del Novecento, rappresentando l'orientamento da cui la posizione filosofica del Problematicismo trova le sue radici. Gli scritti pedagogici di Banfi diventano poi gli assunti fondativi del paradigma del Problematicismo pedagogico nato dal pensiero di Giovanni Maria Bertin.

⁸ La proposta di "educazione alla ragione" avanzata da Bertin (1975), è una prospettiva educativa che intende la ragione in modo trascendentale, una idea limite a cui tendere e come processo di risoluzione della problematicità, come «istanza rivolta a risolvere forme unilaterali, indeterminate, incongrue (ed in tal senso problematiche), in direzione rispettivamente di plurilateralità, determinatezza, congruenza, acquisendo, o chiarendo, i *criteri* più opportuni per ciascuna di tali operazioni» (Bertin 1975, p. 28).

ipotizzabile nell'immaginazione, verificabile nell'intelligenza, concretabile in un processo incessante (di costruzione e decostruzione) dell'esperienza in cui il soggetto è storicamente inserito, e, ovviamente, proiettato al futuro (1983, pp. 90-91).

La progettazione tuttavia è orientata dalle scelte del soggetto, risultato di riflessioni critiche e esperienze vissute, dove compito dell'azione educativa è quello di fare emergere una responsabilità che sia capace di orientare e approfondire ciò che Bertin definisce come il momento della *differenza*.

Con questa categoria intende riferirsi al superamento di ciò che quotidianamente è subito in termini di condizionamenti sociali, psicologici, culturali, per dirigersi, attraverso la scelta, verso l'emergere di nuove possibilità esistenziali creative, riaffermando la propria – in termini nietzschiani – inattualità e nobiltà⁹.

L'educazione alla differenza, per quanto riguarda il rapporto con l'altro, significa superare modelli di riconoscimento che replicano gerarchie discriminatorie e di potere, identità omologanti e forme di conformismo sociale e culturale, verso un impegno individuale e sociale capace di rispettare ogni soggettività nel suo potersi realizzare attraverso la differenza. In linea con questi obiettivi, l'espressione *realizza te stesso realizzando l'altro*, come afferma Contini, «viene ad incorporare la categoria della differenza come condizione fondamentale: se l'uomo è caratterizzato dalla mancanza di autosufficienza, non ha soltanto bisogno dell'altro, ma dell'altro *differente da sé*» (1983, p. 156). L'impegno che si richiede è quindi verso il superamento delle proprie opposizioni al cambiamento e l'apertura alla differenza dell'altro.

Per tutelare tali istanze e perseguire un'educazione alla differenza, sul piano della riflessione pedagogica e su quello inerente alla progettazione di interventi educativi e percorsi formativi, si evidenzia sempre più un'urgenza, da parte di agenzie formali e non formali presenti sul territorio, di far fronte a problematiche interculturali e, nello

⁹ La proposta nietzscheana del superuomo e le categorie della nobiltà e dell'inattualità caratterizzano ciò che definisce la “differenza esistenziale”, come l'opporre «l'*altezza* e la *profondità* a ciò che è basso e superficiale: ad esempio la “nobiltà” del comportamento alla volgarità, e cioè all'egocentrismo e all'egoismo; il fascino del “lontano”, e quindi dell'inattuale e dell'utopico (ed anche dell'incompiuto), al gravame vincolante e mortificante del vicino e dell'attuale; nonché, nelle esperienze esistenziali più elevate (e con esse siamo probabilmente sul piano utopico di un'umanità radicalmente “differenziata”) il motivo dionisiaco e paradossale della “lievità” contro la piattezza e l'arroganza di un *serio* che, vissuto al di fuori delle categorie precedenti, si converte nella rigidità della routine e nella ferocia del fanatismo» (Bertin, Contini 2004, pp. 100 – 101).

specifico, alle dinamiche relative all'integrazione e all'autonomia di soggetti stranieri in contesti e situazioni ad alta presenza migratoria (Zoletto 2012).

Oggetto della presente ricerca è quindi l'indagine, in chiave pedagogica, delle pratiche di accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati in Italia, nello specifico analizzando il ruolo dell'operatore dell'accoglienza – e le relative competenze – prendendo come caso studio le strutture di un servizio Sprar (Servizio di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) gestite da una cooperativa sociale che opera nel territorio bolognese.

Le ragioni di una indagine in ambito educativo sul fenomeno migratorio rispondono quindi al bisogno di considerare i contesti di accoglienza e di integrazione dei richiedenti asilo e rifugiati, non solo in termini politici, organizzativi, economici e securitari, ma riconsiderando gli ambienti sociali – quali sono i servizi Sprar e i progetti in esso messi in atto – come spazi di azione riflessiva e progettuale per costruire una reale inclusione sociale.

Le categorie pedagogiche e i diversi concetti finora esaminati saranno ripresi successivamente durante l'analisi inerente all'osservazione dei contesti studiati e alle interviste effettuate a operatori e coordinatori dell'accoglienza, con lo scopo di rilevare i punti critici e di forza relativi al sistema di accoglienza presente nel contesto locale, dove l'indagine interdisciplinare ha lo specifico obiettivo di trarre formulazioni in ambito pedagogico.

Per procedere, sul piano epistemologico, alla comprensione degli scenari attuali, e, nello specifico, all'individuazione di una epistemologia dell'operatore dell'accoglienza, è necessario orientare l'analisi verso strade di valorizzazione di nuovi soggetti in formazione, esaminando le rappresentazioni che oggi fanno da sfondo alle migrazioni forzate, alle forme di inclusione sociale, alle responsabilità della società di accoglienza, dove si rintracciano importanti questioni educative.

Le istanze pedagogiche pratiche-operative, come evidenzia Piero Bertolini, spingono ad un atteggiamento di comprensione dell'altro accompagnato da un intervento educativo che non sia un semplice indirizzare all'inserimento nella società di accoglienza, attraverso rigide soluzioni predeterminate, ma occasioni esistenziali autentiche, di stimolo verso significati realmente soggettivi (1988). Un'educazione che sia consapevole della propria rilevanza sociale, e «della sua possibilità di svolgere una funzione eminentemente rivoluzionaria rispetto a prassi sociali pericolosamente

sclerotizzate» (Bertolini 1988, p.7), richiama un'analisi attenta della contemporaneità e un impegno a declinare le proprie scelte in ambito culturale, intellettuale, pratico e morale. Così, sottolinea Bertolini, risulta possibile adottare un atteggiamento trasformativo a differenza di uno meramente interpretativo, muovendosi in un panorama realistico e attuale (1988).

1.4.2 *La pedagogia nello studio dei fenomeni interculturali*

Nel campo di studi della pedagogia interculturale diverse sono oggi le sfide che, sul piano delle azioni, delle relazioni e delle pratiche educative interpellano una progettualità capace di riconoscere le diversità, di valorizzare le differenze e di ridefinire i significati del tempo presente.

Dalle sollecitazioni del multiculturalismo degli anni '60 del '900 in Canada, in Australia e negli Stati Uniti fino alle prime strategie interculturali nei paesi europei, definite in Germania come *ausländerpädagogik* (pedagogia per stranieri) e in Francia come *pédagogie d'accueil* (pedagogia di accoglienza), lo sviluppo di un'educazione di tipo interculturale in Italia avrà luce solo successivamente, in seguito al fenomeno migratorio della metà degli anni '70 (Catarci e Macinai 2015).

La presenza di nuovi studenti stranieri nelle scuole, delle loro famiglie nella società, come gli emergenti bisogni e la realtà del mondo globalizzato hanno quindi reso necessario, per la riflessione pedagogica, nuove finalità e modalità educative e formative, in quanto sapere progettuale che affronta sfide e ricerca strategie di impegno collettivo in ottica interculturale (Gobbo 2000; Genovese 2003). Così sottolinea Cambi:

L'intercultura è una sfida radicale alla mentalità corrente e comune, radicata nelle convinzioni della tradizione e divenuta un *habitus* mentale dell'uomo occidentale (etnocentrico, legato all'idea di essere un modello antropologico superiore e a quella del dominio). Una sfida anche difficile, proprio perché radicale e perché continuamente in movimento, per i legami stretti che mantiene con la prassi, le sue urgenze, le sue resistenze ecc. e per le correzioni che deve operare – costantemente – in se stessa esposta com'è alle tensioni, alle inversioni, alle deviazioni imposte dal divenire storico (Cambi 2001, p. 15).

L'interdipendenza e l'apertura all'altro diventano caratteristiche fondamentali in questo approccio di ricerca, dove non sono sufficienti strategie di integrazione e riformulazione di pratiche in chiave interculturale, ma si prevedono nuovi significati e nuove forme di reciprocità culturale e coesione sociale. Alla valorizzazione delle differenze si affianca quindi il pluralismo come sfondo istituzionale che pone le basi per la costruzione di un dialogo reciproco.

La pedagogia interculturale, come pedagogia in situazione, è indirizzata a indagare i bisogni specifici degli eventi educativi che si sostanziano nell'attuale società multiculturale, in spazi di incontro sociale che non negano conflittualità e incertezze, ma decostruiscono per creare e reclamare dialoghi e confronto tra culture. Ciò assume che, in una società multiculturale e democratica, l'educazione non può prescindere dall'essere interculturale (Catarci e Macinai 2015).

In questa direzione, come sostenuto da Genovese già a partire dai primi anni del duemila:

occorre pertanto contribuire, da subito, a inquadrare meglio i fenomeni migratori attuali in quadro analitico che ne faccia emergere i tratti della loro storicità e, allo stesso tempo, anche quelli dei cambiamenti che essi producono o possono suscitare; per fare questo è opportuno affrontare i diversi significati che i flussi migratori hanno assunto per il genere umano, nel corso del tempo, utilizzando – per l'occasione – una dimensione culturale, come quella pedagogica, che permette di raccogliere queste indicazioni e di costruire dei progetti educativi utili a superare le contingenze, e a far emergere i diversi piani di riferimento possibili. Vale a dire che consente di analizzare e comprendere: il senso antropologico delle migrazioni, cioè il migrare visto nella storia dell'umanità e nel suo affermarsi come specie su questo pianeta; il senso sociologico, cioè il significato delle migrazioni sul piano economico e sociale, i processi di cambiamento, positivi e negativi, che si ripercuotono sulle società di arrivo e di partenza; il senso psicologico, affrontare la paura e il desiderio del nuovo, del rapporto con contesti sconosciuti, dello sperimentarsi in contesti inediti; il senso filosofico, il migrare come desiderio della scoperta e della conoscenza, il sogno di superare le "Colonne d'Ercole" per affrontare l'ignoto e l'avventura (Genovese 2003, pp. 195 – 196).

La migrazione, in questo senso, come sostiene Demetrio «è quindi una sfida al nostro modo di fare scienza in una società destinata ad essere sempre più interculturale, nonostante le spinte in senso opposto» (Demetrio e Favaro 1992, p. 6).

L'attenzione pedagogica quindi non si limita alla conoscenza teorica dei processi in atto nei suoi diversi aspetti, ma ciò che caratterizza il progetto educativo interculturale è il suo essere rivolto a tutti, stranieri e autoctoni, in una dimensione multiculturale e interdipendente e con un impegno razionale e morale accompagnato da una consapevolezza dei fenomeni e da una responsabilizzazione degli strumenti che filtrano la nostra conoscenza (Genovese 2003).

Come sostiene Demetrio:

Una pedagogia dell'interazione, più che dell'integrazione; dal momento che la valorizzazione della cultura altrui equivale alla messa in campo di una pratica educativa che va oltre l'espressione di una, seppur utile, solidarietà verso chi più è debole. Perché suscitando interazioni, ovvero il riconoscimento dei diritti del diverso da noi, si educa alla convivenza e alla democrazia culturale. Esplorare, facilitare, valorizzare i saperi sono dunque azioni pedagogiche che dovranno sempre più entrare nel curriculum di molti insegnanti ed educatori (Demetrio e Favaro 1992, p. 9).

L'educazione interculturale si fa quindi portavoce di una nuova cornice con cui guardare alle sfide future, in una prospettiva pedagogica generativa e trasformativa. Nell'ottica di riflettere criticamente sulle diverse categorie interpretative di tale prospettiva, il gruppo di ricerca di pedagogia interculturale della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) ha redatto un 'manifesto' dell'educazione interculturale che, come riportato da Fiorucci in un suo recente articolo, si compone dei seguenti punti:

1. L'educazione interculturale è, in primo luogo, un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, di genere, di classe sociale, di orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l'orizzonte della prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della Costituzione della Repubblica Italiana.
2. L'educazione interculturale non è un particolare tipo di educazione speciale per stranieri, né da attuare solo in presenza di stranieri ma è rivolta a tutti e, al contrario, lavora affinché nessuna persona umana sia esclusa e/o debba sentirsi straniera.
3. L'educazione interculturale si fonda sull'idea che ogni persona, indipendentemente dalle proprie origini, condizioni, orientamenti, valori, costituisca un patrimonio unico e irripetibile per l'umanità.

4. L'educazione interculturale consente a ciascuno, da un lato, di non essere "ingabbiato" dalle proprie origini etniche o culturali e, dall'altro, di non dovere negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto e per esercitare pienamente i propri diritti.
5. L'educazione interculturale si basa su una concezione dinamica dell'identità e della cultura al fine di evitare sia la chiusura degli individui in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folclorizzazione.
6. L'educazione interculturale vuole garantire ad ogni persona la possibilità di svilupparsi liberamente e di esercitare i propri diritti di cittadinanza.
7. L'educazione interculturale rappresenta l'occasione per interrogarsi criticamente su se stessi e per ripensare le proprie relazioni con gli altri.
8. L'educazione interculturale richiede un impegno costante che ha luogo nella scuola e nella società a tutti i livelli nel quadro di processi di *lifelong learning* dei soggetti e delle comunità.
9. L'educazione interculturale non è né naturale né scontata e, al contrario, rappresenta un progetto educativo intenzionale ed un processo che deve essere consapevolmente portato avanti giorno dopo giorno e che richiede attenzione e competenza da parte di tutti i protagonisti dell'incontro.
10. L'educazione interculturale si iscrive nel solco della grande tradizione della pedagogia democratica italiana ed ha tra i suoi principali obiettivi la giustizia sociale e l'uguaglianza delle opportunità indipendentemente dalle storie e dalle origini di ognuno. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare, con gli strumenti della pedagogia, i conflitti che ne possono derivare (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera 2017, pp. 617-618).

La ricca argomentazione di significati "inattuali" e direzioni auspicate presenti nel manifesto, contribuisce a fare emergere la complessità di interventi educativi e formativi che si declinano nei diversi contesti, con l'obiettivo di supportare i soggetti migranti nella costruzione di una progettualità autentica in una nuova società a livelli interdipendenti tra loro e nei differenti ambiti esistenziali. L'intento di ampio respiro intende creare nuove forme di riflessività e operatività da parte di chi agisce in contesti sociali e da parte della cittadinanza che è componente attiva nella costruzione di una società plurale. Una interdisciplinarietà, dunque, che non si esplica solo sul piano teorico,

ma anche sul piano operativo, attraverso la concreta sinergia di pratiche e politiche volte ad una efficace trasformazione di resistenze e atteggiamenti xenofobi, di “amnesia storica” e crescenti episodi di intolleranza etnica, religiosa e razziale, che caratterizzano l’attuale scenario, verso la progressiva progettazione di nuovi ambienti, pensieri e significati.

Una visione stimolante, inoltre, è quella avanzata da una pedagogia in prospettiva postcoloniale che, riprendendo in chiave pedagogica alcune direzioni metodologiche di decostruzione della visione coloniale e orientalista, mira a sviluppare un discorso orientato a una rilettura dei contesti scolastici ed extrascolastici e delle modalità con cui ci avviciniamo al soggetto migrante (Zoletto 2012; 2014). La critica postcoloniale (Said 1993; Mbembe 2008a; Spivak 2012) ha in questo senso elaborato la decostruzione in termini critici e cosmopolitici, verso un impegno di riflessione critica e confronto delle vicende di colonizzazione e decolonizzazione che vuole orientarsi verso la costruzione di un nuovo umanesimo.

La proposta pedagogica che Burgio suggerisce e che segue queste considerazioni si compone di otto punti che creano una interessante sintesi della attuale riflessione pedagogica sul tema, aggiungendo connessioni e direzioni orientative verso nuove esplorazioni di ricerca, che si compone:

- 1) di un recupero storico-culturale dell’esperienza coloniale (analizzandone il vissuto, da una parte e dall’altra) [...]
- 2) di reintrodurre nel dibattito teorico il tema del razzismo (da quello «negato» a quello istituzionale),
- 3) di assumere una prospettiva genealogica e di decostruzione dell’identità etnoculturale *tout court* (anche di quella nazionale),
- 4) di prestare attenzione alle dinamiche transnazionali degli attuali movimenti migratori,
- 5) di riconoscere l’inesausta fertilità culturale che caratterizza ogni identificazioni individuale e di gruppo (sia nel campo intraculturale sia in quello interculturale), nonché
- 6) di riconoscere l’Altro come soggetto autonomo con cui dialogare (dal punto di vista politico e da quello culturale),
- 7) di accettare la natura intrinsecamente conflittuale del contatto culturale e
- 8) di tener conto della continua relazione intersezionale tra le differenze, al fine di dotarsi di quegli strumenti teorici di gestione nonviolenta dei conflitti di cui la nostra società ha bisogno (Burgio 2015, p. 124).

Capitolo 2 – Accoglienza e integrazione dei richiedenti asilo e rifugiati in Italia

2.1 Il lato nascosto dell'accoglienza e la gestione dei flussi migratori

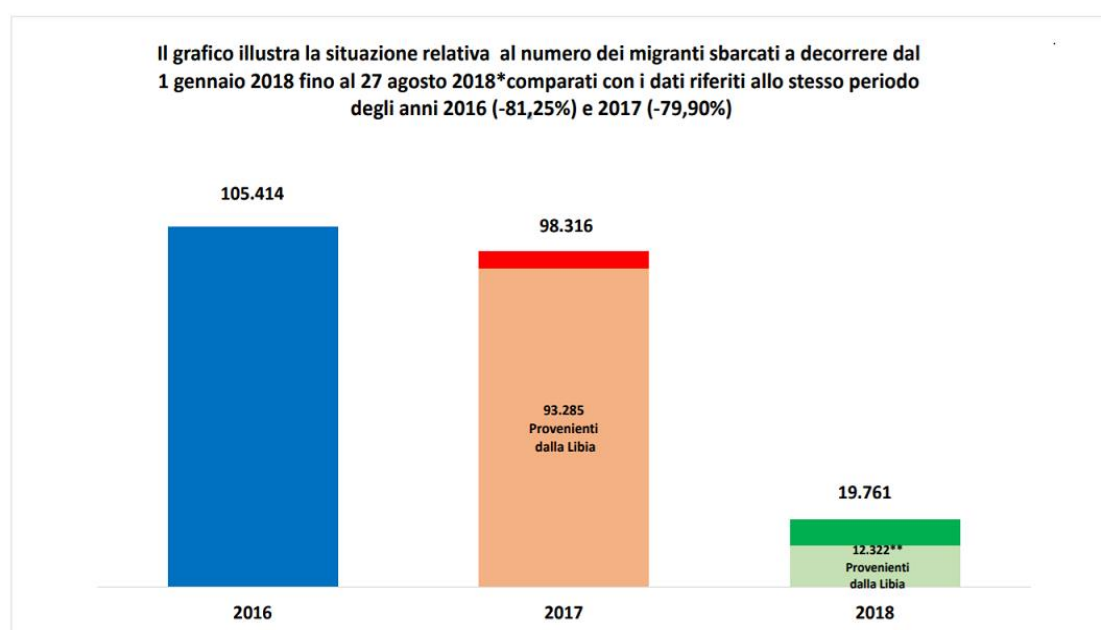
Nell'attuale panorama, in costante evoluzione e non privo di complessità e contraddizione, è necessario un riferimento relativo alla gestione dei flussi migratori e alle politiche di asilo, che conducono a una riflessione anche sul significato dell'accoglienza stessa. Seppur non esaustive per i continui e complessi mutamenti, le considerazioni che seguono risultano essenziali a comprendere lo sfondo culturale, sociale, politico che muove le azioni e dirige le scelte valoriali della comunità europea su questo fenomeno. Infatti, allargando il fuoco dal nostro oggetto di indagine, analizzare e problematizzare le direzioni prese a livello comunitario consente di fare i conti con i limiti e le importanti sfide per chi opera all'interno dei servizi destinati all'accoglienza e all'integrazione dei richiedenti asilo.

Così, il Rapporto sulla protezione internazionale in Italia del 2017 curato da Anci, Caritas italiana, Cittalia, Fondazione Migrantes, Servizio Centrale dello Sprar e in collaborazione con L'UNHCR introduce il quadro:

l'ossimoro di un'accoglienza respingente, propria di chi immagina di governare il complesso fenomeno migratorio attraverso politiche securitarie e di esternalizzazione, si fa sempre più strada nella società europea, con un preoccupante effetto a cascata che travolge i media, le istituzioni e l'opinione pubblica. È in questo contesto che crescono i consensi verso quei movimenti xenofobi che stanno capitalizzando le paure collegate all'arrivo di cittadini stranieri. La percezione di una diffusa insicurezza economica e sociale legata ai migranti, la paura degli attacchi terroristici e l'incapacità dei governi attuali di garantire sicurezza ai propri cittadini, sono elementi chiave sui quali questi movimenti tentano di costruire la loro popolarità in Europa. È una situazione che non ha solo conseguenze sul piano politico elettorale ma anche sulla tenuta dei territori. I migranti, chiunque essi siano, vengono sempre più percepiti come una minaccia in quanto stranieri. È la figura dell'hostes, di romana memoria, che non facendo parte della civitas viene considerato suo potenziale e attuale nemico. Ed è su questo binomio che si sta

costruendo una pericolosa narrazione, spesso, anche sul tema dei rifugiati (Rapporto sulla protezione internazionale 2017, p.9).

Questa significativa denuncia collettiva rende noto, inoltre, come la recente chiusura dei porti e l'allontanamento delle Ong dal Mediterraneo abbiano portato all'obiettivo del controllo dei flussi e, quindi, ai "miglioramenti" auspicati dall'Agenda europea, ma con gravi ripercussioni sulle vite umane. I dati ufficiali del Cruscotto statistico giornaliero governativo rilevano infatti, come riportato nel grafico, che dal 1° gennaio 2018 al 27 agosto 2018 gli arrivi via mare sono drasticamente diminuiti a 19.761, frutto degli accordi bilaterali con la Libia, che equivale al 79,90% in meno rispetto agli sbarchi relativi allo stesso periodo nel 2017 e al 81,25% in meno rispetto ai dati del 2016.



*I dati si riferiscono agli eventi di sbarco rilevati entro le ore 8:00 del giorno di riferimento

Fonte: Dipartimento della Pubblica sicurezza

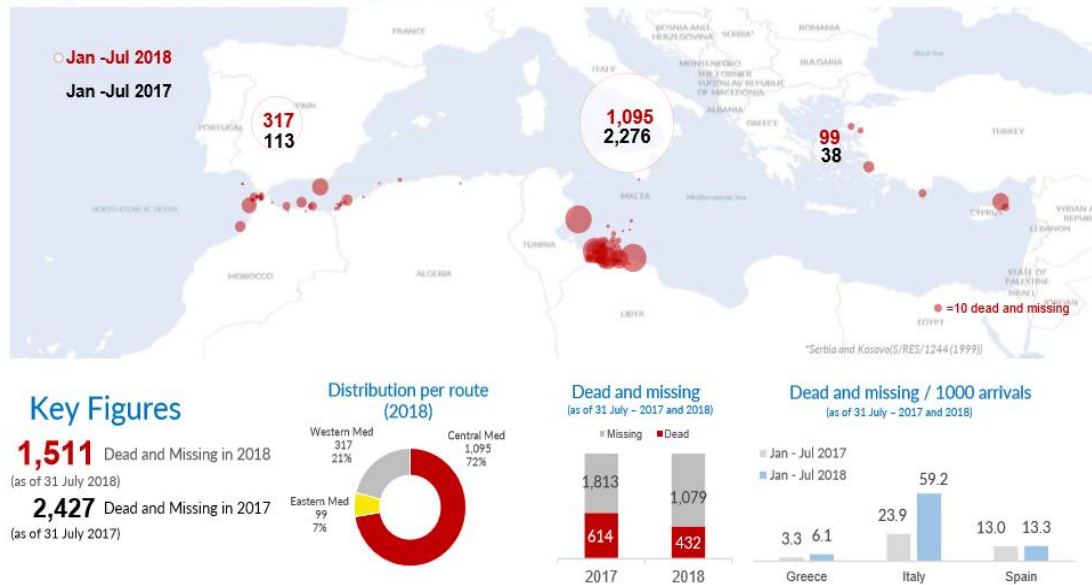
** -86,79% rispetto al 2017 e -88,31% rispetto al 2016

Fonte: Dati del Dipartimento della Pubblica Sicurezza e dal Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione, consultati in data 27 Agosto 2018.

Questi dati, se associati a quelli dell'UNHCR relativi alle morti in mare e ai dispersi da gennaio 2018 a luglio 2018, come illustrato dal grafico sottostante, rilevano che in proporzione il numero dei deceduti e dei dispersi è sensibilmente aumentato ai rispettivi mesi dell'anno precedente, contando più di 1500 vittime, dove 1 persona su 19 perde la vita in mare. Di fatto, le partenze, gli arrivi e le morti in mare non sono per nulla arrestati.

EUROPE Dead and missing at sea

Number of Dead and Missing by Route (Jan -Jul, 2017 and 2018)



Fonte: Dati dell'UNHCR, Mediterranean Situation, consultato in data 27 Agosto 2018.

A tal fine, comprendere la natura dei flussi migratori permetterebbe di capire quali politiche di gestione delle migrazioni attuare nel rispetto di ogni vita umana, uscendo dall'ottica emergenziale e pianificando gli ingressi delle persone migranti salvaguardandone i diritti.

Se negli ultimi anni sono incrementati gli arrivi in Europa di persone in fuga da guerre e conflitti, come le dinamiche di forte instabilità nel continente africano, le primavere arabe, le guerre in Siria, il crollo degli apparati statali in Libia, i continui squilibri interni in Afghanistan e Iraq, queste, di fatto, non definiscono i fattori predisponenti alla migrazione (Mercuri e Torelli, 2012).

Infatti, il flusso constatato è legato a fenomeni demografici, economici e di repressione, che ne determinano un movimento "strutturale". Si pensi alle stime di aumento della popolazione africana che, nell'arco di trent'anni, potrà raggiungere circa i 2 miliardi di persone e agli effetti del progressivo cambiamento climatico che causa un

impoverimento di molte aree geografiche. Senza entrare nell'articolato dettaglio di questi fattori così incidenti, è chiaro che, a seguito di un incremento esponenziale della popolazione diminuiscono le risorse disponibili e, di conseguenza, subiscono un aumento i movimenti interni ed esterni al paese¹⁰.

Colui che viene definito come il migrante 'economico' da combattere poiché alla ricerca di una condizione di vita migliore in uno stato europeo, che, di fatto, caratterizza anche la condizione dei migranti economici europei che si muovono all'interno e all'esterno dell'Europa per le stesse ragioni, è il frutto del cambiamento decisivo tra ingressi regolari e irregolari. Oggi, infatti, a fronte di legislazioni sempre più restrittive e la chiusura dei canali regolari di accesso, è diventato impossibile per africani o asiatici migrare legalmente nei paesi europei, incentivando la costruzione di un meccanismo di ingressi irregolare e l'aumento di trafficanti di esseri umani.

A seguito di modifiche nel Testo Unico sull'immigrazione, di fatto, è consentito l'ingresso in Italia solo per chi ha già un contratto di lavoro prima della partenza, eliminando altre vie legali per l'accesso. La conseguenza diretta di queste politiche è l'aumento di vie illegali di flussi di persone che, a fronte delle dinamiche accennate in precedenza e di fattori strutturali, continueranno a spostarsi, ma, in tale quadro, sarà ostacolata la loro accoglienza e integrazione.

La lettura propagandistica e fuorviante di tali fenomeni come la retorica che svuota di senso critico i significati dell'opinione pubblica, rimanda ad un cambiamento di approccio, come al superamento di differenziazioni e costrutti non più ammissibili tra migranti forzati e migranti economici. Infatti, tali categorie hanno perso valore dal momento in cui con la chiusura dei canali legali gli stessi soggetti che migravano alla ricerca di condizioni di vita migliori sono spinti a richiedere la protezione internazionale una volta arrivati nel territorio di approdo, accedendo di fatto nel limbo dei sistemi di accoglienza e delle lunghe attese per l'esito della commissione territoriale e di uno status che, di fatto, non hanno richiesto. Una indeterminatezza che, in alcuni casi, può creare false illusioni e frustrazioni e ostacolare il processo di integrazione. Uno studio sul programma Emergenza Nord Africa (ENA) in provincia di Pisa, ha dimostrato come

¹⁰ Per un approfondimento su queste tematiche si vedano le ricerche dell'Istituto per gli Studi di Politica Internazionale (ISPI) al link: www.ispionline.it e il recente articolo curato dal sito web di notizie Valigia Blu al link: <https://www.valigiablu.it/migranti-proposte/> (consultato in data 19 Agosto 2018).

in diversi casi i richiedenti asilo non accolti nei centri di accoglienza emergenziali attivati durante quel periodo hanno trovato più facilmente un'occupazione lavorativa rispetto agli accolti (Tomei 2013). La gestione dei flussi in questi termini costringe inoltre molti richiedenti asilo a modificare la propria memoria personale e il racconto della propria storia durante l'audizione in commissione, così da avere una chance in più per la concessione di uno status di rifugiato, di richiedente asilo, che di fatto non lo rappresenta, ma che gli consentirebbe l'unica via possibile per la permanenza nel territorio di approdo.

La tendenza è quindi quella di continuare a perseguire vie emergenziali all'accoglienza dei migranti, concentrando gli sforzi sul controllo e il blocco delle frontiere e trascurando gli accordi, i trattati, le dichiarazioni e le politiche volte ad una cooperazione a lungo termine, anche con i paesi di origine. Il conseguente disinvestimento sulle politiche di integrazione e la disinformazione degli autoctoni su ciò che è la realtà dei flussi migratori, porta a una sovrastima del fenomeno e a valutare l'immigrazione come un male da combattere piuttosto che occasione di incontro e cambiamento reciproco. Un recente rapporto dell'Eurispes sull'Italia (2018) rileva infatti che più del 60% degli italiani intervistati sovrastimano il fenomeno della presenza straniera in Italia, mentre solo il 28,9% degli italiani è a conoscenza che l'incidenza straniera è all'8%. Inoltre, un'indagine dell'Istituto Cattaneo relativa alla percezione e alla realtà dell'immigrazione in Italia, coglie, attraverso una comparazione in ambito europeo, come l'errore di percezione degli italiani rispetto alla realtà risulta il più alto tra tutti i Paesi dell'Unione europea e come questo, in parte, ne influenzi gli atteggiamenti. Infatti, chi ingigantisce la portata del fenomeno, è portato a sovrastimare anche le conseguenze e questo ha effetti percepibili nell'attualità caratterizzata da rifiuto e intolleranza (Istituto Cattaneo 2018).

2.2 Il quadro normativo

Indipendentemente dalle diverse letture relative al fenomeno, il quadro normativo in tema di immigrazione e politiche di asilo in Italia è da sempre stato materia controversa, tale da non riuscire a delinarsi in modo univoco e con lungimiranza.

Nel 1990 la legge Martelli, n. 29 del 28 Febbraio, introduce le “norme urgenti in materia di asilo politico, di ingresso e soggiorno dei cittadini extracomunitari e di regolarizzazione dei cittadini extracomunitari ed apolidi già presenti nel territorio dello Stato”, che definisce un punto di svolta in quanto si rileva la necessità di definire in maniera organica e completa la normativa in materia e dando dei primi spunti a quelle che sono le direzioni odierne. La legge regola il riconoscimento dello status di rifugiato in base alla sottoscrizione dello Stato italiano alla Convenzione di Ginevra stipulata nel 1951. Inoltre, definisce le regole di ingresso nel territorio italiano dei cittadini extracomunitari e costituisce i primi centri di accoglienza.

Solo con la Legge Turco-Napolitano n. 40 del 6 Marzo 1998, a seguito confluita nel “Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero”, si è cercato di disciplinare il disordine in materia di immigrazione, ma non in materia di asilo. Gli obiettivi principali della legge riguardavano la realizzazione di una politica per l’ingresso legale scoraggiando quella clandestina e lo sfruttamento criminale relativo ai flussi migratori, avviando per gli immigrati regolari il percorso di integrazione e di cittadinanza.

Ad oggi, sono tuttora presenti e vigenti molteplici indicazioni – norme e trattati nazionali e internazionali, convenzioni e direttive da parte dell’Unione Europea, la stessa Costituzione italiana come le leggi regionali, le circolari e i regolamenti dati dalle amministrazioni pubbliche – che, di fatto, hanno definito poteri e competenze a diversi apparati non sempre coordinati vicendevolmente e in modo sistematico.

Con la legge n. 289 del 30 luglio 2002, detta “Bossi-Fini” (operativa integralmente dal 2005) si assiste ad una rivisitazione e una sostanziale modifica del Testo Unico, rendendo più rigida la situazione giuridica degli immigrati in Italia.

Per quanto riguarda l’asilo tale legge risulta di sostanziale importanza in questa analisi poiché introduce a livello nazionale il Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR) e il Fondo Nazionale per le Politiche e i Servizi dell’Asilo (FNPSA). Inoltre, definisce per la prima volta l’istituzione delle Commissioni Territoriali al fine di decentralizzare la procedura di asilo, con il compito di esaminare le domande di riconoscimento della protezione internazionale.

In ambito internazionale, l’Italia ha preso parte agli accordi in materia di protezione umanitaria e politica aderendo, nel 1985, alla Convenzione di Schengen, modificata nel

1995, che definisce e regola l'apertura delle frontiere tra i Paesi aderenti. A seguito del Trattato di Amsterdam in vigore dal 1990, l'Accordo di Schengen è inserito all'interno del quadro giuridico e istituzionale dell'Unione Europea stabilendo la libera circolazione dei cittadini all'interno dell'area. I controlli alle frontiere interne all'area vengono di fatto aboliti costituendo un sistema di controllo comune alle frontiere esterne.

Un ruolo importante e molto dibattuto ancora oggi è dato alla Convenzione di Dublino, siglata nel 1990 ma in vigore dal 1997 e a cui sono seguite numerose modifiche e integrazioni.

Il Trattato di Dublino stabilisce e determina, salvo eccezioni, lo Stato competente per l'esame della domanda di asilo nel primo Paese di approdo. La finalità è evitare ciò che viene definito l'*asylum shopping*, cioè la pratica utilizzata dai richiedenti asilo che mirano ad applicare la domanda nello Stato che gli offre le condizioni migliori di accoglienza o maggiori possibilità di ottenere lo status. Inoltre, l'obiettivo è limitare il numero di "rifugiati in orbita" obbligando con tale accordo ad affidare l'esame della domanda ad uno degli Stati membri, evitando il passaggio della pratica da Stato a Stato. Un'altra rilevante fase in ambito comunitario è data dall'introduzione del concetto di *Common European Asylum System (CEAS)*, adottato per la prima volta dal Consiglio europeo di Tampere nel 1999. Durante tale incontro i Paesi membri si accordarono, in una prima intesa, di:

- 1) determinare con chiarezza e praticità lo Stato competente per l'esame delle domande di asilo;
- 2) prevedere norme comuni per una procedura di asilo equa ed efficace;
- 3) condizioni comuni minime per l'accoglienza dei richiedenti asilo;
- 4) il ravvicinamento delle normative relative al riconoscimento e agli elementi sostanziali dello status di rifugiato (Asilo in Europa).

La seconda fase, che istituisce ufficialmente il concetto di *Common European Asylum System*, viene sancita nel 2009 dal Programma di Stoccolma e, sempre nello stesso anno, avviene l'entrata in vigore del Trattato di Lisbona che va a modificare il Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea (TFUE). I nuovi accordi stabiliscono le recenti normative europee, che hanno l'obiettivo di indirizzarsi verso una uniformità in materia

di asilo e nella condivisione di procedure per il riconoscimento della protezione internazionale. Queste le approvazioni definite durante la seconda fase:

- la nuova Direttiva Qualifiche (Direttiva 2011/95/UE)
- la nuova Direttiva Accoglienza (Direttiva 2013/33/UE)
- la nuova Direttiva Procedure (Direttiva 2013/32/UE)
- il nuovo Regolamento Dublino, c.d. Regolamento Dublino III (Regolamento UE n° 604 del 2013)
- il nuovo Regolamento Eurodac (Regolamento UE n° 603 del 2013) (Asilo in Europa).

Inoltre, nel 2011 è stato istituito l'Ufficio europeo di sostegno per l'asilo, con sede a Malta, con l'intento di supportare il lavoro degli stati membri in materia di asilo e contribuire all'attuazione del CEAS.

In conclusione, dal punto di vista normativo nel contesto italiano il passo decisivo è stato dato dal Decreto n. 142 del 18 agosto 2015 “Attuazione della direttiva 2013/33/UE recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, nonché della direttiva 2013/32/UE, recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale” che ha recepito le disposizioni date dall'Agenda Europea sulle migrazioni citate in precedenza.

L'ultimo rilevante evento normativo in materia è stato il Decreto Legge n. 13 del 2017 convertito con modifiche dalla legge n. 46 del 13 aprile 2017 “Disposizioni urgenti per l'accelerazione dei procedimenti in materia di protezione internazionale, nonché per il contrasto dell'immigrazione illegale”. Seppur con la principale finalità di accelerare le procedure di esame sulle domande di protezione, il testo prevede anche ulteriori interventi, come l'abolizione del secondo grado di giudizio in caso di ricorso, la partecipazione ad attività di utilità sociale da parte dei richiedenti asilo e l'ampliamento dei centri di detenzione per i migranti irregolari (i Centri di Permanenza per il Rimpatrio). Un altro punto considerevole che tocca direttamente le strutture di accoglienza e il ruolo dell'operatore, come risulterà anche dall'analisi dei dati, è il rafforzamento delle procedure di notifica di alcuni atti relativi alla richiesta di protezione, spettanti proprio ai diversi enti gestori.

2.3 La *governance* dell'accoglienza in Italia: da Azione Comune, al PNA fino allo Sprar

Il primo tentativo di organizzare in via sperimentale l'accoglienza con uno sguardo nazionale è stato condotto e gestito dal volontariato e dall'associazionismo, in collaborazione con regioni ed enti locali, a seguito dell'emergenza profughi nel 1999 provenienti dal Kosovo e fuggiti a causa del conflitto sorto nei Balcani in quegli anni.

Il progetto "Azione Comune" è nato dall'attuazione, nell'Aprile 1999 da parte dell'Unione europea, del provvedimento chiamato *Joint Action*, previsto dal Trattato dell'Unione in materia di misure di assistenza rivolte a richiedenti asilo e rifugiati attivate nel territorio italiano a seguito dei conflitti.

Azione Comune è stato il primo programma che ha visto maturare l'esigenza di una necessità di cambiamento sul tema dell'accoglienza e sul diritto di asilo e ha visto agire "dal basso" forme di associazionismo in collaborazione con gli enti istituzionali in ottica sociale (Caponio 2004; Mencacci 2014). Di fatto, è stato il primo passo verso la consapevolezza di riflettere su un'accoglienza che si discosti da un piano emergenziale per progettare una rete che coinvolga enti pubblici, volontariato, associazionismo, terzo settore e amministrazioni locali.

Nel 2001, il programma Azione Comune viene sostituito dal Piano Nazionale Asilo (PNA), siglato dal Ministero dell'Interno, dall'Associazione Nazionale dei Comuni Italiani (ANCI) e dall'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (ACNUR).

I differenti livelli di governo (nazionale, locale e internazionale) rappresentati dalle tre agenzie costituisce un nuovo tipo di gestione che si distanzia da quella proposta dal precedente programma Azione Comune, indirizzandosi su procedure standard a livello nazionale. I principali obiettivi del Piano, in ottica di consolidare il precedente programma, erano quelli di proporre un'accoglienza che non garantisse assistenza solamente del tipo *food and shelter*, ma si costituisse di servizi trasversali, attraverso una rete diffusa e la promozione di azioni specifiche atte a favorire l'integrazione sociale di rifugiati e titolari di protezione umanitaria. Divenne quindi fondamentale l'azione dei Comuni nello sviluppare il coordinamento tra gli attori pubblici e privati, introducendo così l'attuazione da parte del governo di un decentramento dei programmi in ambito locale, responsabilizzandoli maggiormente (Caponio 2004).

Il riconoscimento dell'esperienza condotta con il PNA è stata la nascita, nel 2002, del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR), istituito dalla legge Bossi-Fini accennata in precedenza e coordinato dal Servizio Centrale. Il consolidamento del precedente programma, di fatto, diviene «il primo dispositivo istituzionale di applicazione delle politiche italiane sull'asilo che cerca di rispettare standard di qualità europei» (Armelloni 2008, p. 69)

Lo Sprar entra in vigore con il D. L. n. 140 del 30 maggio 2005 (come attuazione della direttiva 2003/09/CE) che dispone le norme minime relative all'accoglienza dei richiedenti asilo e rifugiati.

È importante considerare che il PNA e lo SPRAR sono frutto di scelte politiche che non solo mirano a definire un programma nazionale ed organizzato nella gestione dell'accoglienza e del processo di richiesta di asilo, ma attraverso alcune misure restrittive legiferate, esprimono anche una direzione securitaria che recepisce ed amplifica le retoriche della paura e del sospetto verso l'altro. La tensione tra accoglienza, integrazione e controllo sarà, fino ad oggi, uno dei nodi strutturali non privi di contraddizione che caratterizzerà il sistema di accoglienza e integrazione in Italia, con le relative conseguenze nei termini di ricaduta operativa per chi lavora sul campo. Se il fenomeno migratorio mette in relazione differenti tematiche complesse, quali il lavoro, il welfare, la tutela dell'identità nazionale e la sicurezza del territorio e dei suoi cittadini, si individua nella logica politica l'occasione per combinare aspetti emozionali come la paura dell'altro con azioni di chiusura e repressione (Mencacci 2014).

Lo Sprar, come vedremo in seguito, non è l'unico servizio relativo all'accoglienza di richiedenti asilo, ma il territorio nazionale conta di un corollario di fasi e sistemi che coesistono e costituiscono il complesso apparato dell'accoglienza in Italia.

È importante sottolineare che l'attuale sistema di accoglienza in Italia ha origine dalla progressiva standardizzazione nel contesto europeo di procedure relative all'accoglienza e al riconoscimento delle richieste di asilo, adottando inoltre, attraverso il recepimento delle direttive europee citate in precedenza (direttiva accoglienza; qualifiche;

procedure), una definizione comune rispetto alle categorie di rifugiati e titolari di protezione sussidiaria¹¹.

Queste direttive di fatto rappresentano il perno del sistema di asilo in Italia. Senza entrare nel merito dei diversi punti affrontati dalle numerose direttive e modifiche e alle varie evoluzioni del sistema nazionale, per quanto riguarda la situazione attuale è importante sottolineare il D. L. 142/2015 “Attuazione della direttiva 2013/33/UE recante norme relative all’accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, nonché della direttiva 2013/32/UE, recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale” che è sorto dall’intesa tra governo, regioni ed enti locali nel “Piano nazionale per fronteggiare il flusso straordinario di cittadini extracomunitari, adulti, famiglie e minori stranieri non accompagnati” definito dalla Conferenza Unificata del 10 luglio 2014.

L’obiettivo era quello di affrontare e superare la logica emergenziale per adottare una *governance* di sistema nell’ottica di costruire nello Sprar l’unico modello di accoglienza di secondo livello in Italia.

Il consolidamento è avvenuto nell’articolazione del seguente sistema:

- 1) Una prima fase di soccorso, assistenza e identificazione svolta nei centri governativi, i cosiddetti *Hotspot*, situati nelle principali zone di sbarco;

¹¹ Nella presente trattazione le differenti categorie di rifugiati e richiedenti asilo e protezione internazionale sono utilizzate in modo interscambiabile, ma di fatto tali differenziazioni rimandano alle varie tipologie di protezione a cui i migranti possono accedere. Come riportato nel sito del Servizio Centrale:

«Il Richiedente protezione internazionale è la persona che, fuori dal proprio Paese d’origine, presenta in un altro Stato domanda per il riconoscimento della protezione internazionale. Il richiedente rimane tale, finché le autorità competenti (in Italia le Commissioni territoriali per il riconoscimento della protezione internazionale) non decidono in merito alla stessa domanda di protezione.

La protezione sussidiaria è un’ulteriore forma di protezione internazionale. Chi ne è titolare – pur non possedendo i requisiti per il riconoscimento dello status di rifugiato – viene protetto in quanto, se ritornasse nel Paese di origine, andrebbe incontro al rischio di subire un danno grave. Questa definizione viene enunciata dall’art. 2, lett. g) del Decreto Legislativo n. 251/2007.

Nel caso in cui la Commissione territoriale, pur non accogliendo la domanda di protezione internazionale, ritenga possano sussistere gravi motivi di carattere umanitario, provvede alla trasmissione degli atti della richiesta di protezione al questore competente per un eventuale rilascio di un permesso di soggiorno per protezione umanitaria (art. 5, comma 6 del Decreto Legislativo n. 286/1998).

Il rifugiato è titolare di protezione internazionale. Si tratta di persona che “(...) temendo a ragione di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza ad un determinato gruppo sociale o per le sue opinioni politiche, si trova fuori del Paese d’origine di cui è cittadino e non può o non vuole, a causa di questo timore, avvalersi della protezione di questo Paese (...)”. Questa definizione viene enunciata dall’art. 1A della Convenzione di Ginevra del 1951, recepita nell’ordinamento italiano dalla Legge n.722 del 1954» (<https://www.sprar.it/attivita-e-servizi>), consultato in data 25 Agosto 2018.

- 2) Una fase di prima accoglienza nei centri governativi definiti *Hub* regionali «per il tempo necessario all’espletamento delle operazioni di identificazione (ove non completate precedentemente), alla verbalizzazione della domanda e all’avvio della procedura di esame della stessa, nonché all’accertamento delle condizioni di salute del migrante» (Rapporto protezione internazionale 2017, p. 18);
- 3) Una fase di seconda accoglienza nei servizi Sprar predisposti dagli enti locali e dove il richiedente asilo rimane per tutto il periodo di esame della domanda di protezione e, in caso di ricorso, finché la sua permanenza nel territorio italiano sia autorizzata. Il Rapporto precisa che «Qualora sia temporaneamente esaurita la disponibilità di posti all’interno delle strutture di prima o di seconda accoglienza, a causa di arrivi consistenti e ravvicinati di richiedenti, sono apprestate dal Prefetto misure straordinarie di accoglienza, in strutture temporanee denominate Cas, “limitatamente al tempo strettamente necessario al trasferimento del richiedente nelle strutture di prima o seconda accoglienza”» (Rapporto protezione internazionale 2017, pp. 18-19). Di fatto, nonostante lo sforzo di implementare un processo di razionalizzazione del sistema, le strutture Cas, a gestione prefettizia, hanno sostituito il ruolo assunto dagli Sprar, malgrado l’impegno dei Comuni nell’aderire alla rete. Lo squilibrio tra il numero dei richiedenti e le strutture Sprar esistenti, seppur numerosi enti locali stiano attuando le trasformazioni richieste da Cas a Sprar, risulta ancora oggi particolarmente marcato.

Come riportato nella tabella sottostante, a luglio 2017 le strutture Sprar ospitavano in Italia 31.313 richiedenti asilo a fronte dei 158.607 accolti nelle strutture Cas.

Regione	SPRAR		CAS		CPA		TOTALE	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Piemonte	1.437	4,6	13.439	8,5	-	-	14.876	7,3
Valle d'Aosta	25	0,1	313	0,2	-	-	338	0,2
Lombardia	1.980	6,3	25.017	15,8	-	-	26.997	13,2
Trentino-Alto Adige	155	0,5	3.481	2,2	-	-	3.636	1,8
Veneto	693	2,2	11.604	7,3	2.747	18,2	15.044	7,3
Friuli-Venezia Giulia	388	1,2	3.781	2,4	1.087	7,2	5.256	2,6
Liguria	687	2,2	6.041	3,8	-	-	6.728	3,3
Emilia Romagna	2.681	8,6	12.920	8,1	763	5,1	16.364	8,0
Toscana	1.277	4,1	12.506	7,9	-	-	13.783	6,7
Umbria	454	1,4	3.056	1,9	-	-	3.510	1,7
Marche	1.179	3,8	4.520	2,8	-	-	5.699	2,8
Lazio	4.334	13,8	12.441	7,8	963	6,4	17.738	8,7
Abruzzo	642	2,1	3.864	2,4	-	-	4.506	2,2
Molise	652	2,1	2.979	1,9	-	-	3.631	1,8
Campania	2.654	8,5	16.429	10,4	-	-	19.083	9,3
Puglia	2.949	9,4	8.042	5,1	3.461	22,9	14.452	7,0
Basilicata	590	1,9	2.320	1,5	-	-	2.910	1,4
Calabria	3.525	11,3	4.367	2,8	1.105	7,3	8.997	4,4
Sicilia	4.734	15,1	5.043	3,2	4.957	32,9	14.734	7,2
Sardegna	277	0,9	6.444	4,1	-	-	6.721	3,3
Italia	31.313	100	158.607	100	15.083	100	205.003	100

Tabella 1.24
Posti nelle diverse tipologie di strutture di accoglienza, per Regione. Anno 2017 (15 luglio). Valori assoluti e percentuali

Fonte: elaborazione Cittalia su dati del Ministero dell'Interno

Fonte: Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2017, consultato in data 30 Aprile 2018.

È quindi importante segnalare che le fasi sopra riportate non sono rigidamente rispettate, anzi, nella realtà dei fatti si riscontra particolare disomogeneità rispetto a quanto previsto nelle direttive. Inoltre, anche nel sito stesso del Ministero è presente una mappatura che risale solo a luglio 2015, segnalando quindi ancora i riferimenti alle precedenti strutture (CPSA, CDA, CARA, CIE) e delineando una marcata confusione relativa ai centri attivi e non, e a quale funzione corrispondano. In linea teorica, gli *Hotspot* hanno sostituito, in tutto o in parte, quelli che erano i Centri di Primo Soccorso e Accoglienza (CPSA), gli *Hub* e i Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) hanno sostituito le funzioni dei Centri di Accoglienza (CDA) e dei Centri di Accoglienza per Richiedenti Asilo (CARA) e, in ultimo, i Centri di Identificazione ed Espulsione (CIE) sono stati trasformati in Centri di Permanenza per il Rimpatrio (CPR). Nella realtà dei fatti, questi nuovi e vecchi centri coesistono.

Questa vaghezza e disordine rappresenta un segnale di poca trasparenza e una marcata indeterminazione date dall'apparato istituzionale della complessa struttura del sistema. Inoltre, mette in luce la difficoltà di delineare un corpo strutturato verso un sistema

unico che sia riconducibile allo Sprar, lontano da quello che la realtà presenta oggi come prassi disomogenee nei differenti contesti territoriali.

2.4 L'integrazione dei richiedenti asilo e rifugiati: considerazioni e criticità

La polisemia e la multidimensionalità del concetto di integrazione¹² e le critiche sollevate a questa nozione, aprono a interessanti riflessioni sul tema.

Come si vedrà meglio nella parte relativa all'analisi dei dati, è all'interno dei servizi di accoglienza e, nello specifico nella rete Sprar, che l'inclusione sociale degli utenti viene perseguita, attraverso la presa in carico dei bisogni dei soggetti accolti. È importante sottolineare in particolare come sia la relazione stessa tra operatore e utente che, in questi contesti, determini le basi del percorso di inclusione (Catarci 2011).

Da uno studio condotto sull'integrazione dei rifugiati e ciò che concerne la formazione e l'inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali (Catarci 2011) l'autore evidenzia come la questione relativa all'accoglienza dei richiedenti asilo chiami in causa un "dovere" delle società di approdo, non solo relativo alla salvaguardia di ogni vita umana in fuga dal proprio paese di origine e da violenze e repressioni attraverso, appunto, l'accoglienza stessa, ma come questa necessità vada accompagnata dalla possibilità di costruire una vita dignitosa, attraverso una reale inclusione sociale.

In questi termini, accoglienza e inclusione rappresentano due processi distinti, ma connessi nella direzione di garantire, da parte delle società ospitanti, la promozione di nuove opportunità attraverso forme di responsabilità e progettualità politica, sociale, culturale, etica e relazionale.

L'attualità mostra una direzione opposta a quelle appena indicate. L'immagine più diffusa dell'immigrato, già dagli anni '90 con le prime sostanziali migrazioni in Italia, è

¹² Seppur nelle pagine che seguono i termini integrazione e inclusione sociale verranno utilizzati in modo intercambiabile per facilitare la lettura e per confrontare gli approcci a cui facciamo riferimento, si ritiene che il termine inclusione sia quello che più si avvicina alle pratiche sociali indirizzate all'incontro interculturale e alla valorizzazione delle differenze. In ambito pedagogico infatti, all'interno degli studi relativi alla pedagogia speciale (Canevaro 2006), la prospettiva inclusiva ha assunto un significato più ampio, inserendo la diversità come una naturale variabile dei soggetti e non come integrazione di qualcosa di esterno in una realtà preesistente.

rappresentata da un invasore che destabilizza l'ordine sociale e, quindi, un soggetto potenzialmente pericoloso da allontanare (Colasanto e Ambrosini 1993). Ciò ha condotto, più o meno direttamente, insieme alla legittimazione di pratiche di esclusione sociale e ad altri fattori predisponenti, alla costruzione di derive xenofobe e ad un diffuso sentito di rifiuto dell'altro. Seppur non mancando azioni di solidarietà, atti collettivi e buone pratiche volte a trasformare e decostruire il discorso pubblico corrente, fenomeni sempre più frequenti di razzismo, *hate speech* e violenza rappresentano un preoccupante segnale di deriva del senso comune.

In questo quadro, si è assistito via via al diffondersi di pregiudizi, mossi da ideologie liberiste e all'individualismo sfrenato che nutrono la cultura "diffusa", incoraggiando l'aggressività nei confronti del "diverso", in contesti caratterizzati da trasformazioni strutturali in senso multiculturale e cambiamenti ascrivibili alla presenza di soggetti migranti. Così sottolinea Genovese:

Si pensi al nazismo, al fascismo, alle diverse forme di nazionalismo e al peso che questi fenomeni hanno avuto nella diffusione dei pregiudizi. Quando si hanno forme di approvazione sociale dell'etnocentrismo, quando si fa leva, cioè, sui sentimenti che puntano a rafforzare l'unità interna del gruppo, sui sentimenti e sui valori che caratterizzano l'appartenenza in forte contrapposizione con gli altri gruppi considerati come nemici, implicite quanto ovvie conseguenze sono i vari localismi, le forme accese di campanilismo [...]. Quando ci si trova di fronte al rifiuto o alla svalutazione del pluralismo culturale, il monoculturalismo, il monolitismo politico, l'integralismo religioso, il rifiuto e la scomunica verso le opinioni diverse [...] portano all'esasperazione delle differenze e a forme di chiusura totale nei confronti della diversità (Genovese 2003, p. 20).

Alla luce di ciò, se l'etnocentrismo si accompagna a fenomeni violenti e ostilità diffusa nei confronti degli stranieri, provocati da sentimenti di paura e odio e manifestazioni discriminanti, risulta una reale sfida la possibilità di concretizzare un'accoglienza che sia dignitosa e che non metta in dubbio il proprio "dovere" di difendere ogni vita umana e che miri a forme di integrazione sociale in prospettiva inclusiva.

L'integrazione, in questi termini, si allontana dall'essere l'esito di una inclinazione di ogni individuo da incoraggiare attraverso interventi educativi interculturali, ma

rappresenta solamente ciò a cui i gruppi marginali riescono ad accedere a livello economico, sociale e culturale (Burgio 2015).

In quanto processo che avviene nel tempo e attraverso il coinvolgimento di molteplici dimensioni, quali quella educativa, economica, sociale, culturale e politica, l'integrazione necessita di condizioni materiali e tempi differenti come presupposto essenziale per poter essere conseguita nei suoi molteplici aspetti, soprattutto attraverso la valorizzazione del singolo soggetto e del suo protagonismo. Non solo. Come sottolineato dallo studio di Catarci:

la nozione di integrazione sociale si riferisce alle *culture e alle identità* delle persone, ai processi di partecipazione sociale, alla capacità di stabilire relazioni e di gestirle in autonomia e, infine, di costruire identità non rigide in una prospettiva di mediazione culturale, a partire dai riferimenti culturali delle comunità di appartenenza (Catarci 2011, p. 25).

In tal senso, specifica l'autore, fattori oggettivi e soggettivi concorrono a determinare la multidimensionalità dei processi di integrazione sociale, che appunto richiede, per essere realizzata, una pluralità di connessioni e un impegno tra differenti attori, servizi, reti attraverso la partecipazione attiva, la promozione di interventi e la definizione di partenariati (Ambrosini 2008; Catarci 2011).

Inoltre, non va trascurata la dimensione asimmetrica che caratterizza le relazioni socio-economiche tra chi ricopre una posizione subalterna, come in questo caso i richiedenti asilo e rifugiati, e chi si trova in posizione dominante. Perciò, la rilevanza di una negoziazione dei ruoli e la costruzione di processi che mettano in atto percorsi di reciprocità sono essenziali a trasformare le condizioni di marginalità e stallo del migrante che non gli consentono occasioni di reale mobilità sociale.

2.5 Le politiche di integrazione di riferimento in Italia

Nel corso degli anni le politiche sorte a livello nazionale, frutto di azioni discontinue e della mancanza di scelte atte a governare in modo sostanziale il fenomeno migratorio, sono state indirizzate principalmente alla tutela della sicurezza pubblica e al contrasto

all'immigrazione, coniugando il binomio immigrazione-emergenza senza tenere conto di interventi e azioni rivolti alla convivenza tra culture.

Di contro, attraverso interventi e proposte da parte delle amministrazioni regionali e locali si è cercato di implementare le politiche pubbliche e i servizi rivolti all'integrazione sociale dei migranti, dove le comunità locali hanno rappresentato di fatto gli attori principali nelle *policies* indirizzate agli stranieri immigrati (Bocagni e Pollini 2012).

A tal proposito, a livello normativo è stata tentata una presa in carico complessiva del tema con la Legge n. 40 del 6 marzo 1998, nota come Turco-Napolitano, già trattata in precedenza, che ha previsto la pianificazione di flussi in entrata, del controllo dell'immigrazione illegale e dell'integrazione sociale. È quindi attraverso questa legge che viene chiarito il ruolo delle regioni come cardine nelle politiche di integrazione (Campomori 2015).

In sostanza la Legge creò le condizioni per l'emergere di una maggiore progettualità e coesione in materia di immigrazione, dove inoltre fu esplicitamente rimarcato il ruolo del terzo settore e introdotta la collaborazione tra enti locali, associazioni di immigrati e non, volontariato e organizzazioni locali. Per quanto riguarda gli aspetti di inclusione sociale si fa specifico riferimento agli artt. 40 e 42 che ne descrivono le misure di integrazione, come, ad esempio, le pratiche di informazione sui diritti e doveri, la formazione degli operatori e la possibilità di usufruire della figura del mediatore. Inoltre, l'art. 43 predispone un Fondo nazionale per le politiche migratorie che permette il finanziamento delle iniziative e dei programmi pluriennali di integrazione delle regioni. Con tale legge, come già sostenuto, si è tentato di trattare in maniera organica i temi relativi all'immigrazione e l'integrazione, non limitandosi alle emergenze sociali e alle disposizioni relative all'assistenza sociale, anche se non sono state affrontate modifiche in materia di asilo.

Ad oggi, si evince come la funzione delle regioni nel coordinamento e nell'indirizzo delle politiche di integrazione sia cruciale nella definizione della struttura degli interventi. Gli enti locali, per di più, in collaborazione con il terzo settore, sono chiamati a implementare i programmi regionali, con ampi margini di autonomia nell'interpretazione e nella scelta degli obiettivi e degli strumenti da mettere in atto (Campomori 2015).

Questo quadro fa emergere una ulteriore differenziazione a livello nazionale, dove l'ampia autonomia delle amministrazioni porta ogni contesto locale a operare e disporre i percorsi di inclusione adottando misure differenti in base alle proprie possibilità e alla realtà sociale di riferimento.

Un successivo documento in tema di integrazione è stato definito nel 2010 con il “Piano nazionale per l'integrazione nella sicurezza – Identità e incontro” che si accompagna all'Accordo di Integrazione, strumento operativo del “Pacchetto sicurezza”, individuando cinque assi dell'integrazione (educazione e apprendimento della lingua e dei valori; lavoro; alloggio e governo del territorio; accesso ai servizi essenziali; minori e seconde generazioni). Di fatto questa proposta presenta obiettivi apprezzabili, ma non concretizzabili con gli strumenti e le risorse disponibili (Stuppini 2013). Inoltre, il Piano risulta, in alcune sue parti, orientato da assunti assimilazionisti e non mostra un raccordo tra le richieste volte al migrante e le effettive condizioni per assolvere tali istanze (Catarci 2011).

2.5.1 Il Piano Nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale

Ad oggi, per quanto concerne il tema dell'integrazione in ambito nazionale ed europeo, è necessario fare riferimento a differenti disposizioni e accordi a più livelli.

Recentemente è stato emanato il *Piano nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale*, definito dal Tavolo di Coordinamento Nazionale collocato presso il Ministero dell'Interno nel settembre 2017, per delineare le linee guida operative atte a promuovere il processo di inclusione sociale dei titolari di protezione, presentandosi come testo di riferimento che introduce i nuovi indirizzi di intervento e coordinando le iniziative già esistenti.

Il Piano fa specifico riferimento alla Costituzione italiana e ai suoi articoli per quanto riguarda i principi a cui si attiene e a disposizioni nazionali e internazionali qui di seguito riportate.

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 (art. 3, c.5).

Nello specifico dell’accordo di integrazione, l’art. 4-bis stabilisce che:

si intende con integrazione quel processo finalizzato a promuovere la convivenza dei cittadini italiani e di quelli stranieri, nel rispetto dei valori sanciti dalla Costituzione italiana, con il reciproco impegno a partecipare alla vita economica, sociale e culturale della società (Testo Unico 1999 e successive modifiche).

Allo stesso modo, la Carta dei valori della cittadinanza e dell’integrazione stabilisce:

L’Italia è impegnata perché ogni persona sin dal primo momento in cui si trova sul territorio italiano possa fruire dei diritti fondamentali, senza distinzione di sesso, etnia, religione, condizioni sociali. Al tempo stesso, ogni persona che vive in Italia deve rispettare i valori su cui poggia la società, i diritti degli altri, i doveri di solidarietà richiesti dalle leggi. Ciò risponde a un concetto unitario di cittadinanza e di convivenza tra le diverse comunità nazionali, etniche e religiose in vista di un progetto di integrazione fondato sull’eguaglianza dei diritti e dei doveri per i cittadini e gli immigrati e che vuole conciliare il rispetto delle differenze di cultura e di comportamento legittime e positive con il rispetto dei valori comuni. È necessario individuare meglio le aspettative degli immigrati, definire i loro diritti, indicare i valori e i doveri cui tutti devono attenersi per la realizzazione del progetto di integrazione complessivo e per agevolare l’armonica convivenza della comunità degli immigrati e religiose nella società italiana, nel rispetto della Costituzione e delle leggi della Repubblica (Ministero dell’Interno 2007).

A livello europeo, il Piano d’azione sull’integrazione di cittadini di paesi terzi riafferma i Principi Fondamentali Comuni della Politica d’Integrazione degli Immigrati nell’Unione Europea, adottata nel 2004, che sostiene l’integrazione come:

Un processo dinamico e bilaterale di adeguamento reciproco da parte di tutti gli immigrati e di tutti i residenti degli Stati membri dell'Unione Europea [...] che implica il rispetto dei valori fondamentali dell'UE e la salvaguardia della pratica di culture e religioni diverse [...] in cui è cruciale l'accesso degli immigrati alle istituzioni e servizi pubblici e privati, su un piede di parità con i cittadini nazionali e in modo non discriminatorio [...] e l'interazione frequente di immigrati e cittadini degli Stati membri è un meccanismo fondamentale" (European Commission 2016).

Per ultimo, nelle pagine che compongono il Piano, si fa riferimento alla nota sull'integrazione dei rifugiati definita dall'UNHCR che indica l'integrazione come:

Un processo bidirezionale dinamico e articolato, che richiede l'impegno di tutte le parti interessate, compresa la preparazione da parte dei rifugiati ad adattarsi alla società che li accoglie. Il processo di integrazione è complesso e graduale, presenta dimensioni economiche, sociali e culturali distinte ma interconnesse, tutte importanti ai fini della possibilità dei rifugiati di integrarsi con successo come membri pienamente inclusi nella società (UNHCR 2007).

Sulla base di questi principi delineati dai differenti accordi nazionali e internazionali, il Piano nazionale d'integrazione, redatto per la prima volta dal Tavolo di Coordinamento che ne prevede una nuova versione ogni due anni, dispone quanto segue:

individua le linee di intervento per realizzare l'effettiva integrazione dei titolari di protezione internazionale, con particolare riguardo all'inserimento socio-lavorativo, anche promuovendo specifici programmi di incontro tra domanda e offerta di lavoro, all'accesso all'assistenza sanitaria e sociale, all'alloggio, alla formazione linguistica e all'istruzione nonché al contrasto delle discriminazioni. Il Piano indica una stima dei destinatari delle misure di integrazione, nonché specifiche misure attuative nella programmazione dei pertinenti fondi europei predisposta dall'autorità responsabile (Tavolo di Coordinamento Nazionale, 2017, p. 8).

Vedremo, esaminando le pagine che compongono il Piano, come di fatto alcuni punti esplicitati non siano stati effettivamente approfonditi, come dichiarato dalle prime indicazioni riportate in questo stralcio.

Nel Piano si fa esplicito riferimento alla necessità di adottare tali tutele esclusivamente ai titolari di protezione, i migranti forzati, che nel testo vengono distinti espressamente dai migranti economici.

Di fatto, tale distinzione tra migranti volontari e forzati, riconduce a quei processi di “naturalizzazione” che in antropologia richiamano il dare per scontata una realtà che viene costruita dalle leggi, ossia quando il potere produce una naturalizzazione del proprio arbitrio (Scott 1990).

Fondare un Piano di integrazione su una quasi ontologica distinzione tra migranti economici e forzati non solo taglia fuori tutta quella ampissima ‘zona grigia’ che è data dalle migrazioni miste, ma decide arbitrariamente di inserire in programmi di integrazione coloro che mostrano di essere rifugiati perché hanno acquisito qualche forma di protezione.

Come si rileva dai diversi documenti presi in esame in questi stralci, ci si muove su un continuum che persegue come ipotesi astratta la costruzione di due comunità distinguibili tra loro, scivolando in modo sottile da una integrazione definita come dialogo ad una assimilazione che, di fatto, caratterizza un monologo. Infatti, se nel documento europeo e nelle note dell’UNHCR si parla di un processo bilaterale e reciproco che richiede un impegno da tutte le parti interessate – che fa riferimento a tutti gli immigrati e al coinvolgimento di tutti i cittadini dell’Unione europea, dove ognuna delle due parti cambia vicendevolmente rinunciando a qualcosa e costruendo altro – in un processo di lungo periodo che prevede aggiustamenti dalle parti coinvolte, non possiamo ritrovare lo stesso principio in modo esplicito nel Piano nazionale italiano, che, come detto, si concentra sull’integrazione di una piccola parte di migranti e non esprime, in modo propositivo, l’attiva partecipazione della cittadinanza.

Nello specifico, si legge nel Piano:

essendo questo il primo intervento di programmazione, si è scelto di focalizzare l’analisi sul miglioramento del sistema di accoglienza e post-accoglienza attuale, concentrandosi sulle criticità immediate e cercando di migliorare la *governance* generale del “sistema integrazione”. I principi che ne hanno guidato lo sviluppo sono:

1. L’integrazione è un processo complesso che parte dalla prima accoglienza e ha come obiettivo il raggiungimento dell’autonomia personale.

2. L'integrazione richiede la sensibilizzazione e l'informazione della popolazione che accoglie e deve essere basata sui territori, nelle realtà locali e integrata nel welfare esistente.
3. Specifica attenzione va dedicata alle persone con maggiore vulnerabilità, come le donne rifugiate e vittime di tratta ed i minori stranieri non accompagnati (Tavolo di Coordinamento Nazionale, 2017, p. 9).

Nel dettaglio, analizzando i primi punti di questo stralcio, emerge una contraddizione insita del sistema di accoglienza stesso. Se l'integrazione, come esplicitato, è un processo che parte dalla prima accoglienza e ne è il perno delle fasi successive, ma il piano prevede che tale processo venga garantito solo ai titolari di protezione internazionale, buona parte dei richiedenti asilo presenti nel sistema di accoglienza ne risulta escluso. Infatti, il piano sottolinea che «per i quali [i richiedenti asilo] la recente legge 13 Aprile 2017, n. 46, al fine di favorire l'integrazione, ha introdotto la possibilità di partecipazione – su base volontaria – alle attività di utilità sociale a favore delle collettività locali». Di fatto, sottolinea che per tutta quella parte di soggetti in attesa di un esito da parte della Commissione, che rappresentano buona parte degli accolti nei sistemi di accoglienza, l'integrazione consiste nel partecipare ad attività di volontariato “a favore” della collettività, dove, anche qui, viene meno il carattere di reciprocità tra cittadini e richiedenti asilo e si ritorna ad una accezione del termine integrazione lontana da un processo lungo e dialogico, comprendente l'accesso a una rete di servizi. Si rileva inoltre come la scelta strategica di indirizzare alcune attività di integrazione, cioè il “volontariato di restituzione” anche ai richiedenti asilo sin dalle prime fasi, sia funzionale a garantire una sorta di “controllo” di soggetti indesiderati che, nell'attesa di comprendere il proprio destino, debbano in qualche modo restituire un “dono” ricevuto¹³ (Mauss 1924).

Nel secondo punto del presente stralcio, si rileva, nuovamente, un ruolo passivo della cittadinanza, nell'essere semplicemente ricettrice di azioni di sensibilizzazione e informazione, ma non promotrice attiva di forme di integrazione e di incontro. Non

¹³ La teoria sul dono, introdotta da Marcel Mauss nel suo “Saggio sul dono” (1924), mette in luce come il meccanismo del dono sia basato sul principio della reciprocità, articolato in tre momenti caratterizzati dal dare, dal ricevere e dal ricambiare. Il valore del dono come fatto “sociale totale” lo caratterizza come elemento caratteristico delle società stesse e delle relazioni che si costruiscono.

vengono inoltre esplicitate pratiche concrete o indicazioni di buone pratiche da seguire relative a questi aspetti, che un piano di tale rilevanza dovrebbe prevedere.

Questa complessità di fattori mette chiaramente in luce la grande problematicità del “pensare” un’integrazione in ottica rinnovata, in cui si ritrovano importanti contraddizioni tra significati sottesi di esclusione e mancanza di reciprocità, a parti in cui si dimostrano percorsi di tutela e inclusione, mostrando un’assunzione di responsabilità in politiche di convivenza.

In tal senso il Piano prosegue esplicitando le competenze della rete multilivello che caratterizza i servizi per l’integrazione, il ruolo delle regioni, degli enti locali e del terzo settore come fondamentale e centrale nella gestione e nella pianificazione degli interventi.

Oltre alla definizione degli obiettivi di integrazione durante le fasi dell’accoglienza, si fa specifico riferimento a donne e minori, riconoscendo e prevedendo specifici accorgimenti. Inoltre, vengono definite diverse priorità programmatiche e le misure e gli strumenti di attuazione, per quanto riguarda: il dialogo interreligioso, la formazione linguistica, l’accesso all’istruzione e il riconoscimento di titoli e qualifiche, l’inserimento lavorativo e la formazione, l’accesso all’assistenza sanitaria, l’accesso all’alloggio e alla residenza, il ricongiungimento familiare, l’informazione sui diritti e i doveri individuali e l’orientamento ai servizi. Tutti aspetti in linea con quanto perseguito dal Servizio Centrale e approfondito all’interno delle linee guida date dal Manuale Operativo Sprar che verrà analizzato nel dettaglio in seguito.

Per quel che concerne la prevenzione e il contrasto alle discriminazioni, il piano sottolinea come gli episodi di discriminazione nei confronti dei richiedenti asilo siano in aumento. Secondo i dati dell’Ufficio Nazionale Anti-Discriminazioni Razziali (UNAR) questi includono atti diretti e indiretti, *hate speech* online e molestie, ma anche episodi di violenza e aggressione verso i centri di accoglienza e chi vi opera. Gli obiettivi che il Piano riporta al fine di contrastare questi fenomeni sono volti a rafforzare la rete antidiscriminazione, realizzare percorsi di formazione rivolti alle forze di polizia, agli operatori dei servizi sociali e dei centri di accoglienza e sperimentare forme di mediazione di comunità o di quartiere.

In relazione ai processi di partecipazione e cittadinanza attiva, è ribadita la necessità di creare e potenziare occasioni di incontro e conoscenza reciproca, ma di fatto lo stimolo

suggerito a questo scopo è sempre la partecipazione dei richiedenti asilo ad attività di volontariato, vista come la forma riconosciuta per attivare i processi di partecipazione e di “appartenenza” all’Italia. Come già espresso, all’elenco degli obiettivi di partecipazione da parte dei migranti, non vengono aggiunte parti in cui è promossa la partecipazione attiva dei cittadini, a cui spesso il testo si riferisce in modo indiretto, come a disincentivare la responsabilità dei singoli cittadini nel processo di inclusione. Così, anche all’ultimo punto relativo alla comunicazione istituzionale e sensibilizzazione, viene posta una importante attenzione alle strategie di comunicazione e alle campagne tese a strutturare azioni di *counter speech* sui social media e i social network, per stimolare una contro-narrazione alle discriminazioni, ma nessun riferimento viene fatto a dichiarazioni o proposte indirizzate a promuovere l’intervento attivo della cittadinanza.

2.6 Verso quale modello di integrazione?

Le politiche istituzionali, sociali ed educative legate ai processi migratori e alle differenti forme di integrazione socio-culturale indirizzano alla creazione dei molteplici modelli teorici e alle pratiche che costituiscono il panorama eterogeneo degli orientamenti presenti, fino ad oggi, in ambito internazionale.

È importante, prima di affrontare una disamina di tali modelli, sottolineare la distinzione tra pratiche di *integrazione* e pratiche di *regolazione* dei flussi migratori, dove nel primo caso ci riferiamo alle dinamiche sociali e relazionali che modulano i fenomeni migratori, mentre nel secondo viene fatto riferimento alle pratiche di controllo e alla sistematizzazione di procedure che regolano l’ingresso e la permanenza dei migranti nel territorio di accoglienza, come abbiamo visto nelle pagine precedenti (Carbone, 2013). Emerge da questa distinzione una dialettica di sistema tra procedure teorizzate e ciò che consente la loro effettiva realizzazione.

I modelli qui presentati esplorano le dinamiche che accompagnano il processo di inclusione degli stranieri in una nuova società e la loro conoscenza dei diritti e dei doveri che regolano la vita in quello specifico territorio.

Inoltre, permettono di comprendere gli assunti e i ruoli che appartengono ad una società di accoglienza e come, in modo più o meno consapevole, gli individui agiscano, in

termini di rappresentazioni, le norme e i costrutti relativi a tali modelli nei confronti dei migranti.

È infatti in un *fil rouge* che tali modelli si connettono, passando da pratiche di quasi-accettazione dell'altro a veri e propri incontri interculturali (Facchi 2001).

Il primo a cui facciamo riferimento è quello *assimilazionista*, che trova particolare riscontro nel contesto francese, dove l'assunto di base del processo di integrazione è dato dall'adattamento e dalla conformazione delle minoranze alla cultura e alla società ospitante. Il riconoscimento dell'uguaglianza, in questo specifico contesto, si traduce in una volontà di omologazione della differenza, basandosi sul principio della laicità, alimentando così una distanza tra dimensione pubblica e privata in cui appaiono evidenti limiti di natura etnocentrica. Ciò risulta particolarmente evidente nei casi in cui le pratiche di assimilazione culturale alimentano forme di discriminazione socio-professionale e conseguenti conflitti inter-etnici (Zanfrini 2010). Su questo particolare approccio le analisi di Sayad (2002) mettono in risalto la "doppia assenza" del migrante: nel caso di immigrazione algerina in Francia da lui studiato emerge la parziale assenza/presenza dei migranti sia nel contesto di origine sia in quello di accoglienza, da cui emergono illusioni e sofferenze.

Nei suoi studi Sayad pone una critica, inoltre, a termini quali assimilazione, integrazione, inserimento, adattamento, minoranza, parole che si riferiscono ad un paradigma coloniale che tutt'oggi opera in forma latente nelle relazioni sociali (Catarci 2011) e che mette ulteriormente in evidenza come i discorsi relativi all'integrazione siano indirizzati a favorire principalmente il benessere e le necessità della società di accoglienza piuttosto che quelle del migrante.

Il modello *pluralista* o *multiculturalista* spesso visto come la risposta al modello assimilazionista, riconosce la molteplicità e la valorizzazione delle culture esistenti all'interno di una stessa società, ammettendo dunque l'alterità nelle proprie specifiche differenze e fornendo allo Stato la sola funzione di mediatore. Propone pratiche di riconoscimento delle differenze, tutelando le minoranze e diffidando dalla stessa idea di integrazione, che viene vista come «eticamente ingiustificabile e politicamente scorretta, frutto di un'imposizione dei paesi e dei gruppi sociali più potenti nei confronti delle culture minoritarie» (Ambrosini 2008, p. 191). In una tale prospettiva, sottolinea Carbone, si rileva una «propensione a impiegare concetti come "inclusione", che sposta

la responsabilità del processo di integrazione sull'apertura della società ricevente. In questo senso, non sono così più gli immigrati a doversi uniformare, ma è la società ospitante a dover predisporre il terreno per la convivenza pacifica delle varie anime culturali, consentendo spazi di espressione ad ognuna di esse» (2013, p. 16). L'attivazione di processi di inclusione che riconoscono le specificità delle singole comunità etniche a volte però rischia di portare a forme di relativismo culturale, dove il dialogo e l'incontro tra culture può essere privato del suo valore. La Gran Bretagna rappresenta lo stato in cui storicamente il modello multiculturale si è affermato e dove, però, si è potuta riscontrare una difficoltà nel trovare strategie tali da generare reali forme di inclusione e di partecipazione sociale.

Un terzo modello può essere considerato quello *funzionalista*, che trova il suo contesto di realizzazione nella Germania del dopoguerra. La prospettiva prende in considerazione la permanenza di migranti esclusivamente per ragioni lavorative temporanee, per assicurarne la presenza, ma anche la flessibilità. È quindi un modello costruito su una logica di tipo utilitaristico, definita di 'esclusione differenziale', dove la cultura autoctona permane come quella dominante e la presenza degli stranieri risulta quindi meramente funzionale allo sviluppo economico (Bramanti, 2011). Il suo limite è dato dalla scarsa inclusione di tipo sociale e partecipativo, con lo scopo primario di soddisfare esigenze di tipo economico e incentivare quindi una presenza temporanea dei migranti nella società di accoglienza, affidando loro lo status di lavoratore-ospite (*Gastarbeiter*). È necessario, però, sottolineare una svolta del sistema di integrazione avvenuta nel 1999 con la legge di cittadinanza che introduce lo *ius soli*¹⁴ in aggiunta allo *ius sanguinis* (Catarci, 2011). Nel 2007 è stata inoltre introdotta la cittadinanza per naturalizzazione.

Il modello che ha caratterizzato i contesti australiano e statunitense, invece, è quello di *fusione* (o *melting pot*) che trova applicazione attraverso il mescolamento di soggetti appartenenti a gruppi etnici e culturali diversi. Ciò ha la finalità di annullare le

¹⁴ Lo *ius soli* (diritto del suolo) è un termine giuridico che prevede l'acquisizione della cittadinanza di un determinato Paese in conseguenza alla nascita nello stesso, indipendentemente dalla cittadinanza dei genitori. Lo *ius sanguinis* (diritto del sangue) prevede invece l'acquisizione per un nuovo nato della cittadinanza del genitore. La cittadinanza *per naturalizzazione* è prevista invece quando lo straniero vive regolarmente nel territorio nazionale dopo un periodo prolungato di alcuni anni e a seguito della verifica di determinati requisiti.

differenze per ridurre i conflitti sociali e, in un certo senso, può essere considerato simile al modello assimilazionista poiché lo scopo è proprio quello di abbandonare le tradizioni della cultura di origine per adottare uno stile di vita e di valori comuni. Il limite dato dall'incapacità di porre attenzione alle differenze porta questo modello ad avere caratteristiche di universalismo (Carbone, 2013).

Secondo il modello *interculturale*, invece, ciò che risulta fondamentale è la capacità di costruire narrazioni condivise e negoziate socialmente, dove la fluidità di tale rapporto si concretizza, come sottolinea Benhabib, nel dialogo interculturale all'interno delle attuali trasformazioni. La studiosa afferma che:

Ogni visione delle culture come totalità chiaramente descrivibili è una visione esterna, la quale genera coerenza allo scopo di comprendere e controllare. Al contrario, coloro che della cultura partecipano, esperiscono le proprie tradizioni e storie, i propri rituali e simboli, i propri strumenti e le proprie condizioni di vita per mezzo di condivise, benché controverse e controvertibili, descrizioni narrative. Vista dall'interno, una cultura non ha bisogno di presentarsi come una totalità; piuttosto, essa forma un orizzonte che recede ogni qual volta uno gli si approssimi. (Benhabib, 2005, pp.23-24).

L'approccio interculturale sollecita così la capacità di trasformazione reciproca attraverso l'interazione e la relazione con l'altro, dove le diverse dimensioni culturale, sociale, psicologica, risultano essenziali elementi di progettualità e dialettica che si sostanziano nell'equilibrio tra la tensione della singolarità delle situazioni e l'universalità dei valori (Porcher & Abdallah-Preteille, 1998).

Martine Abdallah-Preteille (2004) individua tre aspetti fondamentali dell'interculturale. Il primo, caratterizzato dalla relazione tra intersoggettività e soggettività, intende delineare la fluidità delle culture e la loro reciproca permeabilità attraverso il dialogo; la relazione tra l'identità e l'alterità, come secondo aspetto, è caratterizzata da una dialettica che permette l'ascolto, l'incontro e l'interazione tra le due entità. La relazione tra differenza e universalità, infine, prende in considerazione la dialettica io-altro che si muove all'interno dell'incontro tra differenze, tra possibili conflitti e un ideale universalistico che rischia di sfociare nell'indifferenza.

È in contesti come quelli dell'Europa meridionale, come Italia, Spagna e Grecia che non è possibile rintracciare specifici modelli di integrazione, soprattutto in società dove le migrazioni rappresentano un fenomeno piuttosto recente e non sono sorrette da una

filosofia di fondo e da una gestione sistematica attraverso politiche migratorie strutturali. Attraverso questa costante provvisorietà di interventi e la mancanza di riflessioni problematizzanti che sostengano l'agito e l'incontro quotidiano all'interno di dinamiche scolastiche, familiari, lavorative, sociali si determinano soluzioni variabili che si declinano sui diversi piani (economico, giuridico, sociale, lavorativo) secondo le inclinazioni adottate da istituzioni politiche e locali, da azioni territoriali, dalla cittadinanza e dal singolo.

Ciò non toglie che la necessità di adattamento a politiche comunitarie e la diffusa applicazione di interventi di tipo emergenziale abbiano ad oggi spinto ad una graduale definizione di pratiche di accoglienza, più o meno funzionali, a livello nazionale.

Con l'obiettivo di riposizionare il dibattito tra proposte contrastanti e superare l'idea di 'modello' per adottare nuove interpretazioni dei rapporti tra migranti e società si colloca il *transnazionalismo*, come quel processo attraverso il quale i migranti congiungono, attraverso sistemi sociali, i paesi di origine con quelli di accoglienza (Glick Schiller et al. 1992; Boccagni 2009). Con questa sollecitazione, attraverso una lettura delle migrazioni come esperienze di globalizzazione dal basso (Ambrosini 2008), le comunità diasporiche superano i confini predeterminati dagli Stati-Nazione (Appadurai, 2001) creando spazi transazionali in continua interazione con nuovi significati, in una co-costruzione di processi e legami relazionali, nel necessario superamento di logiche di integrazione dall'alto (Salih, 2003).

L'aspetto fondamentale che emerge dalle sollecitazioni date dai vari modelli è la consapevolezza di una marcata eterogeneità di filosofie, politiche e pratiche alla base di un sistema europeo che intende, oggi, delineare direzioni comunitarie in materia di immigrazione e di conseguenti pratiche di integrazione.

In termini operativi, per quanto concerne le pratiche di accoglienza e integrazione, appare strategicamente significativo il ruolo dell'operatore, come osserva Catarci:

La capacità degli operatori dei servizi di accoglienza e inclusione sociale di riflettere criticamente sulle pratiche adottate, in vista del miglioramento o della sperimentazione di strumenti, appare rilevante al fine di affrontare le criticità e i problemi derivanti dalla quotidiana esperienza professionale. In questo modo è possibile infatti costruire risposte che, seppur circoscritte a determinati ambiti territoriali come è caratteristico di qualsiasi

intervento sociale, possono complessivamente configurare un sistema di stato sociale che promuova efficacemente l'integrazione sociale (Catarci 2011, pp. 53 – 54).

In questa direzione, comprendere e dare spazio alle pratiche e alle riflessioni degli operatori consentirebbe di stimolare nuove linee operative e traiettorie utili a definire ulteriori significati e orizzonti interpretativi, anche nei confronti di parole, come *accoglienza* e *integrazione*, che rischiano di divenire “logore” (Contini 2009) e private del senso autentico che caratterizza il valore di tali processi.

Capitolo 3 – Per una definizione dell’operatore dell’accoglienza nei servizi Sprar

3.1 Social work e social workers: dilemmi del lavoro educativo e sociale

Le figure professionali che operano nei settori educativi e sociali negli ultimi anni stanno attraversando profonde ridefinizioni, nei percorsi formativi, nelle trasformazioni degli ambienti lavorativi e nei nuovi ambiti di intervento, nel riconoscimento giuridico e professionale e nell’assetto organizzativo e gestionale dei servizi. Queste professioni rappresentano il nucleo di differenti contesti di azione, presentando sfumature di un articolato sistema che ha come comune denominatore l’aderenza a competenze specifiche della relazione di aiuto, o meglio, del lavoro sociale.

Tali aspetti, dunque, non sono trascurabili se si intende affrontare una disamina di tale eterogeneità che riguarda anche professioni più recenti come quella dell’operatore dell’accoglienza. I cambiamenti che coinvolgono in modo interdipendente la società nel suo complesso e il lavoro in ambito sociale, richiedono una continua ridefinizione delle dimensioni che lo compongono. La complessa articolazione del lavoro educativo e sociale in Italia, quindi, evidenzia una trasformazione sia per quanto interessa l’intervento sociale stesso, sia per l’identità professionale delle figure che operano in tale abito.

Le differenti molteplici teorizzazioni in ambito sociale hanno definito, nel tempo, la storia e i modelli che caratterizzano le diverse discipline. Si guardi ad esempio alla figura dell’assistente sociale e come il suo delinearsi sia caratterizzato dalla storia e dall’evoluzione dei Servizi Sociali e alla definizione di percorsi formativi specifici che hanno condotto al riconoscimento giuridico di tale professione.

Altre ancora come l’educatore sociale o l’operatore socio-culturale, seppur caratterizzati da percorsi professionali specifici e da un passato identitario assai complesso, si distinguono per i numerosi ambiti di intervento. Solo recentemente, con la Legge Iori n. 205 del 2017 (in vigore dal 1° gennaio 2018) viene affermato il principio per cui le competenze professionali consentono di qualificare in modo scientifico gli interventi educativi, definendo con tale legge le professioni di educatore socio-pedagogico e

pedagogista a livello giuridico e restituendogli una specifica identità professionale (Iori 2018). Come specificato da Iori:

La Proposta di legge delinea la fisionomia dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista come operatori capaci di uno sguardo unitario e complesso, che sappiano intervenire a supporto della crescita e della piena umanizzazione delle persone, lungo l'intero arco di vita e nei molteplici contesti in cui si realizza. L'educatore è una figura professionale che ha avuto un rapido sviluppo e un'affermazione crescente negli ultimi decenni: l'intento legislativo è quello di stabilirne con precisione l'identità e le competenze e di riconoscerne e valorizzarne il lavoro prezioso (talvolta nascosto o perfino sottostimato) a difesa della dignità umana, soprattutto nelle situazioni di fragilità, e a vantaggio dei singoli e della comunità territoriale (Iori 2018, pp. 11 – 12).

Tutte le professioni sociali, di fatto, tra nuove emergenze, nuovi bisogni e rinnovati scenari teorico-metodologici e operativi, sono oggi parte integrante del lavoro di rete che, seppur ognuna con proprie specificità, compongono l'articolato mondo del lavoro sociale.

Il rapporto che lega queste figure che collaborano all'interno di équipes multidisciplinari ne definisce le differenziazioni e le sovrapposizioni in termini di competenze, ma di fatto il loro operato si realizza con un soggetto, destinatario "unitario" e non scomponibile, che tenta di resistere a tali frammentazioni disciplinari e professionali (Tramma 2003).

Data la finalità che caratterizza questo studio, ossia la riflessione sul ruolo e le competenze dell'operatore dell'accoglienza, ciò che rappresenta il dibattito sul "senso" del lavoro sociale appare rilevante poiché i professionisti che operano in tale ambito portano nel loro agito professionale una *vision* condizionata dagli approcci teorici e metodologici di riferimento. Il portato della comunità di pensiero in cui ci si riconosce e si appartiene, l'atteggiamento nei confronti della realtà e il *background* formativo e professionale, influenzano le rappresentazioni e l'agito degli operatori e la comprensione degli eventi da analizzare.

Per queste ragioni, nello specifico del ruolo dell'operatore dell'accoglienza, è fondamentale che il lavoro sociale si caratterizzi degli elementi che definiscono il lavoro educativo, indispensabili nella definizione dell'epistemologia di tale figura, proprio perché tale ruolo necessita di quelle dimensioni pedagogiche necessarie nel raggiungere

gli obiettivi auspicati dal progetto di accoglienza e integrazione. La relazione educativa, l'accompagnamento e l'orientamento verso l'autonomia e la costruzione di un nuovo progetto di vita all'interno di un contesto sociale e culturale differente, l'inclusione sociale, abitativa e lavorativa, richiedono un bagaglio formativo complesso e articolato che comprende, soprattutto, ancora prima della "meta" la comprensione della "direzione" per cui si opera, la consapevolezza di specifiche competenze e strategie pedagogiche che rappresentano la base essenziale per sostenere la complessità di un lavoro progettuale e intenzionale come quello dell'operatore dell'accoglienza.

Le scelte operative che ogni operatore adotta nel proprio ruolo e nel quotidiano svolgimento delle proprie mansioni non risultano mai neutre, ma sono orientate dall'interpretazione del singolo del contesto in cui opera, dalla visione che acquisisce dell'altro, dal rapporto che viene a crearsi e dall'interpretazione data al proprio ruolo.

In questi termini si ritiene fondamentale restituire agli operatori la consapevolezza dei propri paradigmi di riferimento, che orientano la cultura, il pensiero e l'agito della loro professione. La connessione tra teoria e prassi diventa fondamentale in questa variegata cornice che indirizza il lavoro sociale, orientandone la *mission* e le scelte valoriali dei servizi e le linee di intervento adottate dagli attori sociali che vi operano.

Attraverso le considerazioni svolte finora, si evince come il lavoro professionale delle figure in ambito sociale si caratterizzi e articoli in modo frammentato nel contesto nazionale per la presenza di una molteplicità di professioni differenti e più o meno regolate dagli ordinamenti vigenti che, in ambito internazionale, sono complessivamente inserite all'interno del grande nucleo definito *social work* (Barberis e Boccagni 2017).

Il dibattito in merito allo sfondo etico-valoriale nella definizione di *social work* che la comunità scientifica internazionale condivide ha avuto un ruolo decisivo nell'individuare quei tratti comuni che mirano a rappresentare le direzioni su cui costruire una riflessione in termini ontologici, epistemologici e operativi del lavoro sociale (Giudice 2011).

La definizione internazionale, adottata nel 2000 a Montreal dall'International Federation of Social Workers (IFSW), riporta:

The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being.

Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work (IFSW 2000).

La definizione prende in considerazione quindi l'*empowerment* della persona come possibilità di cambiamento personale e sociale, dove si ritengono fondamentali i principi della giustizia sociale e la tutela dei diritti umani nella pratica del lavoro sociale.

Se il lavoro sociale ha una natura dinamica, evolutiva e fortemente influenzata dai contesti locali, la stessa definizione data a livello internazionale vuole essere una linea orientativa, per la flessibilità con cui, in termini operativi, le differenze creative e culturali degli attori sociali vengono declinate e valorizzate negli specifici contesti.

Questa descrizione, come abbiamo anticipato, si riferisce al lavoro sociale nella sua complessità e non alla definizione, più ristretta e in uso nella tradizione italiana, del servizio sociale. Quest'ultimo, infatti, è riferito alla specifica formazione relativa alla professione dell'assistente sociale, mentre la definizione sopra riportata in ambito internazionale integra nel lavoro sociale differenti professioni, come l'educatore sociale, l'assistente sociale, l'operatore di comunità, l'animatore socio-culturale (Hare 2004).

Inoltre, sottolinea Hare, i diversi significati nel dibattito internazionale, mostrano come negli Stati Uniti il significato di *social work* sia riferito agli assistenti sociali, che però copre un ampio ambito professionale rispetto al significato italiano. D'altro canto, l'*European Journal of Social Work* fa riferimento al *social work* come alle "professioni sociali" (Otto e Lorenz 1999, pp. 1-2), che comprendono in questa definizione sia gli assistenti sociali sia i pedagogisti sociali.

La figura sottostante riprende i contenuti dati dalla definizione del lavoro sociale in ambito internazionale, riportando gli obiettivi, gli attori coinvolti, i fattori culturali e le istituzioni in cui si realizza.

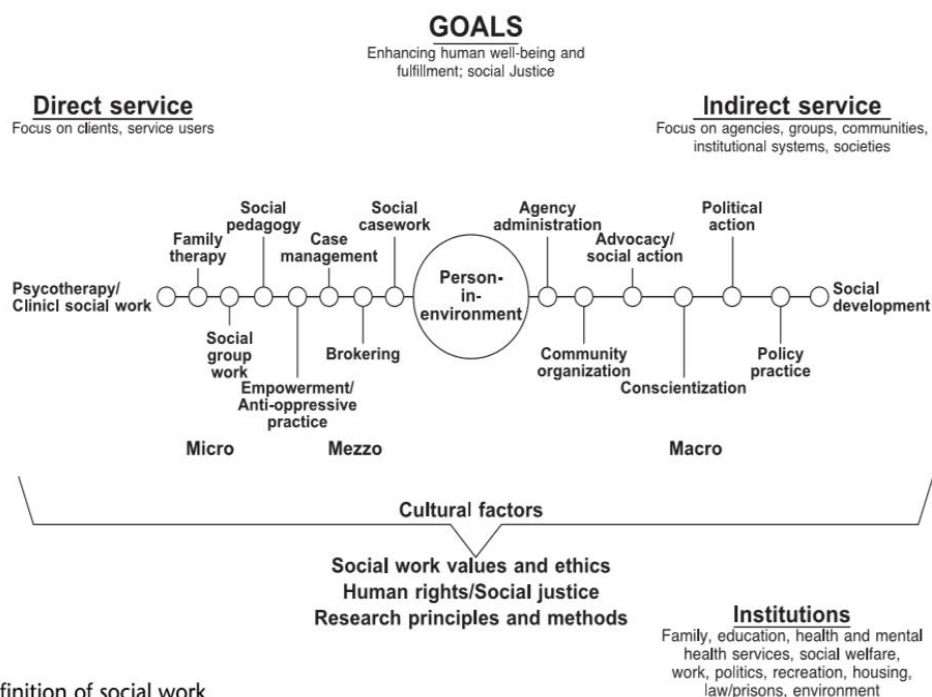


Figure 1 Definition of social work

Fonte: Defining social work for the 21st century (Hare 2004 p. 412), consultato in data 12 Settembre 2018.

Senza entrare nel dettaglio di un'analisi che richiederebbe una approfondita trattazione sul tema, è importante sottolineare come, nello specifico del lavoro sociale con persone immigrate richiedenti asilo, la definizione di un sistema di accoglienza a livello nazionale ha condotto alla solidificazione di un lavoro di équipe multidisciplinare che necessita delle specificità di ogni figura, ma, al contempo, sollecita all'acquisizione di competenze trasversali tali da supportare la presa in carico di un'utenza specifica.

Numerosi fattori incidono su questo complesso quadro, come già visto e come verrà analizzato meglio nella parte relativa all'indagine sul campo, ma possiamo osservare come i caratteri predisponenti siano definiti, nel contesto italiano, dalle peculiarità del *welfare state*, di fatto residuale, categoriale e familistico e da un modello statale che si presenta debole e frammentato e piuttosto recente per ciò che riguarda la definizione di interventi relativi al fenomeno migratorio e all'accoglienza della specifica utenza di migranti forzati (Barberis 2010).

Le risorse del *welfare* e l'agenda politica locale che determina i rapporti sul tema tra regioni, enti locali e terzo settore, inoltre, incidono notevolmente sul processo di cittadinanza sociale delle persone immigrate nel variegato contesto nazionale, che

presenta territori con tradizioni politiche sociali locali notevolmente differenti (tra gli altri Ambrosini 1999; Zincone 2011; Campomori e Caponio 2017).

In un quadro complessivo che ha condotto lo Stato a ruolo marginale, anche e soprattutto in assenza di politiche e orientamenti normativi solidi e omogenei, i contesti locali svolgono un ruolo fondamentale nella rete di *governance* multilivello che tuttora presenta rilevanti fragilità.

Abbiamo visto come la complessa rete dei servizi territoriali raffiguri, oggi, lo strumento a cui rivolgersi a fronte di uno specifico bisogno e che, sulla base delle domande scaturite dal singolo o dal gruppo, rispondono con un'offerta attraverso una "matrice di possibilità" (Ferrario 2001) rappresentata dalle proposte degli enti amministrativi o dei soggetti privati.

Il sistema integrato di servizi che si viene a creare a livello territoriale, si avvale, in questa direzione, dei Piani di zona, definiti con l'intento di una prospettiva progettuale tra interventi sociali e socio-sanitari, dove:

attraverso un accordo di programma, essi individuano gli obiettivi strategici e le priorità di intervento, le modalità organizzative dei servizi, le risorse finanziarie, strutturali e professionali, le procedure di rilevazione dei bisogni, le modalità in grado di garantire l'integrazione tra servizi e prestazioni, nonché il coordinamento tra gli enti (Kanitzsa e Tramma 2011, p.58).

É in questo quadro che si inseriscono le figure professionali e le azioni educative e sociali che, in molteplici ambiti di intervento, caratterizzano i servizi territoriali.

In tale cornice, come sottolinea Barberis (2010) le dinamiche micro-comunitarie determinano gli assetti di intervento e un importante peso è sostenuto dall'ultimo tassello del sistema, rappresentato di fatto dagli operatori dei servizi.

3.2 Chi è l'operatore dell'accoglienza?

L'équipe multidisciplinare è caratterizzata quindi da differenti professionalità, con competenze specifiche rispetto al profilo professionale acquisito e alle *skills* apprese sul lavoro.

Come già anticipato, molte di queste professioni non sono rappresentate da un ordinamento professionale e faticano a definirsi e collocarsi con precisione nel vasto scenario nazionale.

È il caso dell'operatore dell'accoglienza, figura emergente nel panorama delle professioni sociali, poiché nasce e si caratterizza per lo specifico contesto in cui opera. È infatti all'interno di quell'exkursus di leggi, politiche di accoglienza e integrazione, *policy* locali e nascita dei servizi rivolti all'accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati, che si colloca il lavoro dell'operatore dell'accoglienza.

La figura dell'operatore dell'accoglienza, ad una prima analisi degli intenti e delle indicazioni date a livello nazionale dal Manuale operativo Sprar, riflette in sé stessa particolari ambiguità, determinate da una disomogeneità di tipo contestuale nel territorio italiano.

Uno dei primi nodi da analizzare è come lo stesso profilo di operatore sociale sia declinato, sia a livello terminologico, sia a livello professionale, in modo differenziato nel territorio nazionale. Di fatto, sotto il grande cappello della definizione di operatore dell'accoglienza ogni ente locale o ente gestore si riferisce a figure interscambiabili e molteplici, come l'operatore legale, l'educatore sociale, il mediatore culturale e definisce la divisione dei compiti e delle mansioni attraverso una propria autonomia organizzativa. Questa particolare frammentarietà pone le basi per una riflessione sulla «liquidità» di una figura ancora in via di definizione, che rispecchia una complessità anche nei termini di mansioni e ruoli non sempre di facile interpretazione per gli stessi operatori, ma non solo. Ciò fa emergere come l'intero campo delle figure operanti in contesti sociali, se non espressamente definite da ordini professionali, faticano ad acquisire una propria specificità e identità (Salinaro 2018).

Di fatto, la prima grande distinzione nel definire la figura è rappresentata da chi ricopre il ruolo di operatore dell'accoglienza nei servizi di prima accoglienza e chi svolge questo ruolo all'interno dei servizi Cas e Sprar.

Nel primo caso, riferendoci agli Hub regionali, una particolare differenza la pone il tempo in cui i richiedenti asilo permangono all'interno della struttura. Per chi opera in questi servizi, infatti, non c'è l'obiettivo di una progettualità per lo specifico scopo che caratterizza la prima accoglienza e per l'alto *turnover* degli utenti che vi soggiornano in media dai 40 ai 90 giorni. Ne affiora comunque, come anche rilevato dalla campagna

LasciateCIEntrare (Accardo e Guido 2016) un quadro di carattere emergenziale, dove operatori senza specifiche qualifiche si occupano della fase delicata che caratterizza la prima accoglienza di persone provenienti da lunghe traversate in mare e traumi e violenze dai paesi di origine.

Nei Cas, che avrebbero dovuto integrare in via straordinaria il ruolo degli Sprar e di fatto numericamente rappresentano le strutture con più accolti, subentrano criticità importanti, come rilevato dal rapporto *InCAStrati* (2016). L'opacità che caratterizza strutture spesso fatiscenti, enti gestori improvvisati come tali, alti numeri di soggetti accolti in centri di grandi dimensioni e lunghi tempi di permanenza dove, nella maggior parte dei casi, non è presente nessuna progettualità in termini di integrazione, presenta un quadro con standard disomogenei e minori margini di controllo sulla gestione dei servizi, sulle modalità di accoglienza, sulla rendicontazione delle spese, sulla rete con il territorio.

Seppur con differenze a livello locale e gestionale, che influisce notevolmente sulla qualità del servizio proposto, la conseguenza di tutto ciò è rappresentata, per gli operatori, da condizioni lavorative carenti e da assunzione di personale non qualificato dove la mancanza di competenze idonee rischia di provocare danni all'intervento con gli utenti e conflitti all'interno delle strutture. Come riportato in un recente studio sul tema:

Il principale punto critico appare essere proprio quello del personale. In molti casi gli operatori presenti o sono in numero insufficiente o non sono adeguatamente formati, e ciò determina due ordini di problemi: uno di carattere formale, la violazione della Direttiva europea sull'accoglienza (Direttiva 2013/33/UE del Parlamento e del Consiglio Europeo del 26/06/2013), secondo cui «le persone che lavorano nei centri di accoglienza ricevono una formazione adeguata» (art. 18, c. 7); l'altro di carattere sostanziale e pratico, relativo al fatto che gli operatori non adeguatamente formati e professionalizzati non sono nelle condizioni di promuovere e attivare processi resilienti di ri-costruzione del tessuto identitario individuale e collettivo dei rifugiati e della stessa comunità di accoglienza (Mangone 2018, p. 7).

La specificità dei servizi Sprar è caratterizzata da sistemi di rendicontazione e progettazione sistematici e dettagliati, dove in ogni contesto locale le stesse amministrazioni aderiscono su base volontaria a tale progetto, seppur con numeri inferiori di persone accolte rispetto ai Cas e con criticità strutturali che verranno

evidenziate durante l'analisi dei dati. In questi contesti, anch'essi con una differenziazione data dall'eterogeneità gestionale nei diversi territori, la figura dell'operatore dell'accoglienza si caratterizza per ruoli e mansioni diversificati, ma con la tendenza ad una adesione alle linee guida date dal Manuale operativo Sprar, nell'ottica, come vedremo, di promuovere l'autonomia e la progettualità nel nuovo contesto di vita dei beneficiari del progetto. Di fatto, ciò che le indicazioni nazionali illustrano, si traduce in pratiche e agiti che spesso si discostano dagli obiettivi e dalle direzioni auspiccate nei vari progetti messi in atto nei contesti locali.

Alla luce di ciò, l'operatore dell'accoglienza nei progetti Sprar, in accordo con le indicazioni nazionali, risulta una figura chiave del percorso e delle trasformazioni in atto all'interno delle pratiche di accoglienza. È colui che più di chiunque altro condivide con il beneficiario il progetto individuale, che solitamente si sviluppa nell'arco di almeno un anno, periodo che varia in base alle attese dell'esito della Commissione Territoriale e ai ricorsi, accompagnandolo e affiancandolo nella conoscenza del territorio, dei servizi, e facendo da «ponte» nella conoscenza della comunità locale (Servizio Centrale 2015).

Il mandato sociale dell'operatore, che consiste nel sostenere, orientare e accompagnare il richiedente asilo e rifugiato a ritrovare le proprie risorse e potenzialità e nella rilettura di un nuovo contesto di vita, richiede di essere considerato come aspetto essenziale. Per farlo, risulta necessario partire da percorsi di analisi e decostruzione della situazione esistente, che riflette nei contesti di accoglienza le esigenze e i valori di una società che persegue direzioni politiche e istituzionali di *governance* – cioè ciò che concerne il mandato istituzionale – che spesso si allontanano dai concreti bisogni di chi accoglie e di chi è accolto (Salinaro 2018).

È attraverso la “Prima conferenza nazionale delle operatrici e degli operatori Sprar” tenutasi il 19 – 20 febbraio 2018 a Roma e organizzata dall'Anci e dal Ministero dell'Interno, che è stata promossa una prima riflessione collettiva sulle tematiche principali che caratterizzano il mondo dell'accoglienza.

Uno dei quattro ambiti tematici trattati durante la conferenza era proprio relativo alla figura dell'operatore Sprar, dove è stato tracciato un quadro delle professionalità coinvolte nei progetti attraverso il racconto di esperienze, storie, buone prassi, al fine di individuare l'identità dell'operatore Sprar e l'evoluzione professionale di questa figura.

Così viene riportato nel documento di sintesi dei lavori:

A distanza di quasi venti anni di avvio dello SPRAR, il percorso di delineazione delle professionalità delle operatrici e degli operatori del Sistema, gli elementi che le caratterizzano, le modalità di lavoro attuate e codificate rendono ormai maturi i tempi per intervenire in favore di un formale riconoscimento della “figura dell’operatore SPRAR”. Questo comporta un’azione di riconoscimento, certificazione e tutela delle competenze, prevedendo anche che – pur mantenendo la formazione specialistica delle differenti professionalità che partecipano all’*équipe* multidisciplinare – si delinei una matrice formativa comune, nella quale possano ritrovarsi quanti ricoprono le differenti funzioni e mansioni operative nello svolgimento dei servizi di accoglienza dello SPRAR. Questo sarà indubbiamente un passo importante per la costituzione di un albo degli enti di tutela e attuatori dello SPRAR, in quanto – tra i requisiti per l’iscrizione, oltre alla revisione di una specifica mission nello statuto – sarebbe auspicabile la previsione di una adeguata dotazione di risorse umane, con puntuali competenze e capacità. A corollario di questo si sottolinea come ineluttabili e non ulteriormente procrastinabili la tutela del lavoro, nonché la stabilizzazione contrattuale delle diverse professionalità impiegate nell’attuazione dei servizi dello SPRAR (Documento di sintesi dei lavori 2018, p. 4).

Come espressamente sottolineato dal documento, «si tratta di una figura professionale senza precedenti nel panorama lavorativo italiano» (Servizio Centrale 2017, p. 1) che è passata in questi vent’anni da pratiche di accoglienza organizzate sulla base del volontariato e adottando interventi emergenziali, alla necessità di definire una figura con competenze specifiche che, come riportato nello stralcio, richiede un formale riconoscimento.

Il documento auspica ad una formazione che rispetti il carattere multidisciplinare dell’*équipe*, che presenta caratteristiche distinte per ogni figura professionale, ma che si vada a delineare una matrice comune di carattere formativo per chi ricopre le differenti mansioni all’interno del progetto. Ciò che il documento mette in luce, evidenziato dagli approfondimenti svolti durante la conferenza, è la necessità di comprendere i bisogni formativi degli operatori, che provengono da background distinti, così da rispondere in maniera più efficace ai bisogni degli utenti e per collaborare proficuamente con i territori, nel tentativo di ridurre gli ostacoli di natura strutturale che caratterizzano il

sistema di accoglienza e tutelando la loro professionalità, tramite la stabilizzazione a livello contrattuale e la definizione di un'identità professionale.

Si sottende, però, da questo documento, come la figura dell'operatore Sprar sia rappresentata per il Servizio Centrale dai diversi incarichi ricoperti all'interno dell'équipe multidisciplinare, riportando, per chi scrive, ancora elementi di confusione nella sua definizione, proprio per il carattere di eterogeneità e di differenziazione di mansioni e compiti assunti dall'operatore all'interno di ogni ente gestore nei differenti territori e per una adattabilità delle linee guida date dal Manuale operativo in base al contesto locale in cui il progetto va ad inserirsi.

Un ruolo fondamentale è dato inoltre dal bando che su base comunale definisce l'attivazione dei progetti, che presenta già le linee di indirizzo sulla gestione dei servizi attivati e che concretamente inficerà sulla qualità, sulla *mission* e sulla organizzazione locale dei servizi Sprar nei differenti contesti.

Anche per queste ragioni, si è deciso di sviluppare lo studio su un singolo contesto, per evitare i fraintendimenti dati dalla diversa applicazione del ruolo, dei compiti e delle mansioni in ambito nazionale, facendo quindi specifico riferimento alla figura di operatore dell'accoglienza come interpretata dalla cooperativa oggetto di studio per analizzarla nel dettaglio, nei suoi punti di forza e nelle sue criticità.

3.3 Le competenze pedagogiche dell'operatore dell'accoglienza

La figura dell'operatore dell'accoglienza, come osservato finora, oltre a non essere definita in modo specifico e particolarmente diversificata nei diversi contesti di prima e seconda accoglienza, è caratterizzata, come vedremo anche durante l'analisi del caso studio, da un *background* formativo ed esperienziale differente.

Proprio per la sua peculiarità – che concede al terzo settore di assumere in questo ruolo lavoratori provenienti da diversi percorsi accademici e lavorativi – le gestioni più attente, come suggerito dal Servizio Centrale, provvedono a formare gli operatori attraverso percorsi di formazione continua, corsi su tematiche specifiche, su ambiti complementari e competenze trasversali, necessarie all'accoglienza ordinaria e alla presa in carico di specifiche vulnerabilità, per rispondere alla rilevazione dei bisogni

con progetti personalizzati in ottica di una accoglienza integrata. Come specifica il documento:

Con il cambiamento dei flussi migratori e il conseguenziale mutamento dei profili dei beneficiari, l'operatore SPRAR deve oggi confrontarsi con esigenze di presa in carico di vulnerabilità sempre più diffuse, che travalicano la stessa differenziazione di tipologie di accoglienza, così come disciplinate dal decreto ministeriale per l'accesso allo SPRAR, perché anche negli interventi della cosiddetta "accoglienza ordinaria" è inevitabile ritrovarsi di fronte a situazioni sempre più complesse, in cui la componente vulnerabile assume aspetti eterogenei e si combina in molteplici situazioni: la dilatazione nel tempo e nello spazio dei viaggi migratori - con l'esponenziale aumento di rischio di subire violenze, vessazioni, incidenti di viaggio, naufragi - può coniugarsi con l'abbassamento di età delle persone in arrivo in Italia (soprattutto le giovani donne), con la debolezza o la mancanza di strumenti personali per reagire e iniziare a riprogettare, con l'esilità di un potenziale di resilienza personale, dovuto anche alla minore consapevolezza del proprio vissuto nel Paese di origine e nel corso del viaggio migratorio (Documento di sintesi dei lavori 2018, p. 3).

In questa direzione, la presa in carico del soggetto come "unitario" richiede un'attenzione specifica da parte dell'operatore dell'accoglienza che, secondo quanto sostenuto da questa indagine, necessita di indirizzare il proprio lavoro in modo intenzionale e professionale, in termini educativi e formativi, con uno sguardo complessivo verso l'utente e le altre figure impegnate nella rete dei servizi. L'operatore dell'accoglienza ha, in questo senso, la specificità di intraprendere un percorso progettuale quotidiano insieme al beneficiario e in stretta relazione con le altre professionalità, quali l'assistente sociale, l'operatore legale, lo psicologo, l'insegnante L2, ecc.

Alla luce di ciò, le competenze necessarie nel lavoro educativo e sociale si sostanziano in alcuni caratteri essenziali, quali:

- Il *carattere dinamico*, che scaturisce dall'interazione tra la teoria e la prassi e all'attenzione data alle nuove esigenze che determinano la nascita di differenti profili educativi e dona nuovi significati alle professioni più consolidate;
- La *processualità*, data dal confronto tra le attitudini della persona, la formazione, le esperienze, i contesti nell'intervento sociale;

- L'*aspetto cognitivo*, che si riferisce all'interpretazione data dell'agire competente da parte del singolo e del gruppo e le rappresentazioni che ne sorgono;
- Il *tratto sociale*, che rimanda alla necessità del soggetto di essere riconosciuto come competente non solo da sé stesso, ma anche dal gruppo;
- La *contestualità*, che rappresenta sia una caratteristica della competenza stessa, ma anche una condizione indispensabile per la sua messa in atto, come azione progettata intenzionalmente nei diversi contesti e nell'adattarsi all'imprevedibilità degli eventi educativi;
- La *complessità*, come la multidimensionalità che costituisce il concetto stesso di competenza, in costante evoluzione e frutto di continue negoziazioni (Milani 2017, pp.23 – 24).

Le dimensioni sopra descritte contribuiscono a tracciare il quadro necessario a definire una identità professionale e ad analizzare quelle che caratterizzano le competenze dell'operatore dell'accoglienza, qui considerate in ambito pedagogico, a cui si affiancano specifiche competenze afferenti a differenti discipline e aree tematiche, come quelle linguistiche, interculturali, antropologiche, sociologiche, storiche e geo-politiche, legali e amministrative, che rendono chiara la complessità delle conoscenze e delle attitudini che qualificano il lavoro dell'operatore e degli specifici ambiti formativi di cui il suo ruolo si compone.

Come sottolinea Milani, se caratteristiche della competenza generale sono date dal *know-how* (saper fare) e dal *know-that* (sapere), in ambito pedagogico si prevede un'integrazione con altre due dimensioni del sapere, rilevate nel *know-why* e *know-where*.

Con la prima espressione intendiamo sottolineare che sapere e saper fare vanno sostenuti dalla capacità di interrogarsi rispetto ai motivi, alle scelte, ai vincoli e alle possibilità dell'azione in stretta connessione con il *know-where*, ossia il sapere finalizzato, sapere in quale direzione ci si sta muovendo, perché l'intervento non sia solo l'applicazione di una procedura, ma una attività teleologicamente orientata (Milani 2017, p. 26).

In questo senso, le caratteristiche sostenute dal *know-why* e dal *know-where* determinano l'entrata in campo delle dimensioni della professionalità e della

responsabilità, come costruzione di senso e intenzionalità dell'azione educativa, che conduce l'operatore a interrogarsi sul proprio sé professionale.

Le argomentazioni sostenute precedentemente sulla fluidità e l'intreccio tra figure professionali diverse caratterizzate da competenze, strumenti operativi, obiettivi e finalità interconnesse se non, a volte, coincidenti, conducono a ritenere di particolare importanza la necessità di rintracciare le competenze pedagogiche dell'operatore dell'accoglienza, individuabili nelle pratiche e nelle dinamiche relazionali in cui l'operatore agisce e si inserisce e, come appena sostenuto, necessarie alla definizione della responsabilità dell'agire educativo e della professionalità che si intende creare e supportare.

L'esigenza che viene rilevata dalle osservazioni sul campo e dalle interviste svolte, è quella di sollecitare una rinnovata consapevolezza dell'operatore stesso rispetto al proprio ruolo professionale e di tutelare la relazione come istanza fondamentale per poter svolgere un reale percorso di inclusione sociale. Come vedremo, le caratteristiche che definiscono le diverse competenze, che di seguito elencheremo, saranno corrispondenti a molte delle dimensioni delineate nel lavoro dell'operatore dell'accoglienza dal Manuale operativo, che durante l'analisi dei dati verranno messe in relazione con le rappresentazioni degli operatori e le pratiche osservate.

Le competenze che verranno trattate risultano fortemente intrecciate tra loro, richiamando una prospettiva di complessità (Morin 1999), ma è necessario precisare che in questa lettura analitica ci si concentrerà sul comprendere i singoli fattori che caratterizzano ogni competenza. Basti qui tenere in considerazione che ognuna di esse, seppur scorporata per essere indagata, è interdipendente nella complessità dell'agire educativo che caratterizza il lavoro dell'operatore.

Declinare in modo tassonomico queste competenze, non ha l'obiettivo di stravolgere la natura di questa professionalità, poiché la meta-competenza, la competenza che sottende tutte le altre, è proprio la capacità di creare relazioni e legami non soltanto tra ospiti e contesto sociale, tra ospiti e operatori, ma anche tra i singoli aspetti che invece a livello istituzionale e burocratico si tende a separare, come la dimensione del lavoro, della casa, della salute, della progettualità affettiva e relazionale. Come si osserverà, queste sono tutte dimensioni che l'operatore possiede come meta-competenza fondamentale, quella cioè di cercare di tenerle insieme.

Nel ripercorrere la disamina delle competenze pedagogiche si farà riferimento al testo di Milani *Competenza pedagogica e progettualità educativa* nella sua edizione aggiornata del 2017, che affronta una indagine completa delle diverse dimensioni che caratterizzano le competenze pedagogiche nelle professionalità educative.

È necessario, in primis, comprendere cosa si intenda con competenza pedagogica, che Milani definisce come:

L'insieme complesso e dinamico di conoscenze, di abilità, di procedure metodologiche, di esperienze consolidate e ordinate di tipo educativo fondate sulla riflessione e sulla teorizzazione pedagogica che connota in modo specifico la professionalità educativa e che i soggetti che operano in questo settore devono saper mettere in campo in modo personale e critico quando progettano, attuano e valutano il proprio intervento (Milani 2017, p. 84).

Dunque, la competenza pedagogica è caratterizzata da plurimi livelli interpretativi e da molteplici tipologie che compongono il complesso panorama degli interventi educativi, date dalle competenze implicite ed esplicite, le competenze trasversali, le meta-competenze, le competenze specifiche, individuali e collettive.

Valorizzare le competenze, secondo l'autrice, ha una doppia funzione: quella di realizzare i differenti "know", ma anche quella di facilitare i processi di consapevolezza e di analisi attraverso le meta-competenze. Queste ultime sono necessarie per nuove finalità professionali:

- in ordine al sapere: capacità di analisi e di riflessione, spirito critico, creatività e pensiero divergente; problem solving, capacità di elaborare conoscenze, saper apprendere, capacità di riconoscere i problemi e di trovare soluzioni;
- in ordine al saper fare: pensare in modo strategico; saper essere efficaci rispetto allo scopo; sapersi adattare alle circostanze; saper tesaurizzare esperienze e strategie positive ed efficaci;
- in ordine al saper essere: possedere un buon livello di autostima; possedere un buon grado di autoefficacia; saper simpatizzare; essere collaborativo; sapersi valutare; saper riconoscere gli errori e imparare da questi; saper apprendere dal gruppo; flessibilità (Milani 2017, pp. 55- 56).

3.3.1 *Le meta-competenze*

La meta-competenza viene dunque definita come «coscienza delle proprie competenze e capacità di gestirle (combinarle, sceglierle). La produzione di una meta-competenza è facilitata dallo sviluppo delle capacità di analizzare le proprie azioni, le proprie condotte (competenze di processo) verso la gestione delle competenze» (Wittorski 1998, p. 58).

La meta-competenza pedagogica è quindi ciò che caratterizza, in termini qualitativi, la professionalità dell'operatore come acquisizione di conoscenze e prassi che permettono di affrontare situazioni complesse e impreviste e la capacità di trovare soluzioni creative e di interpretazioni inattuali, specifiche alla singola situazione, promuovendo la lettura dell'evento educativo attraverso nuovi significati.

Possiamo quindi definire le meta-competenze pedagogiche come caratterizzate dall'intenzionalità educativa e dalla progettualità pedagogica. Nello specifico «la capacità di leggere, di interpretare, di attribuire valore al mondo-delle-cose, alla realtà umana e sociale, da una parte giustifica l'esistenza della pedagogia come farsi sguardo capace di restituire senso e significato all'educabilità e di tracciarne le direzioni, mentre dall'altra pone il criterio dell'intenzionalità al centro della progettazione educativa tra formare, prendere forma e formarsi» (Milani 2017, pp. 107 – 108).

Ciò significa che l'intenzionalità pedagogica determina l'agire del professionista rendendo l'atto educativo funzionale a qualcosa, un aprirsi all'altro che si caratterizza per un sentire intenzionale, riconoscendo il valore dell'altro.

In questo senso, l'intenzionalità conduce ad una responsabilità dell'efficacia dell'azione educativa, dell'influenza data dalla propria visione del mondo prendendo in considerazione l'eventualità dell'errore educativo. Le dimensioni dell'intenzionalità e della responsabilità conducono l'azione pedagogica all'interno della progettualità e della progettazione. Come precisa Milani, «se l'intenzionalità interpreta e definisce la “cornice” entro cui situare le finalità dell'evento educativo, la progettualità è la modalità attraverso cui esso si svolge, predisponendone le strategie e organizzandone i mezzi» (Milani 2017, p. 111).

In questo senso, la progettualità si definisce come la tensione verso gli scopi educativi, ma anche come risorsa e potenzialità da incoraggiare nel soggetto in formazione.

L'operatore, dunque, ha il compito fondamentale di individuare le strategie atte a progettare l'atto educativo.

Perciò, secondo questa analisi, la progettualità si dà come direzione, mentre la progettazione è ciò che caratterizza lo svolgersi del processo educativo.

3.3.2 *Le competenze trasversali*

Per quanto concerne le competenze trasversali, queste determinano invece l'individuazione di abilità e attitudini su cui vanno a costituirsi le competenze di base e quelle specifiche. Milani le identifica in:

- *Saper apprendere*, sia durante il processo formativo sia attraverso il processo auto formativo nei differenti contesti (formale, informale, non formale), come capacità di *apprendere ad apprendere e apprendere a pensare*;
- *Essere aperto*, come disposizione critica a problematizzare l'esistenza, le esperienze e le relazioni; come disponibilità umana/relazionale, nella capacità di interagire in modo autentico superando eventuali pregiudizi; essere disponibili al confronto, sapendo cogliere e valorizzare le differenze.
- *Essere persona creativa* nella propria azione educativa, valorizzando e personalizzando l'intervento, attraverso un impegno formativo costante sollecitando la creatività organizzativa, ma anche l'attitudine propositiva e immaginativa che sostiene il processo generativo e trasformativo dell'azione educativa;
- *Saper assumere rischi*, poiché il processo educativo è caratterizzato dalla libertà umana, che rende l'intervento educativo imprevedibile; occorre, in questi termini, tenere conto sia del senso del limite e sia immaginare la "grandezza del possibile";
- *Saper tollerare le frustrazioni*, richiamando in questo il "senso di fallimento" e il rischio di *burn-out*, come i sentimenti e le situazioni che caratterizzano le professioni di aiuto e di cura dell'altro, che comportano un investimento relazionale, umano, emotivo.
- *Essere disponibili al cambiamento*, poiché caratteristica della relazione educativa è la capacità di trasformare non solo il soggetto in formazione, ma anche chi conduce l'azione educativa. In questo senso, bisogna essere capaci di mettere in discussione

le proprie convinzioni e riconoscere e accogliere l'errore come ineliminabile. La disponibilità al cambiamento deve essere non solo in relazione al soggetto in formazione, ma anche rivolto ai contesti e al gruppo di lavoro (Milani 2017, pp. 120 – 133).

A questo elenco vanno aggiunte le attitudini, che sono considerate condizioni indispensabili per le professionalità in ambito educativo, come:

- l'estroversione, la facilità alla comunicazione e al contatto interpersonale;
- un buon equilibrio psicologico e una buona maturità personale e culturale;
- pazienza e tolleranza;
- capacità di comprensione dell'altro (Milani 2017, p. 95).

Avendo individuato nelle competenze trasversali il perno su cui costruire la competenza pedagogica professionale, è ora possibile definire nelle competenze di base e in quelle specifiche ciò che connota la professionalità in termini pedagogici dell'operatore a cui facciamo riferimento.

3.3.3 Le competenze di base

Per competenza di base Milani intende «le capacità di padroneggiare situazioni, attivare metodologie, elaborare progettualità coerenti con l'intervento educativo» (Milani 2017, p. 97), dove la studiosa nella sua indagine ha individuato un ventaglio di competenze che risulta in continuo mutamento, frutto del carattere dinamico delle professioni in campo educativo, muovendosi tra questioni esistenziali e tematiche più operative. Le competenze di base, secondo questo studio, comprendono:

- la gestione della complessità, della realtà nella sua eterogeneità, ma anche dell'evento educativo stesso. Come abbiamo anticipato prima, la complessità va riconosciuta nelle sue strette connessioni e interazioni, poiché, come sostenuto da Bertolini (1996, p. 92) «qualsiasi tentativo di settorializzare la complessità, soprattutto quella umana, non solo non conduce ad una soddisfacente conoscenza, ma la distorce gravemente». In questi termini, la gestione della complessità si traduce nella conoscenza di strumenti capaci di cogliere la rete che connette relazioni, situazioni, problemi dell'evento educativo;

- sapersi confrontare con i sistemi di significato, dove il professionista deve saper leggere e interpretare il contesto in cui opera e collocarsi all'interno di un sistema di valori. Come sottolinea Milani, «per attuare un intervento pedagogicamente fondato è indispensabile scegliere “da che parte stare”, verso quali idee di educazione, di educabilità, di società, di relazione...si intende orientare l'azione e quali strumenti e metodologie si desiderano adottare» (Milani 2017, p. 137). Tale tratto essenziale della professionalità educativa costituisce non solo l'orizzonte comune in cui le differenti figure professionali operano, ma rappresenta la proposta formativa offerta al soggetto in formazione;

- interpretare i bisogni educativi e formativi, che non sono identificabili a quelli psicologici, antropologici o sociologici. Seppur correlati, l'operatore ha lo specifico compito di individuare le potenzialità del soggetto non ancora espresse e farle maturare, attraverso un progetto che guardi alle specificità della singola persona. Inoltre, l'intervento è mirato alla capacità di cogliere i bisogni impliciti oltre a quelli espliciti come anche la capacità di rendere il soggetto responsabile della propria educazione.

- saper indagare, attraverso due prospettive: la pedagogia della *domanda*, intesa come l'assunzione della problematicità al centro dell'interrogativo, che non pone l'intervento educativo come offerta preconfezionata, ma l'operatore assume, analizza e prende coscienza della domanda per aprire a proposte e possibilità che mirino all'autopromozione dei soggetti in educazione. La prospettiva della *ricerca* sottende l'idea dell'operatore come attore e promotore del cambiamento, in ambito territoriale e istituzionale, attraverso la partecipazione attiva e il protagonismo nel processo di ricerca, di sperimentazione e di innovazione.

- saper osservare ed ascoltare, come base di ogni relazione educativa, partendo dai bisogni del soggetto e indagando le sue potenzialità, tramite l'ascolto attivo (Sclavi 2003). L'impegno ad approfondire le dinamiche educative attraverso l'osservazione e l'ascolto, comporta un'attenzione ai comportamenti dei soggetti e del gruppo e alle loro rappresentazioni.

- saper organizzare, come capacità di fornire al processo educativo una sistematicità, una sequenzialità e una organicità, nei termini di una progettualità non solo orientata ai fini, alla metodologia e agli strumenti, ma a tutelarne il senso e l'orizzonte di riferimento per i soggetti in formazione e per l'operatore.

- lavorare in gruppo rappresenta un punto cardine della competenza pedagogica, attraverso l'attivazione di dinamiche e prassi differenti verso diverse finalità. Il lavoro di gruppo richiede di accrescere alcune capacità imprescindibili, come la collaborazione, il confronto e l'argomentazione, il rispetto delle regole, la capacità di empatia, il dialogo con diverse professionalità e linguaggi, la socializzazione e la capacità di adattamento.

- lavorare in rete e con professionisti diversi richiede una consapevolezza data dalla interdipendenza tra gli elementi che costituiscono la realtà e l'adozione di un approccio metodologico dei servizi sociali ed educativi. Come precisa Milani «gli operatori sociali, cui la letteratura italiana e straniera fa riferimento attualmente, non sono più solo gli assistenti sociali, ma gli educatori, gli operatori di strada (*street workers*), gli animatori, i formatori che operano in progetti centrati su soggetti minori o adulti portatori di problematiche particolari (disoccupati, *drop-outs*, stranieri, soggetti sottoposti alla pena carceraria...)» (Milani 2017, p. 151). L'intervento di rete ha la finalità di restituire il "potere" a coloro che sono definiti "utenti" con l'intento di trasformarli in *soggetti dell'azione*. In questo senso il ruolo dell'operatore nel lavoro di rete, in ottica di *empowerment*, agisce verso la promozione e il sostegno dell'azione del singolo soggetto o del gruppo (Folgheraiter 1999); l'operatore di rete è colui che, come sostiene Besson «lavora nelle frontiere; si interessa della persona come parte integrante di un collettivo; si mette in posizione di ascolto e di accompagnamento, d'incontro dell'altro nella sua originalità» (Besson 1993, p. 11). In tale senso l'operatore di rete ha come obiettivi cardine l'*apertura alle possibilità* nel rafforzare o trasformare la rete, la *disponibilità* a saper accogliere e accettare modalità differenti dei soggetti in rete e il *decentramento* come capacità di porre concentrazione alle risorse e ai vincoli della rete. In questa direzione, le competenze specifiche del lavoro di rete sono relative alla capacità di costruire legami, alla costruzione di processi di arricchimento professionale, alla gestione consapevole e in modo equilibrato della propria professionalità, alla capacità di porsi in modo attivo e orientato agli obiettivi (Milani 2017, pp. 154 – 155).

- animare, come modalità operativa che miri al coinvolgimento del soggetto nell'espressione di sé e nell'attivazione dei differenti aspetti della sua personalità, sollecitando il suo pensiero divergente e promuovendone il benessere.

- essere buoni comunicatori, poiché da ciò dipende la qualità della relazione educativa. Essere consapevoli degli effetti dei messaggi comunicativi verbali e non verbali e saper gestire la comunicazione nell'azione educativa sono elementi fondamentali dell'intervento professionale e ne caratterizzano i significati dati dall'operatore.

- gestire la diversità, che si caratterizza, come primo passo, nella cura e nella presa di coscienza e nell'ascolto di cosa provoca, in termini emotivi, l'incontro con l'altro diverso da sé. In questo senso la diversità va accolta, conosciuta, tutelata, promossa, sostenuta e progettata, in ottica di condivisione e reciprocità. (Milani 2017, p. 169).

Dopo aver esaminato le differenti caratteristiche che determinano le competenze pedagogiche di base, un posto a sé viene occupato dalle competenze relazionali, come essenza del lavoro educativo e, come risulterà anche dall'analisi, il perno del lavoro dell'operatore dell'accoglienza.

La relazione educativa è ciò che permette la progettualità, sviluppandosi in funzione dell'educabilità del soggetto, con lo scopo, come sostenuto da 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. Vediamo subito 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 risulta fondamentale attuare specifici atteggiamenti educativi nelle sue diverse dimensioni. La gestione dell'asimmetria, che è

data dalla polarità tra operatore e soggetto in formazione, conduce alla formazione 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 data 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, da parte dell'operatore, dei propri comportamenti emotivi ed affettivi, risulta di fondamentale importanza nella relazione educativa, che possono essere elencati 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 svalorizzare l'altro, mentre l'approccio relazionale deve essere indirizzato a restituire stima di sé e dignità. Infine, la gestione dei vissuti nella relazione educativa tiene in considerazione la trasparenza come elemento che permette di adottare un agire educativo privo di interpretazioni ambigue e la congruenza, che consente invece di adottare comportamenti che coincidono con le proprie scelte e i propri valori. Inoltre, l'autenticità come elemento che rimanda alla responsabilità nella relazione, che mette in primo piano la realizzazione dell'altro e diventa essa stessa finalità educativa. Accogliendo questi principi, sottolinea Milani, si allontanano i rischi di adottare una relazione burocratizzata e routinaria, che spersonalizza il soggetto in termini omologanti (Milani 2017, p. 185).

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 rischi di intaccare l'intimità della persona svalutandone il sé.

Comprendere il significato dei silenzi rappresenta un elemento essenziale della relazione educativa, poiché possono essere una risorsa, che concede tempo, profondità, riflessione, ma anche può essere un segnale di disagio affettivo, sociale, cognitivo o psicologico. In questo senso mettersi in ascolto dei silenzi dell'altro permette di sostenere anche i propri silenzi in termini costruttivi ed esistenziali.

La gestione del conflitto rappresenta un altro elemento importante della relazione educativa, che non deve essere sfuggito, ma affrontato e compreso anche come risorsa all'interno della relazione, nel far emergere nuovi bisogni, definendo nuove idee, confrontandosi e aprendo nuove sfide educative. Capire le ragioni del conflitto consente poi all'operatore di muoversi all'interno della relazione con attenzione verso il confronto e l'incontro con le differenze.

Se il conflitto scaturisce dalla ricerca di senso del soggetto e questo comporta la violazione di regole per sperimentarsi, può essere presa in considerazione la necessità di cambiare regole se consentono un processo costruttivo e positivo di umanizzazione (Milani 2017).

La relazione educativa mette in atto anche il processo di transfert pedagogico (Fabbri 1996), che attiva un attaccamento affettivo del soggetto in educazione nei confronti dell'operatore, che rappresenta una condizione necessaria nel costruire una relazione efficace a comprendere i bisogni 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 atto 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 mette in atto verso il soggetto in formazione 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.

3.3.4 Le competenze specifiche e le competenze interculturali

Le competenze specifiche, che sono quelle relative ai diversi profili professionali, ne valorizzano le conoscenze teoriche e le meta-competenze. In questi termini, le competenze specifiche e quelle di base sono caratterizzate da una relazione processuale e dinamica e non sequenziale. Attraverso la definizione e la presa di coscienza dell'orizzonte di senso che rappresenta la cornice di riferimento teorica è possibile legittimare le pratiche professionali, gli specifici strumenti e le tecniche che rendono possibile l'evento educativo. Alla luce di ciò si limitano i rischi di cadere

nell'operatività educativa che privilegia il tecnicismo, che porterebbe a trascurare la valenza pedagogica che caratterizza quelle abilità e quegli strumenti specifici per ogni intervento. (Milani 2017, p. 99).

Nell'ambito degli studi sull'intercultura emerge l'importanza e l'esigenza di acquisire gli strumenti specifici per operare in contesti complessi, in particolare il costrutto di "competenze interculturali" (Fantini e Tirmizi 2006; Bennett 2009; Deardoff 2009; Spitzberg and Changnon 2009; Grant e Portera 2011; Portera 2013) ha richiamato, in letteratura, plurime interpretazioni.

La prospettiva di Fantini e Tirmizi definisce la competenza interculturale come «a complex of abilities needed to perform *effectively* and *appropriately* when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself» (Fantini and Tirmizi, 2006, p.12) e quindi fa riferimento a quelle abilità che nel loro complesso sono in grado di gestire, in modo efficace ed appropriato, la comunicazione con soggetti che culturalmente e linguisticamente si differenziano. Il processo di sviluppo delle competenze interculturali avviene in tutto l'arco della vita e secondo un'evoluzione che si caratterizza per fasi dinamiche (Fantini, 2009).

Ampio consenso è comunque dato alla definizione che identifica la competenza interculturale come quell'insieme di abilità e riflessività di tipo cognitivo, affettivo e comportamentale tali da favorire un'efficace interazione tra soggetti appartenenti a differenti contesti culturali (Deardoff, 2006; Bennett, 2009).

Nella lettura di Spitzberg e Changnon (2009), le differenti definizioni di competenza interculturale si possono tematizzare in cinque modelli distinti che, però, suggeriscono gli autori, hanno una matrice etnocentrica di tipo occidentale e spesso non focalizzano l'attenzione sull'interazione tra i soggetti, ma piuttosto sulla performance individuale. Nello specifico:

I *compositional models* tendono ad identificare le varie componenti che danno significato alla competenza interculturale, non specificando la relazione tra di loro. Si caratterizzano quindi per elenchi di attitudini, conoscenze, abilità e comportamenti che nel loro insieme identificano la competenza interculturale.

I *co-orientational models* si focalizzano sulla modalità in cui la comunicazione avviene all'interno delle interazioni interculturali e di come le percezioni e i significati si costruiscono in questo tipo di interazioni contestualizzandone il processo.

I *developmental models* descrivono le fasi di sviluppo attraverso le quali viene acquisita la competenza interculturale.

Gli *adaptational models* si focalizzano sulla capacità degli individui di adattare i propri atteggiamenti e comportamenti nelle interazioni interculturali.

I *casual path models* postulano relazioni specifiche e casuali tra le diverse componenti della competenza interculturale.

Gli autori quindi sostengono la necessità di sviluppare una prospettiva più sistemica e inclusiva, capace di dare risalto alle interazioni e al contesto in cui esse si inseriscono. Portera (2013) aggiunge a questa riflessione come sia proprio la dipendenza dal contesto e, in senso più ampio, la coesione dell'intera società, a permettere che la realizzazione di competenze e relazioni interculturali efficaci si manifestino, attraverso l'implementazione di misure atte a favorire il superamento di condizioni di svantaggio politico, culturale e sociale.

La competenza interculturale, così come le competenze comunicative e metacomunicative, relazionali, riflessive, progettuali, trasversali – solo per citarne alcune – sono parte imprescindibile dei saperi professionali degli operatori che lavorano in contesti educativi, sociali e sanitari. L'integrazione tra abilità, conoscenze, competenze metodologiche, capacità metacognitive, personali e sociali permette di muoversi all'interno delle dinamiche interculturali con responsabilità e consapevolezza, se supportati nell'azione da un corollario di misure politiche, sociali e istituzionali.

Tali aspetti, che verranno approfonditi durante l'analisi dell'indagine sul campo, sono significativi e necessari per introdurre sin da ora la sfida che, in prima istanza, coinvolge insegnanti, operatori sociali, assistenti sociali ed educatori, nel destrutturare costrutti etnocentrici, paradigmi di riferimento e percezioni pregresse, per adottare strumenti di interpretazione che siano adatti ad un mondo interdipendente (Fiorucci 2017).

Capitolo 4 – Metodologia della ricerca e contesto di indagine

Premessa e giustificazione delle scelte metodologiche

Come già osservato, lo studio è stato condotto a partire dalla revisione della letteratura di riferimento in ambito multidisciplinare, che ha permesso di dare uno sguardo complessivo al fenomeno indagato nei suoi aspetti filosofici, pedagogici, antropologici, sociologici, politici, rintracciando nei diversi campi del sapere elementi essenziali per comprendere lo sfondo culturale, istituzionale e sociale in cui l'indagine si colloca.

Si è proceduto quindi con il delineare una riflessione ad “imbuto”, che ha voluto mettere in luce dal “macro” al “micro” i fattori che determinano e influenzano le rappresentazioni e l'agito dell'operatore dell'accoglienza, che raffigura lo specifico focus di questa indagine. Tali riferimenti teorici, come le norme e i documenti istituzionali nazionali e internazionali, saranno costantemente ripresi durante l'analisi dei dati e dei risultati emersi, costituendo un dialogo funzionale ad approfondire i progetti, le pratiche, i contesti entro cui l'operatore svolge la propria professione e comprenderne le criticità e i punti di forza, nella direzione di una riflessione sulla propria deontologia e identità professionale.

In linea con gli obiettivi delineati, è risultato necessario prendere in considerazione le peculiarità metodologiche della ricerca etnografica (Marzano 2006; Capello, Cingolani, Vietti 2014) come quel modello che consente di entrare, come ricercatori, all'interno della realtà socio-culturale che ci si propone di indagare e osservare, stabilendo un incontro con l'altro nella dimensione e nell'esperienza del *campo*, inteso come luogo di conoscenza e ricerca teso a un profondo approfondimento e ad una osservazione dei contesti di analisi vissuti in prima persona per un periodo prolungato.

La conoscenza profonda del campo, in questo caso i progetti Sprar attivati nella cooperativa oggetto di indagine, è risultata essenziale per giustificare uno studio di caso, poiché si è ritenuto utile sin dal principio del presente percorso approfondire un'analisi all'interno di un particolare contesto, con lo scopo di focalizzare lo sguardo sulle dinamiche che lo caratterizzano.

Infatti, il rischio di ottenere risultati superficiali procedendo attraverso un'analisi più ampia, sarebbe inevitabilmente intercorso in un contesto nazionale che, come

precedentemente descritto, presenta caratteristiche di frammentarietà e poca organicità nelle pratiche condotte.

Lo studio di caso in questa indagine è stato utilizzato come strategia di ricerca più che come metodo, come tecnica di rilevazione posta in relazione con il metodo etnografico, poiché entrambi indirizzano l'esplorazione conoscitiva su una specifica situazione. Come sottolinea Stake (1995; 2003), lo studio di caso non rappresenta una scelta metodologica, ma una scelta di cosa deve essere studiato, focalizzandosi sulla complessità dello specifico caso cogliendone a pieno la singolarità.

Ciò che rappresenta un punto di forza nella scelta di approfondire un'analisi attenta e una riflessione accurata attraverso uno studio di caso (Yin 2014), risulta anche un limite se si vuole allargare lo spettro di riflessione e guardare ai risultati attesi e raggiunti con uno sguardo di diffusione e condivisione all'intero contesto nazionale.

Lo scopo della presente indagine è stato quindi rivolto alla comprensione di un contesto particolare per poter intraprendere una riflessione il più pertinente possibile in termini pedagogici sulla professionalità dei soggetti presi in esame e del servizio in cui operano. Analizzare lo "scarto" (Van Maanen 2001) inteso come la distanza tra le pratiche concrete e gli scopi dell'organizzazione, tra processi istituzionali e relazioni informali, è da sempre campo di analisi dell'etnografia delle organizzazioni (Sorgoni 2011a), passando da un'analisi dei sistemi formali a quello che caratterizza le relazioni informali, i modi di agire, le competenze e le convinzioni di chi vi opera.

Scarto, dunque, come quello spazio di separazione tra la burocrazia e suoi ruoli predefiniti e la dimensione soggettiva, umana, degli operatori e dei beneficiari del servizio e, quindi, come luogo di indagine per «percorrere lo iato fra razionalità ed empirismo, fra norme e azione» (Urru 2011, p.62).

La dimensione dello "scarto", nei termini di una filosofia dell'educazione di matrice problematicista, richiama alla sua comprensione e valorizzazione, privilegiando le connessioni, in linea con un'epistemologia della complessità che rifiuta le contraddizioni per indagare l'opaco, le ulteriori possibilità, ciò che è 'inattuale', attraverso uno stile di ricerca, di riflessione e di operatività che induce a nuovi significati e obiettivi (Contini 2009, p. 14).

Così la quotidianità, la dimensione umana, l'operato, le relazioni, le esperienze dei soggetti sono diventate oggetto di studio di questa indagine, dove si sono svelati e

rivelati ruoli, bisogni, strategie, competenze e frustrazioni di chi fa parte di un sistema istituzionale – quello dell'accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati – e di un particolare assetto che influenza, struttura e condiziona i meccanismi e i significati al suo interno.

Ho proceduto individuando strumenti di rilevazione e analisi che risultassero attinenti ad evidenziare e descrivere le dinamiche quotidiane di accoglienza, mettendo in luce i processi che caratterizzano la specifica realtà, dove, come sostenuto da Geertz (1998), è possibile avanzare posizionandosi attraverso una prospettiva emica. Infatti, la valorizzazione del punto di vista dei soggetti studiati, consente di procedere attraverso metodi di analisi volti alla comprensione e alla ri-organizzazione dei dati in termini descrittivi e interpretativi.

Le tecniche qualitative utilizzate e gli specifici criteri operativi di cui mi sono avvalsa per il conseguimento e l'analisi dei risultati sono l'osservazione partecipante e le interviste semi-strutturate, con l'aggiunta di un questionario anagrafico (si veda allegato A).

4.1 Osservazione partecipante

Per quanto concerne l'osservazione partecipante, Corbetta si riferisce a questa tecnica come ciò che «unisce l'assunzione dell'*osservare* come strumento di rilevazione del dato sociale alla completa immersione nel segmento di società studiato» (2003 p.13). Questo approccio, di origine etnografica, prevede il coinvolgimento e la partecipazione del ricercatore all'interno della situazione analizzata e la sua interazione con gli attori sociali presenti.

Entrare a prendere parte al fenomeno sociale studiato è un elemento distintivo del “paradigma interpretativo”, nell'ottica di interpretare la realtà sociale e comprendere l'intenzionalità dell'agire del soggetto. Si è pertanto ritenuto uno strumento fondamentale per sviluppare la seguente indagine.

Infatti,

Nell'osservazione partecipante il ricercatore «scende sul campo», si immerge nel contesto sociale che vuole studiare, vive *come* e *con* le persone oggetto del suo studio, ne condivide la quotidianità, le interroga, ne scopre le pene e le speranze, le concezioni del

mondo e le motivazioni dell'agire, al fine di sviluppare quella «visione dal di dentro» che è il presupposto della **comprensione** (Corbetta 2003 p.14).

Più che mai, nello studio e nell'analisi della figura e del ruolo dell'operatore dell'accoglienza, si è sentita l'esigenza di comprendere e osservare le pratiche degli attori sociali, attraverso un processo di immedesimazione e una partecipazione al loro lavoro quotidiano, in costante interazione e dialogo con i soggetti studiati al fine di comprenderne le azioni e le motivazioni. L'obiettivo di fare affiorare le rappresentazioni e gli elementi di cui gli operatori stessi sono e non sono consapevoli è stato perseguito, come sollecitato dagli studi di Van Maanen (1982), attraverso due prospettive: l'*insider perspective*, che posiziona il ricercatore all'interno dell'universo di indagine dei soggetti studiati e delle azioni, parole, emozioni che essi portano; l'*outsider perspective*, che si concentra invece su una prospettiva esterna che vuole approfondire dinamiche appartenenti alla realtà sociale studiata, ma di cui gli stessi soggetti protagonisti ne risultano inconsapevoli.

Nel dettaglio, indagare la realtà dell'accoglienza e quali siano i significati che costituiscono la presa in carico di un richiedente asilo e rifugiato per un servizio o una rete di servizi locali, predispone allo studio e all'indagine delle pratiche che vengono agite all'interno del servizio stesso, attraverso prospettive interne ed esterne che permettono al ricercatore di rilevare i dispositivi di cui l'attore è consapevole e inconsapevole, espressi nelle proprie azioni, intrise di alleanze e contraddizioni, stereotipi e aspirazioni. Inoltre,

L'osservazione di un microcontesto locale si pone all'interno del dibattito che sottolinea come sia necessario ripensare nuovi strumenti teorici e concettuali che permettano ai ricercatori di cogliere i significati che emergono in contesti specifici e da relazioni particolari e di porli in relazione con le ideologie, i discorsi e le pratiche sociali e materiali più ampie a livello globale (Blommaert 2003 citato in Pozzi 2011, p.38).

Si è proceduto quindi con l'inizio del periodo di osservazione della durata di tre mesi all'interno della cooperativa studiata, la cooperativa sociale Arca di Noè, di cui si parlerà nel dettaglio in seguito, e nello specifico seguendo il lavoro dell'équipe che opera nella struttura "Residenza San Donato" e in due appartamenti in zone limitrofe,

dove da Ottobre a Dicembre 2017 ho potuto accedere quotidianamente in presenza del coordinatore e/o di altri operatori.

La raccolta delle note etnografiche è avvenuta nell'habitat naturale del gruppo e principalmente nell'ufficio dell'équipe di riferimento, ma anche accedendo ad altri spazi di condivisione, come la stanza adibita ai colloqui o alla zona lettura, il cortile interno alla struttura e le aree comuni situate nei singoli appartamenti.

Il lavoro di osservazione è stato condotto anche attraverso l'affiancamento agli operatori durante le visite negli appartamenti o alcuni accompagnamenti nelle agenzie del territorio. Inoltre, si sono rivelati momenti importanti e utili al fine della raccolta di dati, i momenti informali vissuti con alcuni operatori, in pause, come il pranzo, o durante l'attesa in qualche accompagnamento.

L'osservazione del *setting*, delle pratiche e degli spazi in cui l'équipe svolge le proprie azioni, ha il fine di consentire al ricercatore di rilevare le reali ambientazioni e situazioni, le attività svolte e per descrivere e «vedere il mondo con gli occhi dei soggetti studiati» (Corbetta 2003, p.15). Con ciò lo studioso sottolinea come con questa tecnica sia inevitabile e, anzi, auspicabile, una interpretazione soggettiva e non oggettiva che consenta un coinvolgimento e non una distanza nella fase di raccolta dei dati. L'equilibrio tra queste dimensioni sarà ciò che il ricercatore riuscirà a portare dalla sua esperienza e ciò che tenterà di fare emergere dai propri interrogativi.

Tale strumento si è ritenuto indispensabile per comprendere le attività che nel quotidiano interessavano l'agito degli attori sociali studiati e come queste pratiche fossero promotrici di altrettante attività, interessi, stimoli, resi dal racconto di episodi specifici che caratterizzano le dimensioni operative e i modelli di intervento adottati dai singoli operatori.

Le pratiche osservate, insieme alle rappresentazioni degli operatori e agli aspetti istituzionali, hanno rappresentato il corpus di analisi per comprendere il ruolo dell'operatore dell'accoglienza, le sue competenze e le strategie di azione nella complessità della sua professione. Ciò sarà oggetto del seguente capitolo attraverso l'analisi dei dati e dei risultati emersi.

Se, sulla traccia dell'esperienza etnografica, l'osservazione partecipante ha trovato campi d'applicazione quali gli studi di comunità, delle organizzazioni, delle istituzioni,

delle subculture, ecc., si prospetta particolarmente utile nello studio, come sostenuto da Corbetta,

di «culture particolari», di universi culturali autonomi e spesso fortemente divergenti dalla cultura dominante: l'osservazione partecipante resta la tecnica ideale per lo studio della devianza, della marginalità sociale, di minoranze etniche, di sette religiose, di organizzazioni chiuse, di gruppi «alternativi» in tutti i sensi (Corbetta 2003, p.26).

L'osservazione partecipante applicata a questo studio presenta, come espresso in precedenza, alcuni limiti caratteristici di questa tecnica. Corbetta spiega come il ricercatore rappresenti egli stesso uno strumento di ricerca che, attraverso i suoi condizionamenti, corre il rischio di un alto grado di soggettività, di interpretazione attraverso il proprio sguardo sul mondo.

In questo caso, ciò determina, insieme all'unicità delle dinamiche studiate, la mancanza di generalizzabilità di alcuni aspetti del caso indagato. Infatti, l'approfondimento specifico che ne emerge non consente la sua totale replicabilità, proprio per le caratteristiche di specificità dei dati raccolti e analizzati. Tali limiti che scaturiscono dalle suddette condizioni, rappresentano elementi estremamente ricchi se si leggono nei seguenti termini: «questo approccio alla conoscenza sociale, infatti, non ha il complesso dell'oggettività, non ha paura di essere accusato di soggettivismo. Anzi, rivendica il valore della propria soggettività, affermando che solo attraverso il coinvolgimento personale si può arrivare alla comprensione, e che la conoscenza autentica è solo quella che passa per l'esperienza diretta» (Corbetta 2003, pp.63-64).

In termini operativi, si è proceduto a sviluppare la descrizione di ciò che è stato osservato, come descrizione 'densa', arricchita di significato, che Geertz (1973) definisce come *thick description*, attraverso la quale non viene riportato solamente il sentito o ciò che viene visto, ma la descrizione viene nutrita di interpretazioni, di significati dati dal contesto, dalle relazioni, dai vissuti.

Infine, le note di campo sono state in seguito classificate attraverso sequenze temporali che caratterizzano i momenti salienti di ogni giornata osservata.

4.2 L'accesso al campo: riflessioni e primi dati emersi

Per quanto riguarda la scelta di effettuare una osservazione palese o dissimulata, intendendo con ciò la possibilità o meno di rendere esplicito il ruolo e gli obiettivi dell'osservatore nel contesto indagato, la negoziazione con la cooperativa è stata determinante. Non solo per la direzione presa, ma perché la riflessione in merito ha permesso di fare emergere già alcuni dati interessanti.

La negoziazione dei tempi di accesso al contesto di indagine – la cooperativa sociale Arca di Noè – è stata mediata dal responsabile del settore formazione della cooperativa stessa. I primi contatti, avvenuti nel mese di Maggio 2017, sono stati finalizzati alla richiesta della possibilità di poter svolgere un periodo di osservazione partecipante e interviste in profondità agli operatori e coordinatori dei progetti Sprar gestiti dalla cooperativa, in merito alle finalità dell'indagine da me condotta.

A seguito del loro parere positivo, si è concordato di procedere con lo studio a partire dal mese di Ottobre 2017. Nel frattempo, sono state avviate le procedure di approvazione da parte dell'ente attuatore Asp Città di Bologna in merito alla possibilità di effettuare lo studio proposto.

Durante un incontro conoscitivo con il responsabile del settore formazione della cooperativa e il coordinatore della struttura in cui avrei dovuto svolgere il periodo di osservazione partecipante, avvenuto nel mese di Settembre 2017, sono stati esplicitati da me gli obiettivi di questa indagine, le motivazioni che hanno spinto a svolgerla all'interno della cooperativa scelta e il tipo di strumenti che avrei utilizzato (osservazione, interviste semi-strutturate e questionario anagrafico). L'incontro con gli informatori si può già definire un momento di osservazione, che ha permesso di avvicinarmi al contesto fisico e sociale con cui avrei dialogato nel periodo successivo.

Dopo aver sottoposto alla loro verifica la documentazione prodotta per svolgere le indagini e la liberatoria relativa al consenso per l'utilizzo delle interviste in forma anonima, mi è stato richiesto di poter essere presentata agli utenti della struttura in cui avrei svolto le osservazioni come tirocinante, e quindi sotto "altra veste". Questa richiesta aveva la finalità, una volta entrata nel contesto da osservare, di tutelare l'utenza da possibili incomprensioni dovute alla mia figura di ricercatrice e osservatrice,

evitando il rischio che la mia presenza quotidiana all'interno del servizio non fosse compresa o risultasse destabilizzante.

I richiedenti asilo ospiti della struttura, infatti, erano già stati, in precedenza, a contatto con tirocinanti universitari in struttura, conoscendo quindi il loro ruolo e la loro funzione. Questo avrebbe quindi facilitato il mio ingresso e la mia presenza ed evitato dubbi e diffidenze disfunzionali alla creazione di una relazione di fiducia.

Nonostante il mio consenso e la comprensione rispetto alla richiesta, che ho condiviso per le finalità per cui è stata avanzata, ho riscontrato alcune difficoltà nel dissimulare il mio ruolo di ricercatrice, soprattutto durante la raccolta di alcune note di campo nei momenti di osservazione. Ciò non è comunque stato di impedimento all'obiettivo finale dell'indagine.

Inoltre, l'accesso all'ambiente indagato è stato il primo passo verso la conquista della fiducia da parte degli attori sociali osservati, dove giorno dopo giorno alcuni informatori si sono rivelati dei veri e propri interlocutori privilegiati, a seguito dei lunghi colloqui formali e informali intercorsi durante il periodo di osservazione.

È importante evidenziare come i dati e gli elementi caratteristici dello studio qui restituiti sono relativi all'arco temporale in cui la ricerca sul campo è stata svolta. Infatti, a seguito di tale periodo, sono intercorsi sostanziali cambiamenti gestionali, programmatici e numerici della realtà indagata come, ad esempio, modifiche nella composizione delle équipe, numero delle strutture di pertinenza per ogni équipe, trasformazioni di strutture da Cas a Sprar.

4.3 Interviste semi – strutturate

La decisione di non limitarmi all'osservazione e utilizzare la tecnica dell'intervista per indagare e comprendere il fenomeno, riflette l'esigenza di *interrogare*, oltre che *osservare* nel proprio agito, il soggetto di studio. Raccogliere i dati attraverso l'intervista ha l'obiettivo di «accedere alla prospettiva del soggetto studiato: cogliere le sue categorie mentali, le sue interpretazioni, le sue percezioni e i suoi sentimenti, i motivi delle sue azioni» (Corbetta 2003, pp. 69-70). Diversamente da quanto emerge dall'osservazione partecipante, che, ricordiamo, permette al ricercatore di spingersi,

immedesimandosi, nel mondo degli attori indagati, l'intervista consente, attraverso l'analisi della complessità degli elementi che caratterizzano le percezioni dell'intervistato – le categorie utilizzate, il linguaggio, le conoscenze, le esperienze – di creare uno sfondo ideale in cui il soggetto ha la possibilità di potersi narrare (Patton 1990).

Caratterizzata dall'assenza di standardizzazione, l'intervista mira ad accedere alla prospettiva del soggetto, permettendo di fare emergere, in modo flessibile, il proprio punto di vista in totale libertà. L'assenza di un obiettivo di rappresentatività statistica, come invece accade nella ricerca quantitativa, permette di concentrare l'attenzione su una rappresentatività sostantiva, che mira a individuare le realtà sociali rilevanti per l'indagine (Corbetta 2003).

Nello specifico, l'intervista semi-strutturata si contraddistingue per la libertà da parte dell'intervistatore della scelta delle domande da sottoporre all'intervistato e dello svolgimento della stessa, in termini di durata, sugli aspetti su cui focalizzare l'attenzione, sull'ordine delle domande, ecc.

L'intervistatore sarà così supportato da una *traccia* (si veda l'allegato B), che ha l'obiettivo di delineare gli argomenti che intende affrontare durante il colloquio. Essa può essere formulata in modo più o meno articolato, tratteggiando le tematiche da toccare e quali aspetti approfondire.

La flessibilità che contraddistingue questo strumento è funzionale alla necessità di entrare in profondità ad alcune tematiche più di altre, concedendo all'intervistatore la possibilità di indirizzare il colloquio con flessibilità in base alle esigenze che desumono dalla soggettività di ogni intervistato e, quindi, dell'interazione sociale che ne deriva.

In una fase preliminare, è stata condivisa la traccia dell'intervista con il referente dell'area formazione, così da verificarne insieme la pertinenza e la chiarezza della terminologia adottata. A tal fine, abbiamo concordato di diffondere a tutti gli intervistati coinvolti nell'indagine una descrizione della ricerca e la traccia dell'intervista stessa, per permettere di superare una eventuale diffidenza data dalla situazione sconosciuta con cui si stavano approcciando.

Un momento risultato fondamentale nell'avvicinarsi alla nuova situazione e utile a sciogliere eventuali dubbi e insicurezze è stata la spiegazione di ciò che era richiesto

dall'indagine, quali erano gli obiettivi e lo scopo, i motivi per cui sarebbero stati sottoposti al consenso per l'utilizzo dei dati e alla registrazione durante l'intervista.

La scelta di condividere la traccia dell'intervista, in un primo momento, ha suscitato diversi dubbi: da un lato, che la lettura preliminare della traccia potesse condizionare le risposte degli operatori e dei coordinatori e, dall'altro, che l'interpretazione della stessa, senza un confronto con l'intervistatore, potesse essere fraintesa e quindi aumentare il rischio di diffidenza.

Ciò che era stato quindi considerato inizialmente come un rischio si è rivelato in seguito di supporto, poiché gli intervistati, una volta contattati telefonicamente per concordare un appuntamento e in seguito incontrati personalmente durante l'intervista, hanno mostrato sin da subito una particolare disponibilità all'incontro, come se questo passaggio preliminare avesse scaturito in loro una sorta di fiducia implicita. Questo è emerso dalla applicazione del principio della trasparenza, cioè nel mettere a loro disposizione il materiale di ricerca, rispondendo al diritto dell'intervistato di «conoscere i fini, gli obiettivi e i metodi di cui si serve la ricerca e anche i modi e i contesti in cui verranno utilizzate le informazioni che lui metterà a disposizione attraverso l'intervista» (Milani e Pegoraro 2011, p. 24).

Infatti, a sostegno di ciò, la documentazione relativa alla liberatoria dell'intervista ha riportato inoltre gli usi che verranno fatti della stessa (si veda allegato C).

La traccia dell'intervista in profondità ha tenuto conto della suddivisione teorizzata da Spradley (1979) che prende in considerazione diversi tipi di domande primarie. Sono state quindi effettuate delle *domande descrittive*, con lo scopo di permettere all'intervistato di iniziare ad entrare nell'argomento in modo discorsivo con maggiore facilità.

L'obiettivo era quello di fare emergere in maniera descrittiva qual è l'organizzazione di una giornata tipo dell'intervistato, ossia come sono suddivise le attività, i compiti, il lavoro di equipe, gli orari, gli spazi, ecc. Questa può essere anche definita come la *domanda stimolo-iniziale* che ho deciso di utilizzare come primo impulso in tutte le interviste, «che deve essere abbastanza ampia da permettere all'intervistato di scegliere liberamente come partire, e nello stesso tempo non così generica da lasciarlo senza appigli» (Kanizsa 1998, p.65).

In seguito, sono state utilizzate *domande contrasto*, che hanno permesso di indagare, attraverso un confronto, le criticità e i punti di forza tra gli obiettivi istituzionali del progetto Sprar e le pratiche messe in atto dagli operatori. Il fine è stato quello di far emergere il racconto relativo alle pratiche che si muovono tra ciò che è richiesto sul piano istituzionale e ciò che rappresenta il loro agito professionale.

Infine, sono state somministrate le *domande-sonda (probing)*, che hanno avuto lo scopo di stimolare l'approfondimento di ogni specifico argomento, di seguire il flusso di pensiero che l'intervistato ha intrapreso arricchendolo di dettagli.

Le domande ipotizzate all'interno della traccia sono state inserite in quattro nuclei tematici, delineando all'interno di essi le principali aree di interesse (progetto, ruoli, relazioni...) per esplorare, raccogliere e, in seguito, analizzare, i dati della ricerca. Essi hanno rappresentato i macro-temi su cui sono emerse ulteriori tematiche e sottocategorie, frutto dei racconti e delle argomentazioni degli intervistati e utili ad esaminare gli elementi rilevanti, attraverso le loro rappresentazioni.

L'intervista semi strutturata è stata quindi condotta prendendo a riferimento i suddetti elementi e, in linea con quanto sostenuto dal paradigma interpretativo, la traccia è stata un elemento di supporto nel delineare gli argomenti e la cornice entro cui indagarli, ma ogni singola intervista si è costruita nel corso del suo svolgimento in modo flessibile.

L'approccio interpretativo e il metodo etnografico ci consentono di decostruire la rappresentazione diffusa nelle scienze sociali delle istituzioni come luoghi chiusi capaci di auto-riprodursi e caratterizzati da un'unica cultura (organizzativa, amministrativa). Piuttosto gli studi etnografici di istituzioni e organizzazioni assumono tali spazi come contesti porosi in cui differenti categorie di soggetti recepiscono e filtrano indicazioni, procedure e normative nazionali e trans-nazionali, e dove le relazioni sociali formali e informali ridefiniscono e reinterpretano dall'interno ruoli, compiti e obiettivi. Le organizzazioni sono, dunque, processi in atto (Abélès, 2001, p.31).

Di fatto, nello studio di una organizzazione sociale, il ruolo dell'intervistatore ha una funzione determinante, in quanto l'incontro tra intervistatore e intervistato viene inteso «come rapporto dinamico nel quale l'intervista viene “costruita” assieme da intervistatore e da intervistato, ed il suo esito dipende largamente dal legame empatico che si è venuto instaurando fra i due interlocutori» (Corbetta 2003, pp. 97-98).

In sintesi, l'interazione sociale che ne scaturisce è ciò che rende possibile la comprensione del fenomeno studiato.

Le interviste, trascritte riportando fedelmente e in maniera comprensibile ciò che l'intervistato ha argomentato, sono state utilizzate in forma anonima, inserendo il codice "Op." seguito da un numero, che identifica le interviste svolte con gli operatori, mentre è stato impiegato il codice "Cor." seguito da un numero, per riferirsi ai coordinatori. Per tutelare ulteriormente la privacy degli intervistati, durante l'analisi dei dati si è deciso di riferirsi a loro sempre al maschile, evitando il rischio di essere identificati, poiché, ad esempio, dei cinque coordinatori intervistati solo uno è di sesso maschile.

La fase di codifica ha previsto la suddivisione delle trascrizioni in nuclei e sotto nuclei tematici e ad una prima categorizzazione delineando delle etichette. Alcuni nuclei erano già stati definiti nella traccia di intervista (categorie indirizzate dalle teorie di riferimento) e altri scaturiti dai nuovi temi emersi dalle narrazioni (categorie sorte dai dati) che contribuiscono a trasformare in itinere i propri modelli di lettura (Milani e Pegoraro 2011).

Attraverso una segmentazione del testo, la codifica ha permesso di individuare alcune parole chiave che riconducono a temi ripetuti nelle diverse narrazioni dei soggetti intervistati. Le categorie selezionate e organizzate sono risultate necessarie a strutturare i dati raccolti in una griglia per dare senso all'analisi.

L'analisi dei dati raccolti attraverso le interviste è stata centrata sui soggetti (*case-based*), seguendo un approccio di tipo olistico, con l'obiettivo di indagare l'oggetto di studio nella sua interezza, diversamente dall'approccio quantitativo che analizza la relazione tra variabili (*variable-based*).

L'analisi ha permesso in seguito di ricostruire una nuova narrazione, attraverso cui «il ricercatore propone un modo originale di argomentare le risposte alle domande di ricerca, integrando concetti teorici ed evidenze empiriche, attuando un percorso di riflessività di tipo tematico, seguendo i nuclei che ha organizzato nella fase precedente» (Milani e Pegoraro 2011, p. 78). In questa direzione, il percorso di riflessione all'interno delle diverse fasi di ricerca è stato in continua evoluzione, dove i temi, gli interrogativi, gli sviluppi, sono maturati e rivalutati durante tutto il processo.

Le interviste in profondità sono state condotte tra Ottobre 2017 e Gennaio 2018, nello stesso periodo in cui è stato svolto il periodo di osservazione, poiché, visti i continui

cambiamenti in termini organizzativi e procedurali nei servizi rivolti all'accoglienza, si è cercato di raccogliere i dati dell'intera indagine in un unico intervallo temporale, così da poter condurre lo studio all'interno della stessa cornice di riferimento.

I soggetti intervistati sono stati tutti i coordinatori di struttura e tutti gli operatori dell'accoglienza che in quel momento operavano all'interno delle strutture Sprar gestite dalla cooperativa studiata, nello specifico 5 coordinatori, 13 operatori e 1 referente del progetto Sprar adulti per la cooperativa. Durante quel periodo erano attive 5 équipe Sprar così suddivise:

- Casa Rivani (1 coordinatore e due operatori);
- Residenza San Donato (1 coordinatore e tre operatori);
- Sprar Resettlement (1 coordinatore e tre operatori);
- Residenza Cabrini (1 coordinatore e tre operatori);
- Casalecchio dei Conti (1 coordinatore e due operatori).

Ogni équipe operava su strutture residenziali, dove aveva sede anche l'ufficio di riferimento, e su appartamenti, dislocati nel territorio bolognese e in comuni limitrofi.

È opportuno specificare che la scelta di intervistare anche i coordinatori delle strutture e un referente del progetto Sprar per la cooperativa è stata presa poiché si è ritenuto importante, nell'analisi del ruolo dell'operatore e in ottica di équipe multidisciplinare, comprendere il ruolo e le mansioni di queste figure e le loro rappresentazioni. Infatti, nel quotidiano, il loro lavoro è strettamente connesso a quello degli operatori e, in alcuni casi, alcuni compiti affidati al coordinatore risultano addirittura coincidere con quelli dell'operatore.

4.4 Lo Sprar e l'accoglienza in Emilia-Romagna

Il Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (Sprar) nasce con la legge 189/2002, che ha permesso di istituzionalizzare le misure di accoglienza siglate precedentemente tra il Ministero dell'Interno (Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione), l'ANCI (Associazione nazionale dei Comuni Italiani) e l'UNHCR (Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati), che diedero vita al Programma Nazionale Asilo (PNA), primo sistema pubblico diffuso nel territorio

nazionale con lo scopo di fornire una rete di servizi di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati.

Con la nascita dello Sprar viene istituito dal Ministero dell'Interno anche il Servizio Centrale, gestito da Anci con il supporto della Fondazione Cittalia, con il fine di coordinare il sistema e di attuarne le attività (Servizio Centrale).

La formalizzazione di una responsabilità politica con l'avvio di un sistema pubblico, ha perseguito la direzione auspicata di garantire il diritto di asilo e allo stesso tempo un dovere di accoglienza, promuovendo una *governance multilivello* che colmasse un vuoto a livello normativo e programmatico, attuando una collaborazione di partenariato tra pubblico e realtà del terzo settore.

Il processo di stabilizzazione è stato supportato dalla legge che ha istituito i finanziamenti attraverso il Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell'asilo, messi a bando dal Ministero dell'interno a cadenza pluriennale (Olivieri 2012).

Gli specifici compiti del Servizio Centrale possono essere sintetizzati come segue:

- monitoraggio della presenza sul territorio di richiedenti e titolari di protezione internazionale;
- creazione, mantenimento e costante aggiornamento di una banca dati degli interventi realizzati a livello locale in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale;
- diffusione delle informazioni sugli interventi realizzati;
- assistenza tecnica agli enti locali, anche nella predisposizione dei servizi di accoglienza;
- supporto ai servizi di informazione e orientamento attuati presso i centri governativi per richiedenti asilo;
- supporto ad ANCI negli adempimenti connessi alla qualifica di autorità delegata per il Fondo europeo per i rifugiati (FER) (Servizio Centrale).

Inoltre, il Servizio Centrale ha lo scopo di coordinare e monitorare servizi dedicati alle categorie vulnerabili (minori, soggetti con disabilità fisica e psichica, vittime di violenza e tortura, anziani, ecc.).

Nell'ottica di promuovere buone pratiche di accoglienza, si occupa di sostenere e divulgare le esperienze attuate nei diversi territori, mirando a garantire la condivisione di standard di qualità, anche attraverso la promozione della formazione e dell'aggiornamento degli operatori stessi.

Il Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati è composto dalla rete degli enti locali che, con il supporto delle realtà del terzo settore, ha lo scopo di realizzare a livello territoriale gli interventi di “accoglienza integrata”, accedendo alle risorse disponibili del Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell’asilo.

Le peculiarità principali che contraddistinguono il Sistema di protezione e che verranno successivamente esaminate nel dettaglio sono:

- il carattere pubblico delle risorse messe a disposizione e degli enti politicamente responsabili dell’accoglienza, Ministero dell’Interno ed enti locali, secondo una logica di *governance* multilivello;
- la volontarietà degli enti locali nella partecipazione alla rete dei progetti di accoglienza;
- il decentramento degli interventi di “accoglienza integrata”;
- le sinergie avviate sul territorio con i cosiddetti “enti gestori”, soggetti del terzo settore che contribuiscono in maniera essenziale alla realizzazione degli interventi;
- la promozione e lo sviluppo di reti locali, con il coinvolgimento di tutti gli attori e gli interlocutori privilegiati per la riuscita delle misure di accoglienza, protezione, integrazione in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale (Servizio Centrale).

La regione Emilia-Romagna realizza gli impegni concordati a livello nazionale, attraverso la partecipazione al Tavolo di coordinamento per i flussi non programmati e attivando il Coordinamento politico tra la Regione e gli enti locali titolari di progetti Sprar, mirando alla promozione di un modello di accoglienza diffuso in strutture di piccole e medie dimensioni e una distribuzione omogenea nei diversi territori (Osservatorio regionale 2018).

Il numero totale degli accolti nei Centri di Accoglienza Straordinaria (Cas) e nello Sprar nella Regione Emilia-Romagna, al 19 febbraio 2018, era di 13.558 persone, come mostra la tabella seguente.

Presenze nei Centri di Accoglienza Straordinaria (Cas) e nello Sprar in Emilia-Romagna al 19 febbraio 2018

Provincia	Presenze CAS	Capienza progetti Sprar (*)	Totale presenze
Piacenza	1.074	21	1.095
Parma	1.458	206	1.664
Reggio Emilia	1.779	75	1.854
Modena	1.822	175	1.997
Bologna	1.655	752	2.407
Ferrara	1.102	177	1.279
Ravenna	1.252	102	1.354
Forli-Cesena	919	81	1.000
Rimini	806	102	908
Emilia-Romagna	11.867	1.691	13.558

(*) I numeri in tabella differiscono lievemente da quelli presentati in precedenza perché è diversa la data di aggiornamento.

Fonte: Prefettura di Bologna

Fonte: Rapporto edizione 2018 'L'immigrazione straniera in Emilia-Romagna' a cura dell'Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio, consultato in data 16 agosto 2018.

Seppur si confermi una presenza nettamente maggiore nelle strutture Cas, dalla tabella si può rilevare come nel territorio bolognese sia particolarmente alta la capienza all'interno dei progetti Sprar (752 posti) rispetto agli altri territori della Regione, confermando la linea intrapresa dal nuovo bando di co-progettazione Asp Città di Bologna nell'intento di ampliare l'accoglienza all'interno dei servizi di protezione Sprar diminuendo l'accoglienza nelle strutture Cas.

Inoltre, il report dell'Osservatorio regionale riporta come il modello emiliano-romagnolo di accoglienza si contraddistingua per un buon livello di accoglienza diffusa rispetto ad altre aree italiane, dove la dimensione media delle strutture presenti sul territorio è di 12 posti letto a struttura.

Un altro dato interessante presentato nel rapporto è relativo al progressivo coinvolgimento dei territori comunali coinvolti a livello regionale, che sono passati da circa il 67% nel 2016 al 81,1% nel 2017, per un totale di 270 comuni coinvolti (Osservatorio regionale 2018).

Il territorio bolognese si è mostrato da sempre particolarmente attento alle politiche inclusive, dove la migrazione internazionale era presente nel quadro di interventi

comunale già a partire dagli anni '90, in netto anticipo rispetto alle altre realtà del territorio nazionale (Tarabusi 2014).

In questa direzione, attraverso la legge regionale n. 5 del 24 marzo 2004 e le successive modifiche apportate dalla legge regionale n.11 del 15 luglio 2016 (“Norme per l’integrazione sociale dei cittadini stranieri immigrati”) la regione Emilia Romagna ha indirizzato i propri interventi – che fino a quel momento erano concentrati su logiche di prima accoglienza – verso proposte in merito all’integrazione dei cittadini stranieri, con l’ampliamento di servizi e azioni volte ad agevolare l’accesso ai servizi e la lotta alla discriminazione, a interventi finalizzati alla partecipazione sociale attraverso il protagonismo delle nuove generazioni, alle politiche abitative, ad interventi in merito all’inserimento lavorativo e scolastico e all’assistenza sanitaria. Inoltre, in quegli anni è stato avviato un maggiore investimento del privato sociale sui servizi dedicati all’accoglienza.

Di fatto, come sottolinea Tarabusi, le ricerche nell’ambito hanno evidenziato come la realtà, per alcuni aspetti, si allontani da quanto auspicato dalle politiche regionali.

La distanza tra enunciati con principi innovatori di equità e giustizia e le pratiche di esclusione relative al riconoscimento di diritti di cittadinanza sociale ha mostrato un reiterare di forme di ineguaglianza nei progetti e negli interventi proposti, soprattutto nel lavoro quotidiano di chi opera nei servizi (Pazzagli, Tarabusi 2007).

Si vedrà in seguito come le dimensioni relative alle politiche pubbliche rivestano particolare importanza nell’indirizzare e orientare la rete dell’accoglienza e le pratiche di chi vi opera.

4.5 I servizi Sprar nel territorio bolognese

Il progetto Sprar metropolitano del territorio bolognese è organizzato, attraverso un’azione sinergica di ASP Città di Bologna (Azienda pubblica di Servizi alla Persona), in collaborazione e in co-progettazione con le seguenti realtà locali del terzo settore:

- Abantu cooperativa sociale
- Antoniano onlus
- Arci Solidarietà
- Associazione MondoDonna onlus

- Cadiai cooperativa sociale
- Camelot cooperativa sociale
- Consorzio Indaco società cooperativa sociale
- Consorzio L'Arcolaio (Arca di Noè, Società Dolce, Piccola Carovana, Piazza Grande, Open Group)
- Cooperativa sociale C.S.A.P.S.A. Due Onlus
- Gruppo CEIS
- Lai-momo società cooperativa sociale (Bologna Cares!).

L'Asp Città di Bologna nasce come ente pubblico dato dalla fusione tra l'Azienda Pubblica di Servizi alla Persona Poveri Vergognosi, l'Azienda Pubblica di Servizi alla Persona Giovanni XXIII e l'Azienda Pubblica di Servizi alla Persona IriDes.

L'Asp ha lo scopo di progettare e gestire, come esplicitato dall'azienda stessa, «servizi sociali e socio-sanitari a favore delle persone anziane, minori e famiglie, adulti in difficoltà e immigrati, in ottica di un miglioramento continuo dei servizi ai cittadini e di lavoro di rete» (Asp Città di Bologna).

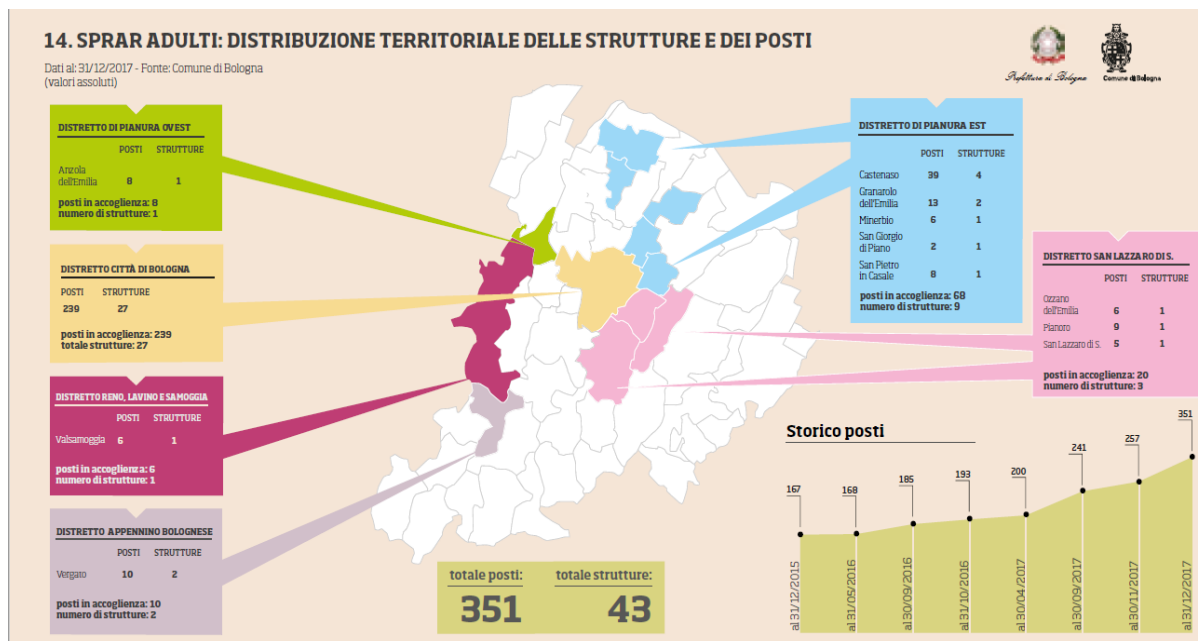
Per quanto riguarda l'accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati nelle strutture di seconda accoglienza, secondo la mappatura e i dati raccolti da *Bologna Cares!* – il servizio di comunicazione del progetto Sprar del comune di Bologna – il progetto territoriale Sprar, che aderisce alla rete nazionale sin dal 2004, ha accolto, nell'anno 2017 nell'area metropolitana bolognese, 351 adulti e 140 minori non accompagnati, mentre le persone collocate all'interno dei Centri di Accoglienza Straordinaria (Cas) sono state 1381.



Fonte: *Bologna Cares!* (www.bolognacares.it), consultato in data 12 Aprile 2018.

La distribuzione territoriale delle strutture e dei posti Sprar adulti è suddivisa in sei distretti comprendenti differenti comuni della zona che, nel dettaglio, al 31 Dicembre 2017, periodo in cui è stata svolta l'indagine, era strutturata come segue:

- Distretto di pianura Ovest, comune di Anzola dell'Emilia, con una struttura attiva e 8 posti in accoglienza;
- Distretto di pianura Est, comuni di Castenaso, Granarolo dell'Emilia, Minerbio, San Giorgio di Piano, San Pietro in Casale, con un totale di 9 strutture e 68 posti in accoglienza;
- Distretto San Lazzaro di Savena, comuni di Ozzano dell'Emilia, Pianoro e San Lazzaro, per un totale di 3 strutture e 20 posti in accoglienza;
- Distretto Appennino bolognese, comune di Vergato, con due strutture attive e 10 posti in accoglienza;
- Distretto Reno, Lavino e Samoggia, comune di Valsamoggia, con una struttura attiva e 6 posti in accoglienza;
- Distretto città di Bologna, con 27 strutture attive e 239 posti in accoglienza.



Fonte: *Bologna Cares!* (www.bolognacares.it), consultato in data 12 Aprile 2018.

Il primo step per l'accesso al progetto Sprar bolognese è dato dall'Unità Operativa Protezioni Internazionali dell'Asp Città di Bologna, che ha la funzione di gestire il servizio sociale per i richiedenti asilo e rifugiati nel territorio, organizzando l'accoglienza dei beneficiari del progetto nelle strutture gestite dal terzo settore e distribuite nel territorio metropolitano.

Con l'avvio del nuovo bando triennale, dal 2017, il progetto Sprar è stato sviluppato su area metropolitana e, a seguito di un cambiamento della gestione dei fondi disponibili, si è concretizzata la possibilità di mutare la notevole sproporzione tra posti in accoglienza Cas e Sprar. Come riferito da una responsabile del progetto per la cooperativa in una intervista telefonica svolta successivamente (Marzo 2018) al periodo di ricerca sul campo:

Per quanto riguarda i numeri siamo in una fase di trasformazione tra Cas e Sprar e non sono mai gli stessi. Di mese in mese molti Cas passano a Sprar ed è una situazione molto altalenante. Ora che siamo a marzo 2018 la nostra cooperativa ha 233 posti in accoglienza Sprar e siamo passati nel giro di un anno ad avere dei numeri Cas e Sprar completamente opposti. Mentre prima principalmente i numeri così alti erano quelli del Cas. Da settembre ad adesso sono cambiati, un po' per nuove aperture che abbiamo fatto e un po' per trasformazioni da Cas a Sprar. I posti finanziati sono 1350 da arrivare a tendere,

quindi ogni mese si cresce per arrivare a questo numero da bando e quindi ogni cooperativa si sta muovendo.

il progetto Sprar di Bologna è diviso in servizi e lotti diversi, quindi ci sono dei servizi trasversali, che significa che valgono per tutte le accoglienze, e quindi sono principalmente il legale, la comunicazione e la mediazione, a prescindere poi dalle percentuali e da chi vince.

Le cooperative assegnatarie di quel servizio, che sono sempre più di una e non è mai solo una, proprio per fare in modo che siano tutte a lavorare un po' su tutto, seguono questi servizi che sono trasversali per tutte le accoglienze, a prescindere da chi le gestisce, e vanno su quote percentuali.

Noi siamo tante cooperative che hanno vinto. Il bando Sprar su Bologna è stato molto complicato ed era a lotti. Il nuovo progetto Sprar è partito il primo settembre 2017 e da lì si è aperta una nuova triennialità, quindi con tutta questa impostazione, delle trasversali, con tutti i lotti e dal 1° settembre praticamente ogni mese c'è un ricalcolo sia sui posti delle trasversali sia sul resto (Cor.7).

Nelle grafiche riportate di seguito, è possibile rilevare la situazione attuale, aggiornata al 31 luglio 2018, e constatare la differenza rispetto alle trasformazioni apportate, successive al momento dell'indagine, che è invece relativa al periodo delle grafiche riprodotte in precedenza (31 Dicembre 2017).

Nel primo grafico si evidenzia come i posti in accoglienza nel progetto Sprar adulti a fine luglio 2018 sia aumentato a 753 a differenza dei 351 posti presenti a fine dicembre 2017, mentre i posti Cas sono diminuiti da 1381 a 1159, frutto del cambiamento in atto.

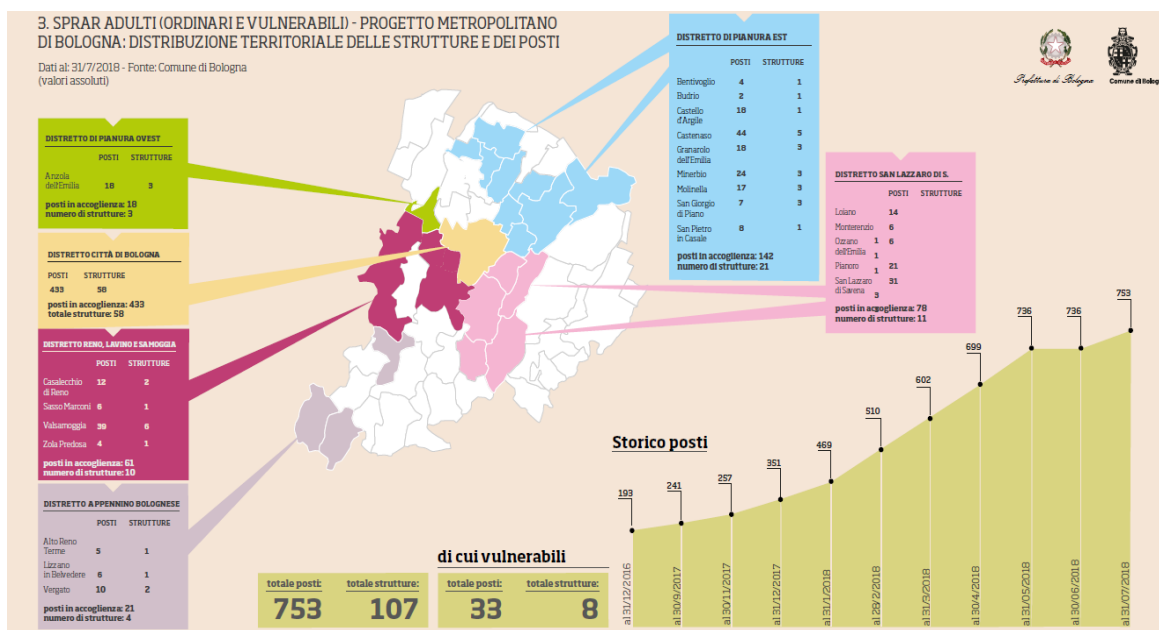
1. IL SISTEMA DI ACCOGLIENZA DELL'AREA METROPOLITANA DI BOLOGNA

Dati al 31/7/2018 Fonte: Prefettura e Comune di Bologna (valori assoluti)



	Adulti		Minori Stranieri Non Accompagnati	
PRIMA ACCOGLIENZA	HUB ADULTI		HUB MSNA (FAMI)	
	400 posti		80 posti	
SECONDA ACCOGLIENZA	CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria)		SPRAR MSNA	PROGETTO VESTA (SPRAR MSNA)
	1.159 posti		156 posti	di cui 30 posti
SPRAR ADULTI	Progetto Metropolitan di Bologna		FAMI SAMB	
	720 posti ordinari	33 posti vulnerabili	52 posti	
SPRAR ADULTI	Progetto Nuovo Circondario Imolese			
	42 posti ordinari			
Totale posti del sistema 2.642 al 31/7/2018				

Fonte: Bologna Cares! (www.bolognacares.it), consultato in data 16 Agosto 2018.



Fonte: Bologna Cares! (www.bolognacares.it), consultato in data 16 Agosto 2018.

In questo grafico si rileva invece come la distribuzione territoriale abbia provveduto ad un sostanziale aumento delle strutture di accoglienza Sprar, passando dalle 43 di fine dicembre 2017 alle 107 di fine luglio 2018.

4.6 Il contesto di indagine: la Cooperativa sociale Arca di Noè (Bologna)

La cooperativa sociale Arca di Noè ha rappresentato lo sfondo istituzionale entro cui è stata condotta l'indagine sul campo e in cui sono state esplorate le rappresentazioni sociali portate dagli attori intervistati e la traduzione delle stesse nelle pratiche osservate con gli utenti, i servizi e gli altri attori sociali.

La scelta di realizzare il *fieldwork* presso la cooperativa sociale Arca di Noè è frutto di differenti valutazioni. In primis, la lunga esperienza della cooperativa nel settore dell'accoglienza e dell'integrazione. Infatti, nel territorio bolognese, risulta la prima cooperativa sociale a gestire, sin dal 2008, i servizi relativi al progetto Sprar.

La cooperativa ha come obiettivo principale la promozione di percorsi di inclusione sociale, attraverso un approccio indirizzato al protagonismo di ogni soggetto, con l'attuazione di progetti che mirano al raggiungimento dell'autonomia e dell'inserimento socio-lavorativo, in linea con quanto perseguito dal Servizio Centrale.

Le proposte socio-educative rivolte a soggetti che vivono in condizione di marginalità sociale, sono finalizzate alla valorizzazione delle competenze di ognuno, promuovendo attività differenti in co-costruzione con ogni persona accolta.

Tra i servizi offerti, è stata attivata la scuola di italiano *Di-Mò*, che si rivolge agli ospiti delle strutture Sprar e si compone di un gruppo di insegnanti qualificati che struttura corsi su più livelli, a cui sono affiancate attività ludiche, laboratori, colloqui e pratiche di apprendimento formale. La scuola offre inoltre incontri di sostegno e monitoraggio in itinere agli studenti con gli operatori di riferimento.

Il servizio prevede:

- Sportello di accoglienza per l'apprendimento della lingua: spazio dedicato all'orientamento nell'accesso all'offerta linguistica e al monitoraggio dell'andamento e della motivazione;
- Corsi strutturati per livelli e organizzati in moduli;
- Personalizzazione dell'intervento;
- Insegnanti qualificati per l'insegnamento dell'italiano L2 con esperienza in ambito migratorio;
- Affiancamento di attività integrative, laboratoriali e scambi linguistici;
- Laboratori di scrittura per la rivista Zacrepublic (Arca Coop. Soc.).

Il servizio di *Help Desk Legale*, rivolto agli ospiti dei centri di prima e seconda accoglienza nel territorio bolognese, fornisce orientamento e supporto legale e, come esplicitato dalla Cooperativa:

- Informiamo in merito alla procedura di richiesta di protezione internazionale e supporto nella formalizzazione della domanda; raccogliamo la memoria personale, la traduciamo e prepariamo il richiedente asilo all'audizione presso la Commissione Territoriale per il riconoscimento della protezione internazionale;
- Una volta ottenuto l'esito della Commissione affianchiamo il richiedente asilo nella lettura del verbale di audizione e dell'esito con il supporto di mediatori linguistico-culturali;
- Informiamo l'assistito sui diritti connessi al proprio status giuridico, al rilascio del titolo di Viaggio e Passaporto, ricongiungimento familiare, casi di Dublino e supporto ai richiedenti che hanno aderito al programma di Relocation;
- Diamo supporto legale in caso di diniego della Commissione;
- Effettuiamo l'attività di ricerca sulla situazione nei Paesi d'Origine (COI);
- Progettiamo e realizziamo percorsi di formazione rivolta a operatori sociali e mediatori culturali sul tema della protezione internazionale (Arca Coop. Soc.).

A supporto del processo di autonomia degli utenti dei servizi è stato attivato l'ufficio *Job Placement*, che, secondo quanto riportato nel sito internet della cooperativa, fornisce sostegno e orientamento personalizzati alle singole esigenze e attitudini del soggetto in connessione con le concrete possibilità presenti nel contesto territoriale. Perseguendo tale scopo le attività proposte dal servizio sono, come dichiarato dalla cooperativa:

- Informiamo sul sistema dei servizi offerti dalla rete territoriale per il lavoro;
- Supportiamo alla compilazione del Curriculum Vitae;
- Effettuiamo simulazioni del colloquio di selezione;
- Informiamo sulle realtà del territorio per l'invio del Curriculum Vitae;
- Informiamo su corsi di formazione e forniamo supporto per l'eventuale iscrizione;
- Attiviamo tirocini formativi (Arca Coop. Soc.).

L'insieme di questi servizi opera in stretta collaborazione con enti pubblici, associazioni e agenzie territoriali, cercando di sostenere e rispondere alle esigenze del singolo e del territorio in modo innovativo.

Per quanto riguarda i percorsi di accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati, la Cooperativa Arca di Noè opera all'interno del Centro Mattei – Hub regionale di Bologna, partecipando alla gestione della prima accoglienza e transito di cittadini stranieri in arrivo in Italia, provenienti dai principali luoghi di primo soccorso e dai centri governativi situati nelle zone interessate da sbarchi. Il periodo di permanenza dei soggetti accolti prevede l'espletamento di procedure di identificazione e il controllo delle condizioni di salute dell'ospite. Vengono garantiti, inoltre, servizi di mediazione linguistico-culturale e il sostegno socio-psicologico. La presenza dei richiedenti asilo all'interno del centro Hub è stata, in media, di 41,2 giorni nel 2017 e 98,2 giorni nel 2018. (Bologna Cares!)¹⁵.

Arca di Noè è inoltre impegnata nella gestione di strutture temporanee, i Centri di Accoglienza Straordinaria (Cas), e nella gestione della seconda accoglienza attraverso i progetti Sprar, adottando un approccio di équipe multidisciplinare con lo scopo di realizzare percorsi di co-progettazione individualizzati, garantendo i servizi precedentemente descritti in sinergia con i servizi pubblici e gli enti territoriali. A tal fine, come sostenuto dalla Cooperativa,

Il personale di Arca di Noè si occupa di definire gli aspetti significativi della vita di relazione quali rapporti interpersonali, regole di uso della struttura e di convivenza; affiancare le persone ospitate nella realizzazione del piano di accompagnamento personalizzato finalizzato all'integrazione sociale, lavorativa ed abitativa; programmare e proporre attività ludiche e ricreative, sia individuali che collettive; predisporre progetti che realizzino servizi di ascolto, sostegno scolastico, supporto psico-socio-sanitario (Arca Coop. Soc.).

¹⁵ Attraverso i dati della Prefettura di Bologna e del Comune, il progetto *Bologna Cares!* monitora, con infografiche mensili, la dimensione territoriale dell'accoglienza nell'area metropolitana di Bologna e, con infografiche trimestrali, le caratteristiche degli accolti.

4.7 Struttura dell'analisi: progetto, pratiche, rappresentazioni

Gli strumenti descritti precedentemente sono stati funzionali alla raccolta e all'analisi dei risultati emersi, strutturando il lavoro di ricostruzione degli stessi attraverso le categorie che, in modo ricorsivo, sono scaturite dai piani considerati. I temi presi in considerazione sono stati esaminati su tre differenti livelli:

- Il progetto, declinato nelle aspettative istituzionali indicate all'interno del Manuale Operativo Sprar, indagando i tempi, i contesti, le risorse, i limiti e i modi indicati dalle linee di indirizzo per la realizzazione dei progetti in ambito locale;
- le pratiche: l'osservazione di ciò che l'operatore e il coordinatore mettono in atto nel proprio agito professionale, nelle competenze, negli strumenti che utilizza, declinando le linee di indirizzo del Manuale operativo e dell'ente gestore nei compiti e nelle mansioni svolte;
- le rappresentazioni: come i soggetti indagati interpretano il proprio ruolo e le dimensioni che lo caratterizzano, rilevate attraverso le interviste ad operatori e coordinatori sui differenti nuclei tematici considerati;

I nuclei tematici trattati in ognuno dei livelli analizzati sono emersi da una prima ricognizione della letteratura di riferimento e, in seguito, sono stati integrati con ulteriori temi e sottocategorie scaturiti dalla documentazione esaminata, dalle interviste svolte e dalle note di campo tratte dalle osservazioni.

Si è deciso di procedere all'analisi scomponendo le macro-categorie quali: l'équipe, le relazioni e il ruolo, che rappresentano i piani in cui si muove l'operatore nello svolgimento della sua professione. All'interno di esse si sono ritrovate le micro-categorie che hanno composto i diversi temi trattati e indagati attraverso i livelli progetto, pratiche e rappresentazioni.

Ognuno dei temi emersi è stato messo a confronto e in dialogo con le aspettative istituzionali riportate dal Manuale Operativo e le declinazioni date dal bando territoriale e dalla cooperativa indagata, con le pratiche osservate sul campo e con il materiale raccolto attraverso le narrazioni degli operatori e dei coordinatori.

La macro-categoria nominata 'équipe' è stata analizzata attraverso una disamina del background degli operatori e dei coordinatori, rilevando le mansioni e i compiti che

caratterizzano i due ruoli, il numero del personale e il tempo impiegato all'interno della cooperativa, come l'équipe di lavoro organizza la propria giornata tipo e le riunioni settimanali e ciò che caratterizza i momenti di formazione e supervisione.

Per quanto riguarda le 'relazioni' si è proceduto analizzando la relazione che intercorre tra operatore e utente, indagandola attraverso la presa in carico del beneficiario, i colloqui, i vari aspetti di criticità e di forza che sono emersi dalle diverse categorie rintracciate, quali la relazione di fiducia, la giusta distanza, la dipendenza e l'autonomia, i bisogni e i desideri, l'asimmetria e il rapporto di potere, le pratiche educative e quelle disciplinanti e le implicazioni emotive. Sono inoltre stati analizzati i risultati emersi relativi alle specifiche categorie di utenti adolescenti e al nucleo familiare.

L'analisi è proseguita indagando le relazioni che sorgono con le altre figure professionali, con la cittadinanza, con i servizi pubblici e l'associazionismo, nei progetti territoriali e ciò che concerne l'inclusione sociale, abitativa e lavorativa.

Infine, si è provveduto a delineare alcune riflessioni in merito ai risultati emersi rispetto al profilo professionale dell'operatore dell'accoglienza, alle principali categorie che affiorano all'interno di quel continuum tra un ruolo 'operativo' e un ruolo 'critico-riflessivo', dove le caratteristiche ipotizzate non si escludono vicendevolmente, ma presentano le diverse sfaccettature all'interno della complessità di una figura 'in via di definizione'.

Capitolo 5 - Lo studio di caso: l'operatore dell'accoglienza Sprar nella cooperativa sociale Arca di Noè

Premessa – L'accoglienza integrata. Tra ambizione e realtà

In un'analisi del ruolo e delle competenze dell'operatore dell'accoglienza nei servizi Sprar, è apparsa di primaria importanza la comprensione della direzione perseguita dal servizio in cui l'attore sociale opera, avendo chiaro l'approccio adottato e proposto dal sistema istituzionale e organizzativo di riferimento e lo sfondo che caratterizza gli obiettivi auspicati dal progetto e, soprattutto, se ciò viene concretamente realizzato.

In tal senso, il Servizio Centrale ha perseguito, fin dalla sua nascita, un approccio di *accoglienza integrata*, che indica, in termini concettuali, l'accompagnamento delle persone in accoglienza nel recuperare e ridefinire il proprio progetto di vita.

La volontà della proposta è quella di superare forme di accoglienza di tipo *assistenziale* che, invece, conducono a una dipendenza dei beneficiari dal sistema, con un conseguente rallentamento, se non impedimento, della realizzazione dei percorsi di integrazione. Tale approccio non permette infatti di costruire progetti finalizzati a sviluppare un'autonomia personale, a cui spesso segue il rischio di *burn-out* degli operatori nel non riuscire ad operare rispondendo alle singole esigenze dei beneficiari.

Se a ciò si affiancano interventi a carattere *emergenziale*, com'è avvenuto nel contesto italiano a seguito della diffusione di sistemi paralleli di accoglienza, il pericolo di una cronicizzazione dell'emergenza stessa e l'estemporaneità delle misure adottate (Di Capua 2012) conduce a disincentivare forme di programmazione dei percorsi con il conseguente fallimento dell'obiettivo di autonomia e opportunità per chi è inserito nel sistema di accoglienza e intraprende un percorso di inclusione sociale.

Nel mirare agli obiettivi dati dall'*accoglienza integrata*, il Sistema Centrale fa riferimento a documenti e linee guida utili ad attivare e gestire i servizi proposti, in termini operativi e di rendicontazione. Il principale strumento preso in analisi in questa parte di trattazione è il *Manuale Operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria*, redatto dal Servizio Centrale con lo scopo di definire le linee guida a livello

nazionale per orientare e indirizzare la gestione e le pratiche dei progetti attivati. Costituito e aggiornato nel corso degli anni, con un lavoro che coinvolge gli operatori dei vari enti locali ed alcuni esperti del Servizio Centrale, permette di rielaborare sperimentazioni ed esperienze al fine di sintetizzare e codificare standard auspicati e strumenti operativi condivisi con i referenti dei progetti territoriali (Olivieri 2012).

Il Manuale definisce, nell'ultima versione aggiornata al Settembre 2015, come principale obiettivo,

la (ri)conquista dell'autonomia individuale dei richiedenti/titolari di protezione internazionale e umanitaria accolti, intesa come una loro effettiva emancipazione dal bisogno di ricevere assistenza (in questi termini si parla di "accoglienza emancipante"). Diventa, pertanto, essenziale collocare al centro del Sistema di Protezione le persone accolte, le quali non devono essere meri beneficiari passivi di interventi predisposti in loro favore, ma protagonisti attivi del proprio percorso di accoglienza e di inclusione sociale» (Servizio Centrale, 2015, p. 6).

Una prima analisi degli obiettivi del progetto porta a rilevare come, al fine di procedere verso un'accoglienza integrata, sia necessario prendere a riferimento il paradigma dell'*empowerment* (Rappaport 1981; Zimmerman 2000; Dallago 2008; Tolomelli 2015) e come questo possa essere uno strumento utile per interpretare gli obiettivi dichiarati, attraverso l'attivazione di percorsi individuali – in questo caso si parlerebbe quindi di *self-empowerment* (Bruscaglioni 1991) – tali da sviluppare processi di crescita della stima di sé, di consapevolezza delle proprie risorse e capacità di scelta, al fine di una progettualità e di un protagonismo esistenziale.

Infatti, il Manuale fa esplicito riferimento al concetto di *empowerment* inteso come «un processo individuale e organizzato, attraverso il quale le singole persone possono ricostruire le proprie capacità di scelta e di progettazione e riacquistare la percezione del proprio valore, delle proprie potenzialità e opportunità» (Servizio Centrale 2015, pp.6-7).

Il fine di avanzare verso un tipo di accoglienza che superi un modello assistenzialista di presa in carico degli utenti, allontanandosi da ciò che favorisce solamente la fruizione di beni e servizi e che renderebbe il soggetto passivo nel percorso svolto, è volto a muoversi verso la co-costruzione di progetti tali da supportare il soggetto verso la realizzazione di un reale percorso di crescita e trasformazione personale.

Lo scopo di questo tipo di accoglienza è quello di integrare servizi di base (vitto e alloggio) con interventi e strumenti mirati allo sviluppo dell'autonomia del beneficiario. Le nove aree di intervento hanno ognuna pari rilievo nell'attuazione e nel conseguimento degli scopi prefissati, e si distinguono in: mediazione linguistica e interculturale; accoglienza materiale; orientamento e accesso ai servizi del territorio; formazione e riqualificazione professionale; orientamento e accompagnamento all'inserimento lavorativo; orientamento e accompagnamento all'inserimento abitativo; orientamento e accompagnamento all'inserimento sociale; orientamento e accompagnamento legale; tutela psico-socio-sanitaria (Servizio Centrale 2015, p.7).

Le pagine che seguono hanno l'intento di analizzare, passo dopo passo, ciò che le linee guida redatte dal Servizio Centrale indicano come standard qualitativi per l'attivazione e la gestione dei progetti Sprar – che rappresentano, in linea generale, gli scopi dichiarati a livello istituzionale – costruendo un dialogo con le pratiche osservate e le rappresentazioni emerse dalle interviste ad operatori e coordinatori del caso studiato.

Il fine è quello di restituire uno sguardo delle diverse categorie esaminate, ricollocando i risultati emersi dallo studio di caso all'interno di quella complessità che caratterizza il ruolo dell'operatore, il suo agire, le sue rappresentazioni e i valori che lo orientano, nei servizi di accoglienza nel contesto italiano.

Attraverso questi scopi si interpella il modello del sistema integrato tra gli ambiziosi indirizzi dati a livello nazionale e le pratiche che definiscono la realtà tangibile nei progetti attuati.

È proprio tramite questo parallelismo che verranno sviluppate le pagine seguenti, in un continuo confronto tra le indicazioni date e le pratiche messe in atto attraverso gli assunti, le posizioni, i valori e le credenze degli operatori dell'accoglienza.

5.1 Équipe

In accordo con quanto delineato dal Manuale Operativo, per rispondere alle finalità di interventi di accoglienza integrata, ogni realtà territoriale aderente al progetto Sprar ha la necessità di operare attraverso un'équipe multidisciplinare, con competenze di

carattere interdisciplinare tali da garantire una presa in carico che tenga conto della complessità della persona e dei singoli bisogni.

L'équipe di riferimento è così composta da personale dell'ente locale attuatore del progetto Sprar – nel caso studiato Asp città di Bologna – e dal personale di ogni singolo ente gestore, declinato nella rete del terzo settore elencata nel precedente capitolo. La scelta e la gestione del personale vengono quindi relegati ad ogni singola realtà territoriale, in linea con le esigenze organizzative del progetto e delle sue caratteristiche. In generale, al personale scelto viene richiesto di:

- rispondere in maniera qualificata ai bisogni dei beneficiari, come singole persone e come gruppo di accoglienza;
- predisporre una programmazione degli interventi in base alle esigenze gestionali dell'intero progetto di accoglienza;
- interagire con il contesto locale, inteso come rete dei servizi e come comunità cittadina (Servizio Centrale 2015, p.9).

All'équipe viene chiesto di operare come gruppo di lavoro che agisce condividendo obiettivi, compiti e responsabilità, attraverso la valorizzazione delle differenze e garantendo una suddivisione dei singoli ruoli e mansioni che ne determinano le specificità di intervento. Inoltre, la realizzazione degli scopi prefissati, si concretizza in sinergia con differenti figure professionali e collaborando con i servizi pubblici locali, come, ad esempio, i servizi socio-educativi e socio-sanitari.

Per rispondere a tali esigenze, il Manuale Operativo indirizza alla scelta di personale con competenze e capacità specifiche, con esperienza pluriennale e un background professionale e formativo in linea con il ruolo attribuito.

La declinazione delle indicazioni nazionali da parte della cooperativa indagata si caratterizza in équipe di lavoro composte da operatori dell'accoglienza operanti in differenti strutture (centri residenziali e/o appartamenti) e dal coordinatore di équipe delle diverse strutture di afferenza¹⁶.

¹⁶ Le declinazioni terminologiche sono state modificate in seguito alla ridefinizione dei ruoli e delle mansioni definiti all'interno della cooperativa per meglio gestire la nuova programmazione triennale dei progetti Sprar, in sinergia con l'ente locale, che è stata avviata in seguito alla raccolta dei dati. A seguito di tali modifiche il coordinatore di équipe è stato definito il referente di area territoriale a cui è affidato il coordinamento di diverse strutture in una specifica area del territorio.

Le figure che operano in stretta sinergia con l'équipe di riferimento sono differenziate per funzioni professionali e ruoli specifici, organizzate su più livelli, come:

- due figure referenti del Coordinamento del progetto Sprar adulti per la cooperativa;
- un responsabile dell'unità operativa Coordinamento Sprar adulti per Asp città di Bologna;
- un responsabile dell'unità operativa del servizio sociale per Asp città di Bologna;
- un gruppo di assistenti sociali dell'area adulti per Asp città di Bologna;

A queste si aggiungono le figure specifiche relative a:

- mediazione linguistica-culturale;
- formazione e riqualificazione professionale, orientamento e accompagnamento all'inserimento lavorativo;
- orientamento e accompagnamento legale;
- psicologo e psicoterapeuta per progetti individualizzati di accoglienza su casi vulnerabili e per percorsi di supervisione con l'équipe.

Il ruolo fondamentale dell'équipe e della relazione instauratasi all'interno del gruppo di lavoro per la buona riuscita del progetto Sprar è condiviso da tutti gli intervistati e, come riportato da un coordinatore:

Il lavoro di équipe ti permette un po' di mettere a confronto quello che è il tuo punto di vista con quello degli altri e trovare un punto in comune, che non necessariamente prevede il consenso di tutti, ma mira a fare una scelta prendendosi delle responsabilità dopo un confronto con altre persone con esperienze diverse. Io cerco di impostare un lavoro collettivo che permetta una crescita professionale [...] la funzione di coordinamento è di co-ordinamento, cioè ordinare assieme, partendo da un confronto e mettendo in atto un processo in cui maturano delle capacità di decisione, di condivisione di scelte, cioè laddove oltre a portare una domanda si porta già un pensiero di risposta alla domanda (Cor. 2).

In tal senso il Manuale Operativo fa riferimento alla necessità di costruire un'équipe resiliente, capace di affrontare in modo efficace situazioni di stress, collaborando in

modo creativo al fine di affrontare eventuali situazioni di rischio, mantenendo un equilibrio nella vita progettuale del gruppo di lavoro.

La consapevolezza riportata dagli operatori durante le interviste sull'importanza del lavoro di squadra, che sottolineano nella virtù di scambiarsi feedback costanti e rimandi agli obiettivi del proprio operato, ma anche al porre rilievo sui differenti sguardi e sul supportarsi in modo reciproco, rimanda a una capacità del gruppo di individuare strategie utili ad affrontare il grado di difficoltà dato dalle frequenti situazioni di emergenza e dal carattere flessibile delle azioni svolte.

5.1.1 Background coordinatori e operatori

In accordo con quanto rilevato dall'analisi dei questionari anagrafici anonimi somministrati ai soggetti intervistati, la cooperativa ha risposto con particolare attenzione alle linee di indirizzo date dal Manuale Operativo, selezionando personale altamente qualificato.

Infatti, dai questionari risulta che il totale degli intervistati possiede un background formativo con una doppia laurea (triennale e magistrale) e ha partecipato a numerosi corsi di formazione e di aggiornamento proposti dalla cooperativa e/o svolti su iniziativa personale, su cui si tornerà a parlare in seguito.

Gli ambiti di studio da cui provengono gli attori intervistati sono differenti, dalle scienze politiche alla cooperazione internazionale, dal servizio sociale alla sociologia, dalla progettazione di interventi educativi nel disagio sociale alla filosofia.

Ciò, seppur segnale di un alto grado e specificità di istruzione, non sempre è accompagnato dallo sviluppo di capacità e competenze specifiche proprie delle mansioni e degli incarichi svolti e richiesti nelle pratiche di accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati.

Anche per quanto riguarda le esperienze professionali pregresse gli intervistati hanno – nella maggior parte dei casi – svolto attività lavorative come operatori in strutture di prima e seconda accoglienza con adulti e minori, come educatori in comunità minori o servizi a bassa soglia, consulenza legale a cittadini stranieri, attività di volontariato o progettazione di attività interculturali.

Ognuno ha un'età compresa tra i 25 e i 36 anni e svolge il proprio ruolo all'interno della cooperativa indagata in media da 2 anni. Ciò rappresenta un elemento di analisi rilevante, che caratterizza un alto turnover proprio delle professioni non ancora legittimate in termini contrattuali e salariali all'interno del settore pubblico e privato. Inoltre, come rilevato dalle note di campo:

durante la riunione di équipe di oggi, è emerso l'aspetto della temporaneità del loro lavoro, che gli operatori esprimono sia in termini di difficoltà a immaginarsi in questo ruolo per lungo tempo, per l'esposizione ad un alto rischio di *burnout*, sia per una mancata condivisione degli intenti, in particolare uno di loro lamenta la mancanza di riconoscimento tra il lavoro che pratica quotidianamente e la professione che ha scelto di svolgere. C'è chi sostiene anche di non aver scelto questo lavoro, ma che è capitata l'occasione durante il proprio percorso e che sicuramente non sarà il lavoro della propria vita (Nota di campo, 6 novembre 2017 h.14.00).

Tutti hanno una conoscenza intermedia di due lingue straniere, principalmente inglese e francese, ma alcuni conoscono anche lo spagnolo e uno di loro l'arabo come lingua madre. Rilevante risulta il numero di operatori e coordinatori di sesso femminile (16 su 19 intervistati) rispetto a quelli di sesso maschile (3 su 19 intervistati).

Nel complesso, il background particolarmente eterogeneo che caratterizza la figura dell'operatore dell'accoglienza, come già sostenuto precedentemente, non consente di individuare in modo specifico né all'interno del contesto indagato né a livello nazionale, un unico profilo professionale.

5.1.2 *Normalizzare l'insicurezza*

Come noto, il sistema a carattere emergenziale di accoglienza di migranti forzati e richiedenti asilo ha manifestato il suo apice durante l'Emergenza Nord Africa (ENA) del 2011, dove la necessità di implementare gli interventi e il numero di progetti in accoglienza ha determinato un rafforzamento dei Centri di Accoglienza Straordinaria (Cas) e il fiorire di attenzione da parte di nuovi attori nell'ambito dell'impresa sociale, a volte agendo per interessi economici e improvvisando strutture alberghiere garantendo

servizi minimi materiali, altre volte, invece, attraverso l'implementazione di nuovi servizi Sprar accompagnati da progetti innovativi e dalla creazione di reti efficaci.

L'attenzione posta dalla cooperativa al background formativo, alla conoscenza linguistica e alle esperienze professionali, garantisce una buona qualità del servizio proposto, non sempre assicurato dai vari enti gestori a livello nazionale. Non solo. La fase di trasformazione vissuta dopo tale periodo ha normalizzato un sistema di accoglienza che fatica a mettere in atto le intenzioni nazionali miranti ad una accoglienza integrata, rendendo evidenti le contraddizioni di tipo strutturale tra gli scopi dichiarati sul piano istituzionale e le pratiche quotidiane (Faso e Bontempelli 2017).

Come segnala un referente del progetto Sprar per la cooperativa, si rileva come sia stata via via posta un'attenzione maggiore alla rendicontazione e una conseguente burocratizzazione delle pratiche, che ricade nell'agito degli operatori:

Siamo molto più sotto osservazione anche rispetto all'uso dei fondi, anche qui, perché siamo in Italia e ci sono stati esempi di malagestione molto pesanti, infiltrazioni mafiose e altro, quindi anche chiusura di progetti, non solo Cas, ma anche Sprar. Quindi l'attenzione sulla rendicontazione e sulle modalità di gestione è molto, molto forte. Anche tutta la parte burocratica è una parte molto forte del progetto Sprar, che è vero che poi rischi di togliere spazio ad altre cose, però effettivamente è anche una parte del lavoro che dobbiamo fare perché ci tutela da un certo punto di vista rispetto alla chiarezza e alla qualità del lavoro (Cor. 3).

Ciò che si è andato a definire è quindi un inasprimento delle procedure di gestione, che mira a tutelare le disposizioni date dal Servizio Centrale ai vari soggetti titolari di progetti Sprar, con lo scopo di ridurre il rischio di un uso improprio dei fondi a disposizione degli enti locali e dei servizi in appalto. I piani in cui si inseriscono le procedure in oggetto, come l'aggiornamento della banca dati, l'anagrafica degli utenti, la rendicontazione dei rimborsi e l'erogazione dei contributi, per citarne alcuni, sono espletati all'interno di ogni singola équipe sia dal coordinatore della struttura sia dagli stessi operatori, accentuando una confusione in termini di mansioni e compiti. Così riferisce un coordinatore:

La professionalità del coordinatore serve da una parte all'istituzione di chiederti di rispettare il suo mandato, dall'altra servono a te per motivarti, ma, se guardiamo, io ho fatto e continuo a fare di fatto anche l'operatore e se ci pensi noi facciamo un lavoro che è

uno spezzatino di cose in continuazione. Da un punto di vista professionale è un minestrone, cioè facciamo un sacco di robe ma di fatto non facciamo nessuna in maniera approfondita, non riusciamo a specializzarci bene su qualche cosa, dobbiamo sapere un po' di tutto per gestire una persona e delle situazioni anche di emergenza, a volte senza essere supportati decentemente, quindi dovendo metterci il tuo corpo e la tua relazione per supplire a un sistema che non si struttura passo passo, ma magari ci arriva dopo un anno a coprire quelle esigenze là. Che non vuol dire che allora il sistema è cattivo di per sé, però funziona con una logica di tipo istituzionale che è diversa da quella che è la logica di vita pura delle persone. Queste due logiche a volte si incontrano e aderiscono e funzionano, ma è raro, cioè ci devi mettere molto tu, questa è la cosa fondamentale (Cor. 2).

La conseguente burocratizzazione del lavoro data dall'incremento di funzioni amministrative e "istituzionalizzanti" si manifesta su differenti livelli. Da un lato, per ciò che concerne il monte ore dei singoli operatori, che viene assorbito da mansioni di tipo amministrativo, togliendo spazio e tempo alla relazione con gli utenti. Dall'altro, si vengono a delineare maggiormente le contraddizioni strutturali accennate in precedenza che conducono ad allontanare gli scopi e le finalità dell'accoglienza dichiarati e a carico di figure preposte a svolgere in modo privilegiato compiti di accompagnamento alla buona riuscita di un progetto individuale e inclusione sociale.

Gli obiettivi ambiziosi di costruzione di progettualità e autonomia in progetti di natura socio-educativa con persone con importanti vulnerabilità sociale, psichica, sanitaria, ecc. potrebbe trovare una opposizione intrinseca dentro al sistema di accoglienza stesso, che auspica interventi non emergenziali e non assistenzialistici, ma si inserisce dentro una cornice istituzionale che sottovaluta il lavoro sociale e la sua natura di intervento e relazione di aiuto, traducendo, nella diffusione di sistemi paralleli e nei centri di accoglienza straordinaria, ciò che definisce l'accoglienza nelle sue criticità, in termini assistenziali e passivizzanti.

5.1.3 *Mansioni e compiti*

Per quanto concerne la divisione di compiti e mansioni all'interno dell'équipe, le indicazioni date dal Manuale presentano interessanti peculiarità che richiedono di essere definite e declinate in base alle caratteristiche del contesto stesso.

La composizione qualitativa e quantitativa dell'équipe, come il livello di partecipazione del personale di ente locale e di ente gestore, dipendono dai connotati del progetto di accoglienza, dalle caratteristiche delle persone accolte, dal contesto territoriale e dalle peculiarità dello stesso ente locale titolare dell'intervento. Per una definizione precisa dei ruoli e una efficace suddivisione degli stessi, all'interno del gruppo di lavoro, occorre tenere presente quali dovrebbero essere le competenze specifiche per ricoprirli, quali compiti dovranno essere svolti, quali strumenti verranno messi a disposizione, quali sono i criteri di valutazione (Servizio Centrale 2015, pp. 10-11).

Come rilevato da altri studi sul tema (Sorgoni 2011, Pendezzini 2015, Campomori e Feraco 2018; Biffi 2018; Tarsia 2018) le figure operanti all'interno dell'équipe e le diverse professionalità presenti, si declinano in modo differente nei contesti a livello nazionale, agendo così nei termini di una attenzione maggiore alle peculiarità stesse del territorio, ma spesso traducendosi in una distanza qualitativa agli standard richiesti dalle indicazioni nazionali, con la conseguente ricaduta sul progetto di accoglienza dei beneficiari accolti e su una mancata condivisione e comprensione delle procedure messe in atto.

L'individuazione e la definizione delle diverse figure all'interno della cooperativa oggetto di indagine appare ben delineata, con una aderenza a ciò che è indicato dal Manuale, seppur per quanto riguarda la divisione dei compiti e delle mansioni ci siano numerose incongruenze.

Ciò emerge dalle rappresentazioni degli operatori e coordinatori intervistati che, trovandosi in un momento di trasformazione e riorganizzazione a livello gestionale, hanno riscontrato numerose difficoltà nel comprendere nuovi compiti demandati dalla cooperativa e dall'ente locale attuatore, rilevando elementi di contraddizione sul loro mandato.

Per quanto riguarda il ruolo di coordinatore viene riferito che:

Siamo in un momento di transizione, in questo periodo i coordinatori diventano referenti sociali distrettuali e non hanno ancora un mansionario specifico sulle mansioni che devono svolgere, quindi ci troviamo in un momento di ibrido tra un coordinamento che era molto più operativo, cioè che prevedeva anche la presa in carico delle persone. Questo sulla carta, sulla pratica poi in questo periodo facciamo di tutto: scarichiamo scatoloni, scriviamo relazioni, compiliamo file, griglie, telefoniamo, mediamo, cerchiamo di fare un lavoro con l'équipe di analisi delle situazioni e trovare soluzioni (Cor. 2).

Seguendo le linee guida del Manuale, al coordinatore di équipe viene richiesto di svolgere i seguenti compiti:

- coordinamento degli operatori e gestione delle risorse umane;
- conduzione delle riunioni periodiche;
- gestione dei rapporti tra il progetto di accoglienza e l'équipe con le istituzioni locali e gli altri attori del territorio;
- promozione di accordi con i servizi presenti sul territorio;
- promozione di occasioni di formazione e aggiornamento (Servizio centrale 2015, p. 15).

Tra le mansioni riportate dal coordinatore intervistato si riscontra la messa in atto di pratiche operative che non coincidono con le indicazioni date dal Manuale, come la presa in carico di alcuni ospiti e compiti non qualificanti il proprio ruolo di coordinamento, dove si rileva inoltre una particolare confusione data dal peculiare periodo di transizione. Oltre ai compiti elencati precedentemente, al coordinatore viene richiesto di:

- proporre un modello organizzativo, da condividere con il gruppo di lavoro, anche in forma scritta;
- organizzare i ruoli all'interno del gruppo di lavoro, favorendo un percorso partecipativo, tenendo conto dei profili, così come delle aspettative personali;
- programmare i compiti di ogni operatore senza dimenticare la necessaria flessibilità;
- dare la necessaria attenzione all'ambiente (inteso in senso strutturale) dove si svolge l'intervento, assicurando luoghi adeguati per riunioni e/o colloqui;
- prestare attenzione ai bisogni degli operatori, promuovendo la partecipazione a momenti di formazione con tempi, modalità e contenuti adeguati;
- valorizzare e sviluppare le potenzialità e le capacità del gruppo di lavoro;

- saper leggere a livello di organizzazione orientamenti, reti decisionali e politiche, coltivare e conservare legami del contesto utili allo sviluppo del progetto;
- gestire conflitti;
- motivare il gruppo di lavoro;
- tenere in considerazione le aspettative degli operatori, fare in modo che il tempo (dell'équipe e dei beneficiari) non diventi un fattore di pressione ma un alleato, non ci siano sottrazioni o sovraccarichi di responsabilità (Servizio Centrale 2015, p. 15).

Tale elenco prevede competenze e meta competenze di natura organizzativa, gestionale, relazionale, educativa e comunicativa, caratteristiche di una funzione di coordinamento a cui è richiesta progettualità in contesti di vulnerabilità sociale.

Inoltre, il ruolo del coordinatore, in questa prospettiva, ha la funzione di sostenere, insieme al gruppo, una pratica riflessiva che facilita la collaborazione, in ottica di ricerca e in modo partecipato, verso la costruzione di un sapere che miri ad accrescere la consapevolezza nelle pratiche, rafforzando la propria identità professionale (Savio 2017).

L'operatività affidata alla figura del coordinatore, tradotta nelle rappresentazioni degli intervistati in una distanza tra gli scopi proposti e le pratiche effettive, mette in discussione l'*agency* specifica del proprio ruolo professionale, come promotore di riflessioni critiche, iniziative e interventi atti a co-costruire un percorso con l'intera rete di accoglienza.

A ciò si associano le parole degli operatori che, in linea con quanto emerso dal racconto precedente, riportano:

Ci si interroga spesso su come bilanciare effettivamente tutte queste mansioni che comunque sono molto diverse tra loro, per cui oggettivamente ti sbilanci verso alcune piuttosto che verso altre. Idealmente sarebbe molto bello sbilanciarsi verso le persone, ma di fatto quello che spesso sta avvenendo è che invece siamo molto sbilanciati verso il back-office. Spesso mi interrogo su quanto mi competa la parte di back-office che vada oltre un utilizzare degli strumenti di lavoro legati alla gestione dei progetti delle persone – quindi tenere aggiornato un dossier e l'anagrafica in modo da dare anche al coordinamento gli strumenti per fare un lavoro altro – poi di fatto ci si trova a riempire una marea di file excel e di bozze di mail che sono funzionali a fare un raccordo con i servizi trasversali, che sono molti e ne è aumentata la complessità...e insomma, la sensazione è quella di fare spesso i pezzi degli altri. Ecco direi che la parte pc è quella che

non dico che non ci competa, ma che però sento un po' più sbilanciata in questo periodo (Op. 1).

Per quanto concerne le specifiche mansioni e i compiti relativi al ruolo dell'operatore, il Manuale non presenta un elenco dettagliato come nel caso del coordinatore, ma concentra la descrizione delle sue funzioni nella parte relativa alla presa in carico dell'utente e alla costruzione di una relazione di fiducia, mostrando la complessità e l'eterogeneità del suo mandato.

Saranno quindi prese in esame allo stesso modo all'interno della parte che concerne le relazioni tra operatore e utente in questo capitolo. Una prima considerazione su questo aspetto riflette come anche il Servizio Centrale stesso concordi nel ritenere la centralità del ruolo dell'operatore dell'accoglienza sulla relazione di aiuto e la presa in carico dell'utente.

In aggiunta alle specifiche competenze relative ad ogni singolo ruolo professionale, il Manuale fa riferimento a competenze trasversali, che ciascun operatore deve prevedere nel proprio mandato, che si riferiscono, nel dettaglio, alla conoscenza della specifica utenza, del territorio e della rete locale, ad una elasticità professionale che consenta di avere un approccio complessivo al singolo progetto del beneficiario, alla capacità di collaborare in modo propositivo all'interno del gruppo di lavoro, assumendosi le proprie responsabilità.

Inoltre, si fa esplicito riferimento alla capacità assertiva come stile di comportamento che permette di esprimere le proprie opinioni e idee senza che vengano negate quelle dei colleghi e dei beneficiari e le capacità comunicative e di ascolto attivo come strumenti di lettura di criticità.

Un aspetto importante riguarda inoltre l'individuazione delle attitudini e delle manifestazioni positive in fase di resilienza dei beneficiari, con una specifica attenzione alle barriere emotive presenti nella relazione e nelle diverse fasi dell'accoglienza (Servizio Centrale 2015, p.13).

In questo senso, l'identificazione delle competenze trasversali da parte dell'operatore e la piena consapevolezza sulle stesse, permette di progettare un intervento specifico in linea con la realizzazione dei percorsi personalizzati. «La trasversalità, infatti, si presenta come l'occasione per ricercare e perseguire un insieme di traguardi formativi comuni in un'ottica inter e trans-disciplinare (Milani 2017, p.95)».

5.1.4 *Tra mandato istituzionale e mandato sociale*

Gli stralci riportati evidenziano la forte presenza di un mandato di natura *istituzionale* che caratterizza il lavoro sociale degli operatori (Fargion 2009; 2013), cioè quello che concerne gli adempimenti e le rigidità che gli aspetti politici, gestionali, legislativi e istituzionali prevedono e che rispondono a criteri di rendicontazione e burocratizzazione del proprio operato.

Dall'altra parte, si definisce un mandato di tipo *sociale* che richiede all'operatore di svolgere le funzioni della propria professione in termini di relazione di aiuto, portatore di interventi generativi e trasformativi a carattere educativo e sociale nei confronti della specifica persona e della sua unicità, promuovendone la sua autodeterminazione.

Le istanze interdipendenti dei due mandati che si rintracciano nelle rappresentazioni degli operatori e dei coordinatori riflettono ciò che nelle pratiche quotidiane viene spesso messo in atto. Il rischio che pare realizzarsi è quello che la dimensione istituzionale e le richieste avanzate da tali fattori influenzino, se non limitino, i principi del lavoro sociale degli operatori a tal punto da contrastare ciò che concerne il mandato sociale, attuandosi in una mera applicazione di prescrizioni e standardizzazione delle direttive.

Le competenze specifiche e trasversali, le esperienze e le capacità dell'operatore, richiedono di rispondere quindi a differenti aspettative contemporaneamente nel suo agire professionale. L'operatore dell'accoglienza, diversamente dalle altre figure impiegate in ambito sociale, come specificato precedentemente, si trova immerso in una complessità tale da rintracciare un equilibrio nell'esercizio delle proprie funzioni, assumendo un ruolo attivo capace di coniugare le istanze dei suddetti mandati.

Il conflitto che ne deriva rischia di tradursi in un livellamento degli interventi che si distanziano dall'obiettivo cardine di un sistema di accoglienza che orienta il proprio intervento nella co-progettazione, insieme ai beneficiari accolti, di percorsi personalizzati indirizzati alla loro realizzazione e autonomia. Si riprenderà in seguito il tema del ruolo dell'operatore e come questo viene declinato nelle rappresentazioni degli operatori stessi, trovandosi al crocevia tra dinamiche organizzative, istituzionali, relazionali e sociali.

5.1.5 Giornata lavorativa dell'équipe

Ogni équipe di riferimento presenta delle proprie specificità nel gestire e organizzare il lavoro. I principali compiti condivisi dal gruppo di lavoro nella realizzazione del progetto di accoglienza sono indirizzati alla programmazione degli interventi, alla verifica e al confronto sui limiti e sulle risorse del gruppo nello svolgere le proprie attività, al condividere le difficoltà e rintracciare le modalità per superarle, al sostenere un approccio comune nella presa in carico dei beneficiari, confrontandosi sui risultati perseguiti. Tra gli strumenti a disposizione dell'équipe per favorire il raggiungimento degli obiettivi indicati, il Manuale segnala:

- riunioni periodiche di programmazione e verifica;
- condivisione di periodiche relazioni (da redigere in maniera sintetica e schematica) che riportino gli interventi realizzati e con quali beneficiari, i contatti presi all'esterno, le note di commento;
- condivisione di una rubrica di contatti;
- occasioni di aggiornamento e formazione;
- supervisione esterna dell'équipe che possa supportare il lavoro di gruppo così come il singolo operatore (Servizio Centrale 2015, p. 14).

Gli attori intervistati riportano, riferendosi all'organizzazione della propria giornata lavorativa, principalmente la divisione in tre macro-attività:

- *Sportello ufficio*, con orari stabiliti, in presenza di uno/due operatori/coordinatore, dove gli utenti possono presentarsi, se necessario, all'orario e al giorno in cui è presente il proprio operatore di riferimento per esporre le proprie necessità e richieste, ritirare l'importo erogato mensilmente, chiedere i rimborsi, o altri bisogni e esigenze. Ciò non toglie che l'utente possa presentarsi anche durante gli sportelli svolti dagli altri operatori.
- *Colloqui individuali*, in ingresso e in uscita del percorso del beneficiario e in itinere, in cui viene monitorato il progetto dall'operatore di riferimento. Vengono poste domande specifiche sul suo andamento, esposte eventuali problematiche o difficoltà e viene stimolato l'utente a sperimentarsi in corsi, attività o laboratori. Vengono trattate le principali questioni relative all'inserimento e all'orientamento lavorativo, abitativo e sanitario. In caso di

specifiche complessità queste vengono approfondite e si definiscono insieme le azioni da intraprendere.

- *Accompagnamenti*, che si modulano in visite sanitarie, tessera e abbonamento trasporti pubblici, apertura conto bancario, commissione per procedure di richiesta asilo, pratiche presso gli uffici pubblici, corsi e attività specifiche, ecc.

A queste macro-aree si aggiungono le riunioni di équipe, i momenti di formazione, le supervisioni, il back-office, il controllo e la manutenzione degli appartamenti e le differenti situazioni di emergenza che vengono a crearsi nel quotidiano.

Si evince come la concentrazione di compiti e mansioni su una stessa figura, quella dell'operatore dell'accoglienza, determina una difficoltà di gestione dei tempi e delle priorità da parte degli operatori, una flessibilità organizzativa che non sempre riesce a rispondere e ad accogliere le specifiche esigenze degli operatori stessi e di chi beneficia del servizio.

5.1.6 Riunioni di équipe

Ritenuto un momento indispensabile della vita progettuale, viene organizzata in modo flessibile dalle diverse équipe. Con cadenza settimanale, viene previsto anticipatamente un orario di inizio e uno di fine, della durata di circa tre/quattro ore, con un ordine del giorno prestabilito e una relazione scritta dei punti affrontati e delle decisioni prese in merito alla organizzazione e alla programmazione del lavoro. Lo scopo è quello di procedere verso un confronto, una verifica e una condivisione delle pratiche, delle scelte e delle responsabilità, analizzando le criticità e i punti di forza che emergono dai singoli casi e dal progetto di accoglienza stesso e valutando modalità di presa in carico diversificate.

Gli attori intervistati hanno riportato come, nel complesso, il lavoro di équipe e la sinergia che il gruppo di lavoro costruisce sia sostanziale nella buona riuscita del lavoro svolto. Un operatore riferisce a riguardo:

Il lavoro di équipe è fondamentale perché come operatore ti ritrovi molto spesso ad affrontare delle situazioni che sono più grandi di te, quindi hai bisogno comunque di riportarle e confrontarti con altre persone per capire quale potrebbe essere la via migliore

per affrontarle. Quindi senza l'équipe l'operato non resterebbe a lungo. Al di là del supporto pratico di cui potrei sempre avere bisogno c'è proprio una sicurezza di stare lavorando di squadra e per un obiettivo che magari è necessario anche ricordarsi ogni tanto, perché tra le mille emergenze e tra i mille punti di vista diversi a volte si perde anche qual è l'obiettivo finale del tuo lavoro, quindi la possibilità di avere persone che ti rimandano, ti danno dei feedback, che siano positivi o negativi e che siano in grado di supportarti anche in situazioni in cui non te la senti di andare avanti da solo è molto importante (Op. 10).

Nel gruppo di lavoro osservato le riunioni vengono calendarizzate due volte a settimana, e hanno due finalità distinte: una è dedicata ai casi seguiti, dove vengono condivise, ad esempio, le problematiche emerse in situazioni specifiche, le nuove entrate e le uscite dai progetti, i contatti con altri operatori, analizzando insieme gli interventi da adottare. L'altra riunione, inerente alle questioni organizzative, prevede, ad esempio, l'organizzazione degli orari di sportello dell'ufficio, pratiche amministrative, aggiornamento dell'anagrafica e del dossier degli utenti, la pianificazione delle nuove procedure di erogazione del contributo mensile ai beneficiari, le novità apportate e comunicate dal coordinatore relative le precedenti riunioni svolte dal coordinamento. Questa suddivisione permette loro di concentrarsi su argomenti specifici e trattare gli elementi dell'ordine del giorno con particolare cura e approfondimento.

Il referente del progetto Sprar per la cooperativa racconta in merito:

L'équipe settimanale è quella in cui ci sono aggiornamenti, scambio di consigli, pratiche, modalità di azione rispetto ai singoli casi, in cui c'è una forte collaborazione nell'équipe rispetto alla gestione dei casi e alla risoluzione di situazioni complesse dove non è l'operatore di riferimento che se ne fa carico, ma l'intera équipe. A tutto questo poi si aggiungono le opportunità di confronto, attraverso le équipe dei coordinatori che poi riportano alle proprie équipe, oppure il "Tutto Sprar" dove si cerca di ragionare su questioni tematiche e quindi attraverso uno scambio di modalità d'azione e di riflessione anche sul perché portiamo avanti determinate azioni (Cor. 3).

5.1.7 Numero del personale e tempo

La divisione dei casi presi in carico da ogni singolo operatore è un elemento rilevante della buona riuscita del progetto di accoglienza e della qualità del lavoro svolto dagli operatori. Infatti, il Manuale suggerisce un rapporto medio di un operatore ogni quattro/cinque beneficiari, prevedendo una variazione per quanto riguarda i centri collettivi che accolgono più di venti beneficiari, mantenendo sempre un rapporto che non superi la proporzione di un operatore ogni otto accolti (Servizio Centrale 2015, p. 14).

All'interno della cooperativa studiata, al momento della raccolta dei dati per l'indagine, la maggior parte degli operatori segnala una difficoltà nella proporzione operatore-utente stabilito dalla cooperativa, che definisce un coefficiente di tempo di circa 2.6 ore a settimana per utente, per un totale di circa 15 persone seguite da ogni operatore. Il coefficiente 2.6, in questo senso, come riportano gli operatori stessi, spesso va ad esaurirsi in una sala d'attesa per una visita o per una procedura in banca o negli uffici comunali, o come a volte accade, per una emergenza dettata dall'ultimo minuto. Ciò comporta inevitabilmente il dover tralasciare alcuni aspetti meno urgenti e di solito ciò che è trascurato è proprio il momento di relazione.

La peculiare caratteristica del progetto Sprar, che si differenzia dai grandi numeri dell'accoglienza straordinaria nei centri Cas e prevede la realizzazione di una accoglienza diffusa e integrata, ha la necessità, per essere realizzato, di provvedere ad una co-costruzione del progetto di accoglienza che tenga conto di tempi dedicati alla relazione tra operatore e beneficiario e alla costruzione di una relazione di fiducia.

Ne sono chiari esempi le parole degli operatori che, nel rispondere alle domande inerenti al progetto Sprar e alla sua organizzazione, mettono in risalto immediatamente la mancanza di tempo da dedicare ai progetti individuali.

Alla domanda proposta relativa alla propria giornata-tipo, emerge infatti come il tempo quotidiano sia scandito da momenti di back-office, accompagnamenti, colloqui, monitoraggio degli appartamenti, riunioni di équipe, dove il gruppo di lavoro cerca di dare uno sguardo comune alla settimana e definire gli impegni collettivi, per poi organizzare gli altri impegni in modo da ottimizzare il tempo a disposizione.

I colloqui individuali, oltre a quelli di ingresso e di uscita dal progetto, rappresentano uno dei momenti principali in cui le dinamiche relazionali hanno luogo. Spesso effettuati in ufficio e in altri spazi adibiti, sono momenti in cui si manifestano le principali esigenze dei beneficiari, dal confronto sulla necessità di svolgere visite mediche, corsi o attività specifiche, sull'andamento del percorso individuale e sulla necessità di formulare il proprio curriculum o la ricerca del lavoro e della casa in vista dell'uscita dal progetto.

Questi particolari momenti che scandiscono il progetto specifico di ogni beneficiario trovano spazi diversi in base ai tempi che ogni operatore riesce a dedicare. Come riferito da un coordinatore:

Per fare tutto questo ci vorrebbe molto più tempo, e molta più possibilità di avere tempo per stare con le persone e fare maturare a loro, e a te con loro, delle riflessioni...e questo tempo oggi non ce l'abbiamo. Questa è la condizione che viviamo. Noi facciamo fatica all'interno del nostro monte ore a dire "ti prendo un appuntamento e facciamo il curriculum e facciamo..." queste cose qua...cioè, noi lo facciamo ma con dei tempi molto molto molto più laschi. Però capisci che c'è gente che ha bisogno di queste cose qua, che è interessata e che vuole imparare (Cor. 2).

Quanto riportato dal coordinatore riflette alcuni particolari momenti osservati nell'ufficio della struttura, in cui in diverse situazioni mi sono trovata ad aiutare gli operatori stessi nel loro lavoro con i beneficiari, attraverso la compilazione di curriculum vitae e la ricerca casa, parte importante del loro lavoro che, seppur di estrema rilevanza nella programmazione del percorso di inserimento sociale, rimaneva sempre un po' marginale o svolta con tempi che differivano dalle esigenze dei beneficiari stessi. Come restituito dalle note di campo:

Durante la riunione di équipe di oggi mi vengono rivolte parole di gratitudine per l'aiuto dato all'équipe e per il tempo dedicato ad alcuni beneficiari nella ricerca casa e nella preparazione dei cv. Mi esprimono la difficoltà di riuscire a seguire il beneficiario in questa fase come vorrebbero e trovare tempi distesi per confrontarsi con loro su come svolgere queste pratiche, come insegnare l'utilizzo di siti internet per la compilazione online di cv o quelli dedicati ad annunci su stanze o appartamenti. L'aiuto che vorrebbero dare non si limita al sostituirsi a loro nello svolgimento di queste procedure, ma nell'insegnargli passo per passo il loro funzionamento, un elemento indispensabile alla

loro autonomia in termini materiali. Ripercorrere la loro storia e valorizzare le loro competenze ed esperienze all'interno del cv richiede tempo disteso e conoscenza del beneficiario, superando distanze e diffidenze e incomprensioni linguistiche (Nota di campo, 4 Dicembre 2017 h. 13.00).

Si evince inoltre come anche in altre aree trasversali e nelle parti di raccordo con l'ente locale titolare del progetto siano stati eliminati momenti di incontro, come i colloqui di ingresso, di monitoraggio e di uscita in Asp, e altri siano stati ridotti, come quelli relativi agli incontri con gli assistenti sociali di riferimento e all'area lavoro.

Sarebbe meglio seguire 10 persone perché ti concentri di più, perché 15 sono veramente tante, cioè ti perdi un pezzo sicuro...è poco tempo ma non lo abbasserei radicalmente, cioè non sono uno di quelli che ti dice che vorrei gestire cinque persone perché così avrei un rapporto con queste cinque persone. Lo sento più che altro nelle settimane di difficoltà, cioè se passo tre ore al Cup come ieri certo che ho poco tempo, cioè dipende proprio da quello che ti succede, il problema del lavoro dell'operatore è che tu non puoi prevedere mai quello che ti succederà. Secondo me la gravità è il tempo che ormai tutti non hanno, se noi pensiamo al complesso del lavoro, il tempo che viene nel totale dedicato a una persona, lì è stato tagliato radicalmente e questa cosa incide tantissimo (Op. 13).

In queste riflessioni emerge chiaramente la distanza, come da elementi precedentemente analizzati, tra le istanze insite ad un servizio di inclusione sociale e la direzione percorsa dalle politiche pubbliche nazionali e internazionali.

I servizi e le pratiche a sostegno dell'inclusione lavorativa, abitativa e sociale del migrante andrebbero quindi favoriti e supportati diventando priorità non solo dichiarata ma anche perseguita, creando una collaborazione efficace e coerente agli obiettivi auspicati con la rete territoriale e la cittadinanza.

Rispetto alle trasformazioni in atto con il nuovo bando appena attivato per il triennio 2017/2019 dall'ente proponente (Comune di Bologna) in co-progettazione con gli enti gestori e alla luce della nuova organizzazione gestionale, un operatore rende esplicita questa frustrazione, di una dimensione-tempo che via via lascia spazio a mansioni di carattere amministrativo:

Cambia il mandato, cambia proprio il nostro ruolo. Cambia tutto. È solo che anche cambiando tutto comunque sia il tempo rimane quello lì. Seguendo quest'ottica un po'

alienante della massa dei grandi numeri. Prima c'era comunque una differenziazione rispetto a bambini, donne e uomini, ora, equiparando tutto a 2.6 non solo non si tiene conto di quello che effettivamente è il tempo che un operatore investe per ogni persona, che non sarà mai 2.6, ma sinceramente diventa veramente impossibile e soprattutto poco equo [...] cioè nel senso purtroppo non c'è molta attenzione alle differenze dei casi. Un'altra cosa su cui si potrebbe iniziare a ragionare è anche la divisione dei casi vulnerabili all'interno dell'équipe in modo equo tra tutti gli operatori, altrimenti anche questo è un non tenere conto delle esigenze delle persone, proprio perché se sei un operatore stanco che non è in grado di seguirti comunque te ne accorgi in qualche modo... (Op. 2).

Il senso di insoddisfazione che emerge dalle parole degli operatori e dei coordinatori rispetto alcuni aspetti è quindi riferito ad obiettivi molto ambiziosi da parte del progetto, delineati dalle linee guida e dal nuovo bando territoriale e che sarebbero percorribili attraverso principalmente due punti di forza, riscontrabili nelle risorse economiche investite nel progetto Sprar e nelle risorse intellettuali dei lavoratori impiegati, frutto di una preparazione e un background di studi ed esperienze lavorative valedoli, risorse che però trovano un'incongruenza rispetto ad un'ampia scala di accoglienza che, ad oggi, non riflette ancora gli obiettivi di una accoglienza integrata e diffusa.

Inoltre, la necessità di rafforzare e/o cambiare modalità operative, tempi, priorità nelle mansioni svolte, porterebbe ad una maggiore coerenza tra ciò che viene richiesto e gli strumenti a disposizione per portarli avanti, dove spesso la contraddizione si ritrova proprio in richieste operative che soddisfano principalmente funzioni di tipo amministrativo e burocratico, togliendo spazio agli obiettivi di carattere relazionale, sostanziali in un progetto di inclusione sociale.

5.1.8 Formazione e supervisioni

A sostegno del progetto e delle sue finalità, risulta di massima importanza individuare le figure professionali e le azioni di supporto all'équipe, nei termini di formazione specifica e supervisione.

Nel primo caso si fa riferimento alla possibilità, da parte dei coordinatori e degli operatori, di poter partecipare a corsi di formazione obbligatori e non, utili ad aggiornare e integrare le conoscenze e le competenze relative a specifiche tematiche.

In linea con quanto sostenuto dal Manuale operativo,

Il rafforzamento delle competenze (e delle capacità) del personale deve leggersi con la previsione di occasione di formazione e di aggiornamento, nonché con le misure funzionali a prevenire e arginare fenomeni di *burn out*, propri di operatori del sociale, particolarmente esposti e sotto pressione.

Oltre alle opportunità di formazione promosse dal Servizio Centrale, gli enti titolari e gestori dello SPRAR devono prevedere la partecipazione del proprio personale a specifici percorsi formativi o di aggiornamento su tematiche volte a migliorare l'efficacia e la qualità dei servizi previsti.

Oltre a questo, ciascun progetto deve incentivare l'organizzazione di momenti comuni tra l'équipe e alcune figure professionali esterne con competenze specifiche (mediatori culturali, esperti di particolari aree culturali e geografiche, etno-psicologi, esperti di lotta alla tratta delle persone, medici esperti di diagnosi delle torture, ecc.), per favorire un confronto e una condivisione di strumenti di lettura dei bisogni dei beneficiari e di metodologie di intervento (Servizio Centrale 2015, p. 16).

Attraverso le risposte date nel questionario anagrafico, gli operatori e coordinatori intervistati hanno riferito di aver partecipato a numerose opportunità formative. Esse spaziano dal corso di una sola giornata a percorsi strutturati in più giornate, trattando argomenti quali la conoscenza dei paesi di origine dei richiedenti asilo, le procedure di asilo, il fenomeno della tratta, la violenza di genere, il trauma e i diritti umani, questioni sanitarie e il riconoscimento di specifiche malattie, percorsi laboratoriali attraverso tecniche di *empowerment* e pratiche di Teatro dell'Oppresso.

Alcune di queste esperienze sono state svolte durante il percorso formativo precedente al loro ruolo in cooperativa, altre sono state proposte dalla cooperativa, altre ancora sono state scelte dagli operatori stessi, e alcune organizzate all'interno della cooperativa stessa, in termini di auto-formazione.

Un momento rilevante di confronto e aggiornamento svolto all'interno della cooperativa è il "Tutto Sprar", così definito dalla stessa per indicare l'incontro con tutti gli operatori e i coordinatori impiegati nei progetti Sprar attivati dalla cooperativa. Organizzato una

volta al mese, tale occasione ha la finalità di fare emergere, con il coordinamento dei referenti della cooperativa, riflessioni e approfondimenti sulla complessità di aspetti che caratterizzano il progetto. Questi possono riguardare il confronto su nuove disposizioni riguardanti i compiti e le mansioni delle specifiche figure, l'introduzione di nuove indicazioni operative e organizzative date dall'ente locale, la riflessione su punti di forza e criticità nelle pratiche di accoglienza.

Come sostenuto da un operatore, la presenza dei momenti di formazione e autoformazione è funzionale allo svolgimento del loro lavoro:

cerco sempre di aderire alle formazioni proposte dalla cooperativa, perché alcuni argomenti sono proprio centrati sulle esigenze, anche pratiche, che abbiamo. Le formazioni sono anche un'occasione di essere inseriti in una comunità che deve creare pensiero e teoria, cioè sono l'occasione per riportare quello che è il vissuto giornaliero degli operatori e farlo riemergere a livello teorico proprio perché è necessario creare anche delle occasioni di riflessione che vadano al di là del "fai il ticket, compra l'abbonamento dell'autobus, ecc." (Op. 10).

La centralità della formazione e dell'aggiornamento professionale come potenziamento delle competenze dell'operatore risulta uno strumento fondamentale per creare consapevolezza non solo sulle specifiche tematiche trattate, necessarie allo svolgimento delle proprie mansioni, ma anche nei termini della creazione di una comunità di pensiero che possa promuovere momenti di riflessione e meta-riflessione sulla propria professionalità, sul sistema in cui operano e in cui sono inseriti.

Si rileva inoltre come la pertinenza delle proposte formative non sempre sia in linea con le reali esigenze pratico-operative degli operatori e dei coordinatori e, come segnalato da un coordinatore,

[...] quando ti dicevo che noi sappiamo un sacco di cose ma in realtà sappiamo poco, intendevo dire che se tu senti le cose e poi non le pratici non riesci neanche a farle tue e a utilizzarle come strumenti efficaci del tuo lavoro. Cioè se mi dicono che c'è la formazione in ambito legale sulla nuova circolare del ministero, oppure sul decreto Minniti, ecc., però rispetto quel tema il pezzo del mio lavoro non c'è dentro, perché io oriento, per come attualmente è fatto il sistema, la persona allo sportello e all'ufficio legale di competenza, mi sono fatto quattro ore di formazione con i cavilli, il comma, ecc., poi, di tutta sta roba qua, cosa e come posso utilizzarla nel mio lavoro? (Cor. 4).

Spesso, seppur la formazione e le tematiche trattate risultino rilevanti e utili ad approfondire determinati aspetti del proprio lavoro e a stimolare le capacità degli operatori, non sono accompagnate dal tempo necessario e dagli strumenti operativi adatti a mettere in atto le strategie proposte.

Il lungo stralcio che segue è significativo per rilevare la criticità che emerge dalla distanza tra quanto viene proposto in termini formativi e quanto concretamente sia difficile attuare.

A volte le formazioni sono anche interessanti, ma poi a livello operativo rimane davvero poca cosa, anzi, a volte sono addirittura frustranti. Questo è un aspetto non voluto, ma reale. Tu vai ad una formazione sulla tratta, interessante eh, e poi? Io con una donna (e noi ne abbiamo in accoglienza) che so che si prostituisce, avrei bisogno, per provare a mettere in campo anche solo un decimo di quelle cose che ho sentito in formazione, di passarci delle ore assieme, delle giornate, se no, in base a cosa lei decide di informarmi su alcune cose, a rendermi partecipe, a mettermi in mano la sua vita? In base a che cosa? Ci vuole un'estrema sensibilità a fare queste cose che sinceramente non tutti hanno e dovresti anche esercitarti ad averla, ma se ti manca la base per cui ci vediamo per un'ora/due e sono fatte di: "ah, il tuo progetto è questo, devi andare ad italiano, devi andare a fare la visita, ti spiego come andare a fare la visita, ti do il pocket money, fai le pulizie...cioè, se questo è il livello, una persona perché mi deve dire guarda, questa è la mia storia, mi prostituisco, mi stanno ricattando...che poi non lo deve dire neanche a me, ma mi deve dare la possibilità di dirlo ad altre persone, ma prima di tutto si deve fidare di me, che gli devo proporre delle cose...non è che noi siamo o dobbiamo essere esperti di tratta, però dobbiamo avere la possibilità, una volta che cogliamo delle cose, di aprire uno spazio in cui possiamo effettivamente orientare una persona e affidarla a...questa cosa ad esempio non c'è ed è decisamente frustrante (Cor. 2).

La lettura dalle parole riportate nello stralcio precedente, mette in luce i bisogni formativi e organizzativi sollevati dal coordinatore, che si riferiscono soprattutto alla possibilità di valorizzare tempi e modalità per costruire una relazione di fiducia, tale da permettere di individuare i bisogni del beneficiario e attivare la rete idonea a quello specifico bisogno.

Di fatto, le competenze specifiche relative alla relazione di aiuto, se non maturate attraverso il background formativo ed esperienziale dell'operatore e non

opportunamente sostenute dalle variabili strutturali date dal contesto organizzativo-gestionale, rischiano di essere trascurate anche all'interno dei percorsi di formazione.

A sostegno di ciò, le pratiche di supervisione dell'équipe permettono di colmare suddette lacune e offrire importanti opportunità di confronto e supporto al proprio operato.

Il Manuale Operativo indica l'obbligo di usufruire delle pratiche di supervisione psicologica per l'équipe, in quanto le risorse emotive impiegate dal gruppo di lavoro necessitano di essere supportate, evitando fenomeni di *burn-out*. L'obiettivo della supervisione psicologica è quello di sostegno e riflessione sulle difficoltà sorte negli aspetti emotivi, relazionali e organizzativi durante lo svolgimento del proprio lavoro, sia nel confronto con i colleghi sia nelle dinamiche con gli utenti, per mantenere un livello motivazionale alto e condividere linee di indirizzo e metodologie tali da sviluppare una efficace collaborazione. Inoltre, uno degli scopi è quello relativo alla consapevolezza «dei propri sentimenti di onnipotenza o di impotenza e di colpa che si attivano nelle relazioni di aiuto, a trovare la giusta distanza emotiva in situazioni di complessità, a individuare quelle barriere relazionali che impediscono la realizzazione di progetti e interventi» (Servizio Centrale 2015 p. 16).

La cooperativa oggetto di indagine sostiene il lavoro dell'équipe impegnandosi a garantire, periodicamente, incontri di supervisione, che modula nel modo seguente: un incontro al mese con una psicoterapeuta che si occupa di effettuare una supervisione etnopsichiatrica sui casi più difficili che l'équipe ha in carico, con lo scopo di supportare il gruppo nel rintracciare le strategie di intervento e aiutarli a fare emergere gli aspetti emotivi di diverso tipo scaturiti dalla relazione con l'altro.

Differente è la supervisione a cadenza bimestrale effettuata con lo psicoterapeuta centrata sul ruolo dell'operatore, dove vengono indagate le dinamiche del gruppo, lavorando sul proprio vissuto e sul percorso all'interno del progetto, finalizzata a rafforzare la dimensione relazionale all'interno dell'équipe.

Gli intervistati riportano la particolare attenzione che la cooperativa ripone al supporto del lavoro di équipe e alla funzione fondamentale delle supervisioni nel creare un sostegno efficace su molteplici aspetti. Un operatore segnala le importanti difficoltà che emergono, ad esempio, in casi in cui la supervisione non ha lungo, poiché, seppur

indicata come pratica obbligatoria dal Manuale Operativo, non tutti i progetti territoriali ne dispongono.

Le supervisioni sono dei momenti che scandiscono la presa di coscienza dell'agito, un momento in cui un attimo ti fermi e capisci cosa stai facendo [...] io conosco varie persone che lavorano senza supervisione e mi domando come davvero possano fare senza avere spazi in cui ti puoi fermare a riflettere [...]. Avere spazi in cui ti puoi fermare a riflettere aiuta ad arginare il senso di ansia di fare un po' il burattinaio delle volte, soprattutto con le persone più vulnerabili che magari riesci a tenere meno dentro a una consapevolezza del proprio percorso (Op. 9).

I momenti di tutela dei sentimenti dell'équipe sono riferiti dagli intervistati come un punto di forza non comune in tutti i progetti territoriali, che permette ai diversi gruppi di lavoro di funzionare in modo adeguato e di creare un giusto equilibrio nel gruppo al fine di perseguire gli obiettivi prefissati. Seppur, come sollevato da un coordinatore, il punto di congiunzione in termini operativi sia carente, riferendosi con esso al confronto e alla riflessione sulle pratiche lavorative che determina la crescita di una cultura organizzativa:

Le supervisioni sono un elemento che è necessario che ci sia, idealmente sarebbe meglio che ce ne fosse qualcuna in più, è un momento in cui tu riesci anche a condividere con i tuoi colleghi, sotto la supervisione di uno specialista, i tuoi vissuti rispetto alla relazione con le persone, rispetto ai carichi che hai, alle ansie, a come sta andando e a farti sentire meno da solo. Però, secondo me, accanto a questo tipo di supervisioni che ti danno un benessere di piccolo-medio termine, quello che manca è una parte di condivisione, più operativa rispetto al mettere assieme delle pratiche, dividerle, aggiornarsi reciprocamente. Manca una sorta di *peer education* tra, ad esempio, il mio livello di coordinamento. Io penso sia invece molto importante a livello della formazione del coordinatore e a livello di quanto tu poi hai delle ricadute positive sull'équipe e del sostegno reciproco tra i coordinatori. E questa cosa qua un po' manca, soprattutto in questo periodo di cambiamento, incertezza, contraddizioni (Cor. 6).

La possibilità di tradurre i momenti di formazione e supervisione in condivisione di pratiche tra coordinatori o operatori e all'interno del gruppo di lavoro, rappresenta il passo ulteriore e decisivo per tradurre la consapevolezza sulle pratiche – acquisita

attraverso il sostegno professionale adeguato – in apprendimento utile a valorizzare le proprie competenze e a sperimentare nuove modalità operative.

5.2 Relazioni operatori - utenti

5.2.1 *Presa in carico*

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 che non vanno trascurati. I vissuti di violenza, trauma, tortura, e la perdita subita di affetti e ambienti cari rappresentano condizioni di cruciale importanza e, come esplicitato nel Manuale operativo, «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 2015, p.18).

Il rischio di trovarsi in un contesto nuovo e vivere condizioni di marginalità e sofferenza sociale (Kleinman, Das, Lock 1997) determinata 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. Da questa stessa definizione emergono gli elementi portanti della presa in carico: - è un processo e, come tale, comporta una concatenazione di servizi e di azioni, dipendenti gli uni dalle altre e volti a rispondere alle complesse esigenze che l'approccio olistico determina. 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 2015, 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 dell'utente. Come analizzato precedentemente, 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 e Boccagni 2017).

Numerosi studi antropologici, sociologici e psicosociali, come già osservato nei precedenti capitoli (tra gli altri Zetter 1991; Rajaram 2002; Bathia e Wallace 2007; Watters e Ingleby 2004), mettono in risalto 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 degli utenti stessi, nel processo di vittimizzazione e delle ripercussioni che porta l'etichetta stessa di ‘rifugiato’ nel percorso di partecipazione attiva al proprio progetto (Harrell-Bond e Voutira 2007; Manocchi 2014).

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. Inoltre, si evidenzia 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 e Ingleby 2004; Costantini 2012; Bottura 2015).

Da qui emerge la necessità di una presa in carico efficace 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 le reali esigenze dell'utente e insieme

proseguire verso una complessità di interventi e nella pianificazione di un progetto personalizzato.

Quest'ultimo, necessita di essere costruito e condiviso con il beneficiario del progetto, nella direzione di garantire le 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 permette al beneficiario 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*, gli attori sociali intervistati che operano all'interno della cooperativa e, in linea con quanto definito dal Manuale stesso, fanno riferimento alla necessità di co-costruzione di un percorso di accoglienza con il beneficiario stesso, 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 utente, valorizzandone le risorse individuali.

Come emerge da uno stralcio di intervista ad un operatore:

La co-progettazione sta proprio in questo, nel delineare un progetto insieme e capire i diversi bisogni, ma cercare anche di ricondurli al contesto in cui si è inseriti, magari c'è chi ha delle aspirazioni un po' alte e devi trovare il modo di ridimensionarle, oppure invece altri che vanno un po' stimolati a progettare un po' il proprio futuro. (Op. 5)

Vedremo quali sono le strategie adottate dagli operatori nel perseguire questi scopi all'interno della cornice di vincoli istituzionali e relazionali che condizionano il loro agito professionale.

5.2.2 *Colloqui*

Nella costruzione di un progetto personalizzato il colloquio tra operatore e beneficiario è funzionale per:

- leggere i bisogni e le aspettative, ricostruire la biografia e il vissuto della persona;

- definire i presupposti per la costruzione dello stesso progetto;
- preparare un fascicolo personale, contenente i dati anagrafici del beneficiario e qualsiasi altra informazione e/o documentazione che, da subito o in un secondo momento, possa essere utile a predisporre un piano personalizzato di intervento;
- definire tempi e modalità dell'accoglienza, già anticipati al momento dell'ingresso nel progetto territoriale;
- verificare il perseguimento degli obiettivi da progetto e, nel caso, riprogrammare gli interventi (Servizio Centrale 2015, p.20).

Il fascicolo personale che si andrà a costruire per ogni beneficiario dovrà comprendere tutta la documentazione che costituisce la propria storia, dalla copia dei documenti ai report degli operatori, dalle certificazioni linguistiche e professionali alle memorie personali, fino alle informazioni sui Paesi di origine, per fornire gli elementi utili a programmare gli interventi di natura multidimensionale con le diverse figure coinvolte.

Il colloquio di ingresso del beneficiario al progetto Sprar prevede l'accettazione del regolamento del centro e del patto di accoglienza e rappresenta uno dei primi strumenti che determinano il rapporto di reciprocità tra operatore e utente.

Risulta quindi fondamentale la comprensione dei significati, delle regole e degli scopi del patto di accoglienza e, per questo motivo, sarebbe necessario prevedere la figura del mediatore linguistico-culturale come canale di interpretazione dei contenuti e delle finalità, che sia l'ente gestore e sia il beneficiario si impegnano a rispettare.

Viene esplicitata, inoltre, la durata di permanenza all'interno del progetto che verrà sottoscritta dal beneficiario insieme al suo regolamento, funzionale per scongiurare rivendicazioni da parte del beneficiario al momento dell'uscita dal progetto.

Durante l'osservazione di un colloquio di ingresso di un richiedente asilo precedentemente ospitato in una struttura per minori, la procedura seguita dall'operatore di riferimento ha previsto, come riportato dalle note di campo:

l'ingresso di M. inizia con un colloquio nella stanza di lettura della struttura, dove l'operatore ha già predisposto la documentazione che andrà a spiegare (il regolamento del centro e il patto di accoglienza) e il kit di accoglienza. Il passaggio di informazioni con la struttura precedente è già avvenuto, per cui l'operatore ha con sé una scheda di presentazione dell'utente, utile a modulare il colloquio in corso. [...] L'operatore, con un approccio "direttivo", legge i punti presenti nei documenti e spiega, in italiano e senza la presenza di un mediatore, il regolamento della struttura, chiedendogli se è d'accordo a

rispettare e condividere il “patto”. Lui acconsente e interviene poco rispetto ai punti proposti, parla ancora poco la lingua italiana, ma riferisce di comprendere bene cosa gli viene detto. Si accerta che ci siano i mezzi di trasporto giusti per poter arrivare al luogo dove effettuerà il tirocinio, poiché questo si trova in un paese distante dalla struttura. Dopo un ulteriore approfondimento su aspetti logistici, l’operatore lo accompagna a visitare la struttura e la sua stanza, spiegandogli le regole dell’appartamento e quelle relative alla convivenza con gli altri utenti (Nota di campo, 10 Novembre 2017 h. 10.00).

Lo stralcio riportato riflette la complessità del colloquio conoscitivo, come primo momento di relazione tra operatore e beneficiario utile a un iniziale ambientamento nella struttura.

La mancanza di un mediatore in questa fase, che il Manuale operativo propone di avere, non consente di porre particolare attenzione a quei passaggi fondamentali dati dalla comprensione da parte del beneficiario delle indicazioni fornite, della verifica di particolari esigenze e domande e a sollecitare chiarimenti. In questo senso, l’approccio direttivo descritto nelle note di campo, si declina in una conversazione spesso unidirezionale che mina gli stessi principi delle fasi successive di co-costruzione del progetto.

Come chiarito nel precedente paragrafo, anche in questi aspetti si intravede la scarsità delle risorse temporali da dedicare alla negoziazione e come il coinvolgimento di figure professionali possa efficacemente supportare la co-progettazione.

Sono tante le competenze che deve avere un operatore...tante. Perché deve avere a che fare con diversi tipi di situazioni. Sicuramente deve sapere gestire un colloquio, sapere creare un setting e decidere come presentarlo, se farlo da solo o farlo con un collega, come condurlo. È molto difficile in un colloquio anche stare sulla parte di ascolto attivo che è fondamentale, quindi dai degli spunti, raccogli e vedi poi come si sviluppa, è un po’ imprevedibile, ma c’è una capacità, un “allenamento” a saper guidare il colloquio, saper riconoscere determinate cose e non accanirsi su altre, questa è una competenza per noi fondamentale (Cor. 3).

Anche per quanto riguarda i colloqui in itinere, la relazione operatore-utente rappresenta il nodo centrale nella comprensione dei bisogni e delle aspettative dei beneficiari, nel fare emergere le problematiche e i punti di forza, dove l’operatore deve saper condurre

le domande prevedendo pause per momenti di riflessione e intercettare i feedback ricevuti dal suo interlocutore.

Per fare ciò, è importante che si ponga in ascolto con le particolari narrazioni raccolte, mostrando cura e attenzione al racconto, misurando le reazioni in base alla specifica situazione.

Il *setting* creato, che sia organizzato in situazioni strutturate o avvenga in occasioni informali, ha una funzione importante nel determinare – fisicamente, temporalmente ed emotivamente – gli spazi in cui si colloca la relazione.

L'accoglienza di cui si fa riferimento in termini macro trova condizione di applicazione nell'organizzazione di contesti accoglienti come quello del colloquio, dove tempi lenti, «serenità, rispetto e fiducia rappresentano un elemento insostituibile per una positiva relazione di aiuto con richiedenti asilo e titolari di protezione» (Servizio Centrale 2015, p. 26).

L'operatore in questo senso deve mantenere un'apertura all'ascolto e a incontri informali da cui possono scaturire elementi adatti alla costruzione della relazione di fiducia o alla comprensione di particolari situazioni utili a definire il progetto.

Per quanto riguarda l'importanza di creare momenti informali di condivisione, un coordinatore riferisce:

Ti può svoltare il progetto avere un'ora o mezz'ora in cui tu stai con una persona, ci fai una chiacchierata, oppure ci fai delle cose assieme. In realtà quella cosa costruisce relazione, costruisce reciprocità, non necessariamente fiducia incondizionata in quello che tu gli darai o potrai fare, però ti mette in relazione, condividiamo qualcosa assieme e io ti aiuto nella lettura delle dinamiche sociali che ci sono qua, facendoti un po' da mediatore, spiegandoti e leggendoti la società in cui sei arrivato, come funziona qua a Bologna o spiegarti alcune dinamiche che ci sono rispetto al mercato del lavoro, all'istruzione, all'abitazione, cosa comporta una scelta o un'altra, senza avere la pretesa di avere un'ottica predittiva o positivista sui fenomeni sociali...però, come dire, cercando di orientare e di informare in un processo anche dialogico di negoziazione (Cor. 2).

Sia nei momenti di colloquio formale sia in quelli informali è quindi essenziale per l'operatore cogliere i segnali che caratterizzano il vissuto e gli stati d'animo del beneficiario.

La chiarezza e la trasparenza nelle modalità di introduzione al beneficiario del ruolo ricoperto dall'operatore, del contesto e delle finalità dell'incontro, risultano supporti necessari al buon andamento e alla gestione del colloquio come base della costruzione di un rapporto di reciprocità. Gli spazi relazionali, determinati nei colloqui, negli accompagnamenti, negli incontri informali, ecc., come riferito da un operatore, invece, rischiano di omologarsi alle pratiche svolte durante lo sportello di ufficio.

È aumentata la mole di lavoro di back-office non certo di relazione, quindi già lo spazio relazionale e tutto il resto che era già insufficiente viene eliminato e quindi diventi semplicemente quello che prima erano gli operatori dell'Asp e quindi delle persone che stanno in ufficio e che ti aspettano e che fanno delle pratiche burocratiche con te. Quindi anche la possibilità di fare colloqui, di dare appuntamenti per colloqui inizia a diventare veramente difficile e comunque a mio avviso anche se riuscissi a continuare a fare una serie di colloqui, come rivedere insieme il progetto, aggiornarci, dopo essersi incontrati sempre e solo e unicamente all'interno di un ufficio risulta riduttivo, sembra ormai tutto una prosecuzione dello sportello (Op. 2).

Il rischio di mettere in atto procedure standardizzate e unidirezionali e la mancanza di cura e tempo da dedicare agli scopi rilevati e descritti dagli operatori, come evidenziato dagli studi di Manocchi (2014), indirizza la relazione di aiuto in pratiche di indottrinamento e accudimento, rafforzata da sistemi e strutture che riproducono dinamiche di riconoscimento monodirezionali (Sciolla 2000).

La risposta a tali dinamiche da parte degli utenti, si caratterizza nel ridefinire se stessi alla luce del sistema in cui sono inseriti e dei rimandi ricevuti, innescando talvolta pratiche di resistenza al processo di de-umanizzazione e vittimizzazione in cui sono coinvolti.

5.2.3 La relazione: tra centralità e ambiguità

Nel dispiegarsi della relazione tra operatore e utente il punto di vista che emerge dalle narrazioni degli operatori trova argomentazioni diverse in base al tipo di relazione che viene instaurata con ogni beneficiario del progetto. I fattori che contribuiscono a

differenziare le relazioni sono legati al genere, all'età, ai vissuti alla storia dei beneficiari, che comunque non determinano a priori la costruzione e l'evolversi di una relazione di fiducia. Come raccontato da un operatore:

Dipende molto dalle persone con cui hai a che fare, perché è molto diversa la relazione che instauri con la madre di una famiglia con quattro bambini oppure con un ragazzo di 19 anni magari senza genitori che viene dal Gambia. Nei limiti del possibile, ho sempre trovato molto utile riuscire a creare e a trovare dei momenti di condivisione di tempo insieme anche diciamo a prescindere da quello che si fa, perché questo aiuta molto lo svilupparsi di relazioni che poi danno un po' uno specchio di chi sei tu e di chi è la persona che ti è davanti e questo poi porta a riuscire anche a creare delle relazioni di fiducia (Op. 7).

Infatti, la relazione significativa tra operatore e beneficiario, prevede una dimensione conoscitiva tra le due parti, dove anche lo stesso operatore è chiamato a mettersi in gioco e apprendere le particolari specificità che ogni relazione di aiuto e presa in carico comporta.

Come espresso dal Manuale, l'operatore ha una funzione essenziale nel percorso di accoglienza, infatti:

durante il periodo di accoglienza l'operatore accompagna e affianca il beneficiario per risolvere le questioni della quotidianità, sulla base dei servizi garantiti dai progetti SPRAR, e diventa un "ponte" per la conoscenza del territorio e della comunità locale. Il rapporto tra operatore e beneficiario si caratterizza pertanto come una relazione di fiducia reciproca, attraverso la quale l'operatore sostiene il beneficiario nella realizzazione di un percorso di inclusione sociale, supportandolo nel focalizzare ed eventualmente potenziare le proprie risorse, in rapporto al contesto sociale nel quale è inserito. La costruzione di una relazione di qualità deve prevedere la massima attenzione e sensibilità dell'operatore, che deve sapersi mettere in gioco utilizzando saperi e competenze trasversali, cercando di porre sempre la massima attenzione all'esperienza soggettiva del beneficiario, valorizzandone la percezione di sé e la personale rappresentazione della situazione in cui vive. Sulla base di un rapporto di reciprocità il beneficiario diviene egli stesso protagonista del progetto di inserimento, collaborando direttamente con l'operatore (Servizio Centrale 2015, p. 22).

In questo estratto è già chiara una dimensione pedagogica che si inserisce nel ruolo dell'operatore dell'accoglienza, che è chiamato a rispondere e a comprendere, attraverso le proprie competenze relazionali, empatiche, riflessive, comunicative, l'esperienza soggettiva dell'utente e a svolgere la propria funzione di accompagnamento al progetto. Per contribuire a ciò, l'operatore ha necessità di decifrare le esigenze e i bisogni di ogni singolo soggetto per rispondere e mediare in maniera specifica alle richieste, più o meno dirette, che gli vengono poste.

La fiducia e la reciprocità, rilevati come aspetti essenziali della relazione tra operatore e utente, richiedono di essere interrogati e meglio compresi se perseguiti in un contesto con particolari ambiguità strutturali, come espresso in precedenza.

Nel caso di relazioni professionali di aiuto che si inseriscono in contesti istituzionali con istanze burocratizzanti, la fiducia non si costituisce solamente in un rapporto asimmetrico tra operatore e utente – asimmetria che, come sappiamo, caratterizza queste specifiche relazioni – ma provoca una gerarchia di potere, a livello micro, tra l'operatore che accompagna, orienta, supporta, ma che ricopre anche il ruolo di colui che controlla, regola e spesso decide.

Ciò si prospetta, a un livello macro, nella relazione tra chi richiede la tutela di un diritto, quello di asilo e protezione, e chi lo *riconosce* (più che *concede*, come spesso viene riferito) all'interno di una istituzione e dei servizi messi in atto per la protezione, l'accoglienza e l'avvio di percorsi di inclusione sociale.

Rossella Urru, in merito ad uno studio etnografico sulle pratiche dell'accoglienza in un servizio a Ravenna, rileva come questo 'doppio mandato' crei una particolare opacità nella relazione tra operatori e utenti.

Per un utente, il fatto di permettere ad un operatore/sconosciuto di entrare nella propria vita privata, scandagliarne il passato, chiedere spiegazioni e prove che confermino o neghino lo stato delle cose, è un permesso che viene concesso come unica strada per reclamare un diritto. L'operatore ascolta, registra il passato, gestisce il presente di un individuo e contribuisce alle decisioni sul suo futuro (Urru 2011 p.76).

La studiosa continua, riferendosi alla complessità e all'ambiguità espressa dal Manuale nel definire il ruolo degli operatori:

l'operatore rappresenta l'istituzione amministrativa che accompagna l'utente nelle decisioni, ma spesso è anche chi si trova a dover decidere per lui; l'operatore è chi inserisce nel tessuto sociale locale l'utente, chi si preoccupa della sua quotidianità e chi si trova costretto a comunicare all'utente un diniego della richiesta di asilo o un avviso di sfratto dalla struttura di accoglienza. Davvero è possibile sostenere che la relazione fra utente ed operatore si basa sulla fiducia reciproca? Che questa è di carattere professionale e non personale? Che l'operatore non sostituisce il beneficiario? (Urru 2011 p. 77).

Con ciò l'autrice sostiene l'artificialità della relazione obbligata che si instaura tra operatore e utente, relegandola in una sorta di limbo tra la dimensione burocratica di regole, procedure, azioni, finalizzate al riconoscimento di un diritto e la profondità di tessere relazioni capaci di comprendere le narrazioni, i vissuti, i bisogni e i desideri dei soggetti con cui si entra in relazione. Un operatore aggiunge a riguardo:

il divario si crea nella vita vera, cioè quando comunque tu agli occhi di queste persone, per quanto cerchi di instaurare una relazione di fiducia, rivesti un ruolo istituzionale. Cioè quindi al di là dell'accompagnamento, al di là dell'orientamento, al di là delle modalità opportune anche di stare in una relazione, secondo me c'è proprio un gioco di ruoli, dove non siamo alla pari, cioè e quindi il fatto di non essere alla pari fa sì che ci sia sempre una sorta di timore (Op. 6).

Il vincolo in cui l'operatore è inserito e l'ambiguità del suo ruolo, riscontrabile dalla difficoltà di rispondere a un 'doppio mandato' che persegue istanze differenti e nei confronti degli utenti stessi che diffidano spesso dal condividere il proprio progetto, le proprie aspirazioni e la capacità di relazionarsi con fiducia, richiede una capacità critica e riflessiva e maggiore consapevolezza delle proprie mansioni, in termini etici e deontologici e per risignificarne la natura e valenza sociale.

Uno dei compiti principali, come riporta un operatore attraverso il racconto relativo ad un allontanamento volontario, risulta proprio nella capacità di rendere centrale la relazione, per sostenere la fiducia e per riuscire, nel tempo, a progettare insieme al beneficiario un percorso che sia funzionale ai suoi bisogni e alle sue aspirazioni, ma anche alla costruzione di una giusta distanza, diminuendo la diffidenza e il timore nell'utente dato dalle dinamiche innescate dal mandato istituzionale.

Per farti un esempio su tutti. C'è stato da poco un ragazzo che si è allontanato volontariamente dalla struttura perché è andato in un posto dove sapeva di stare bene e quindi con una certezza e probabilmente si è ricongiunto con dei familiari. Noi ci interrogavamo in particolare io mi chiedevo come mai lui non abbia chiesto supporto e quindi condividendoci quest'idea del lasciare la struttura avendo già un punto d'appoggio, quindi senza la preoccupazione del dover dire oddio dove andrò cosa farò come me la caverò. E perché però non l'abbia condivisa, non l'ha condivisa perché temeva un giudizio? Temeva una sgridata? Temeva che avremmo potuto dire questa cosa a qualcuno? Tutto questo credo che rimarrà sempre la parte nebulosa del lavoro sociale e quindi quello che differenzia il mandato istituzionale dal mandato sociale. È arrivato nel luogo di destinazione e ci ha detto: sono qui, sto bene, scusate se non vi ho avvisato. Quindi c'è la parte di relazione sociale, si era instaurata una relazione. Se no, voglio dire, non hai il desiderio di comunicare e anche di scusarti in qualche modo per il fatto che sei andato via così. Però non si arriva al punto in cui mi affido completamente e quindi mi sento totalmente libero di poterti parlare di quale sia il mio progetto. Perché c'è forse un po' una paura non solo del giudizio, ma anche di deludere delle aspettative o di non poter ricambiare ciò che si è ricevuto, io penso che ci sia un po' tutto questo (Op. 11).

5.2.4 *La giusta distanza*

Nell'ottica di perseguire la costruzione di una relazione significativa, l'operatore usufruisce di alcuni strumenti, come segnalato dal Manuale Operativo:

- l'ascolto empatico, ponendosi dal punto di vista del beneficiario;
- la costruzione di una relazione improntata sul dialogo e sulla negoziazione;
- la conoscenza del beneficiario e della sua storia, al fine di focalizzare le eventuali difficoltà, anche di ordine psicologico ed emotivo, che possono avere un'influenza sulle proposte che vengono fatte;
- la condivisione, la verifica/valutazione degli interventi con tutta l'équipe di operatori;
- la rielaborazione con la propria équipe, e con il supporto di un'eventuale supervisione, delle proprie modalità di lavoro (Servizio Centrale 2015, p. 23).

Il dilemma morale degli attori coinvolti si concretizza nella ricerca dell'equilibrio continuo tra una distanza burocratica e l'ascolto empatico, il dialogo, la negoziazione, rivestendo ruoli di cui spesso non risultano totalmente consapevoli.

Dalle interviste realizzate emerge costantemente questo aspetto, di un mandato scisso tra la co-costruzione di un progetto con il beneficiario, il raggiungimento della sua autonomia attraverso pratiche non assistenziali e la costruzione di una relazione di fiducia nel perseguire questi fini. La traduzione di questi momenti nel quotidiano tra operatore e beneficiario si sostanziano, come osservato sul campo, nella rassegnazione, quando non si rintracciano le risorse operative per affrontare una situazione specifica, nella mancanza di tempo a disposizione, nelle difficoltà comunicative e di aspettative divergenti che portano a tagli netti delle conversazioni se non ad un aumento dei toni e di aggressività dalle due parti.

Le caratteristiche sopra descritte, per essere acquisite, richiedono una stretta sinergia nel ridurre le forme di potere insite nel sistema di accoglienza, la presa di coscienza di esse per operare in una direzione contraria e determinata nel perseguire il macro-obiettivo della deistituzionalizzazione delle pratiche di accoglienza (Faso e Bontempelli 2017).

La giusta distanza che si intende raggiungere sarà funzionale a instaurare il rapporto di reciprocità finalizzato al protagonismo attivo dell'utente, che deve prevedere, quindi, una relazione con il beneficiario in ottica di co-costruzione, dove la proposta delle attività e i servizi erogati siano frutto di una collaborazione attiva che riconosca e valorizzi le specifiche risorse del soggetto.

In questo senso, la relazione *con* l'utente, si caratterizza per il condizionamento reciproco tra operatore e utente, nella creazione di un'alleanza e dell'incontro con l'altro, che spesso, però, si traduce nelle pratiche di relazione *per* l'utente, dove l'operatore si sostituisce al beneficiario nel determinare gli obiettivi, le modalità, le azioni in termini unidirezionali, dove la co-costruzione diventa una semplice 'erogazione' di servizi (Bottura 2015).

Un operatore intervistato riferisce come la costruzione e la tutela di una relazione *con* l'utente sia funzionale alla buona riuscita del progetto.

In questo momento il mio obiettivo è tutelare questa cosa qui, perché per me è una cosa preziosa, una cosa da cui dipende poi la riuscita positiva o non positiva di un progetto,

che non è per forza che cerchi casa e lavoro ma che comunque hai imparato anche soltanto a fidarti e a farti seguire da una persona che per te magari è stata un riferimento per un periodo e che ti ha dato degli strumenti che tu hai utilizzato, già questo per me è un risultato, soprattutto con persone che arrivano con una carica di diffidenza terrificante con tutto quello che hanno passato, riuscire ad ottenere questo tipo di relazione è qualcosa di faticoso che ti chiede tempo, spazio, competenze, tante cose insomma...entrambi insieme io continuo a sostenere che non si possano fare o che bisogna trovare un modo per riuscire a farlo meglio ma non così, a farlo dando priorità alla parte relazionale dell'operatore (Op. 2).

L'operatore, consapevole del compito rilevante a cui è posto, riporta come nella sua esperienza sia stato fondamentale tutelare la dimensione relazionale e come questa possa essere funzionale a generare nelle persone accolte maggiore fiducia, seppur riscontrando l'esigenza di superare molti limiti e ambiguità, dati dalla fatica, dalle contraddizioni del sistema, dal tempo necessario, dagli spazi idonei, e dalla eterogeneità di bisogni delle persone coinvolte.

Il Manuale operativo riassume in un lungo elenco le specificità che la relazione tra operatore e utente dovrebbe assumere, sottolineando le capacità richieste all'operatore e delineandone gli aspetti operativi:

- è caratterizzata dalla reciprocità;
- è di carattere professionale e non personale;
- l'operatore non si sostituisce al beneficiario ma lo supporta nell'agire direttamente.

Al fine di instaurare una relazione di fiducia efficace, è importante che l'operatore metta in gioco alcuni elementi, fondamentali nella gestione delle relazioni interpersonali.

In particolare, l'operatore dovrà avere la **capacità** di:

- saper ascoltare il beneficiario e supportarlo nell'espressione dei propri bisogni;
- delimitare l'ambito del proprio ruolo professionale, riconoscendo le proprie competenze e responsabilità, nonché i limiti;
- acquisire le competenze specifiche richieste dal ruolo e ricercare occasioni di aggiornamento;
- essere consapevole dei propri limiti professionali e personali;
- assicurarsi che il beneficiario sappia come e quando può intervenire l'operatore stesso;
- saper individuare, di conseguenza, ulteriori competenze che possano rendersi complementari al lavoro dell'operatore;

- conoscere i servizi e le potenzialità del territorio;
- costruire rapporti di scambio di informazioni e di reciproca collaborazione con altri soggetti attivi sul territorio;
- favorire l'accesso dei beneficiari ai servizi individuati;
- orientare il beneficiario al servizio/operatore di cui ha bisogno;
- costruire un rapporto di reciprocità con il beneficiario, affinché si attivi in autonomia in base alle proprie risorse individuali;
- rapportarsi con i beneficiari in relazione alle caratteristiche personali di ciascuno, senza omologare l'intervento;
- condividere il piano di intervento con gli altri operatori del servizio, affinché le azioni intraprese siano complementari fra loro e diano efficacia all'intervento nel suo complesso.

In questo senso l'operatore deve:

- avere chiari gli obiettivi del progetto e renderli espliciti al beneficiario. Impostare la relazione con il beneficiario a partire dagli obiettivi del progetto nel quale è inserito, avendo chiaro che il ruolo dell'operatore non consiste nel farsi carico *in toto* del beneficiario, bensì nel mettere a disposizione la propria professionalità a sostegno di un percorso di accoglienza e di inserimento, di cui lo stesso beneficiario rimane protagonista assoluto.
- Contestualizzare la situazione del beneficiario in rapporto ai servizi di cui può usufruire sul territorio e, in generale, in rapporto ai diritti e doveri di cui gode secondo l'ordinamento italiano. Questo ultimo punto risulta particolarmente importante al fine di evitare fraintendimenti circa la soluzione di problemi, legati soprattutto al permesso di soggiorno.
- Fornire sempre un quadro realistico della situazione oggettiva in cui il beneficiario si trova stimolando la messa in gioco di motivazione e abilità del beneficiario stesso, anziché dare risposte irrealistiche con l'intento di rassicurarlo momentaneamente. Da questo dipende la possibilità di mantenere una relazione di fiducia.
- Evitare pertanto di prendere impegni che non si possono poi mantenere, e quindi promettere delle cose che non sono sicure o la cui realizzazione non dipende direttamente dall'operatore.
- Su tali basi, elaborare insieme al beneficiario un percorso individuale che ottimizzi le risorse e gli obiettivi della persona, in rapporto alle effettive opportunità e possibilità del territorio (Servizio Centrale 2015, pp. 22 - 23).

Tali richieste strategiche e operative, calate nei contesti reali e, soprattutto, con le criticità intrinseche al sistema stesso che presenta le incertezze e artificiosità sollevate fino ad ora, rischia di condurre l'operatore e gli utenti stessi a percepire maggiormente l'inadeguatezza del proprio ruolo, producendo, inevitabilmente, frustrazioni, rabbie, sfiducia, tutti sentimenti ritrovati anche dalle interviste e dalle osservazioni svolte e che caratterizza quelle forme di "violenza simbolica" (Bourdieu 2006) riprodotta da ruoli e gerarchie.

Inoltre, tale elenco si mostra troppo ambizioso e irrealistico, se non contraddittorio nelle istanze sollevate in termini di competenze richieste, compiti e funzioni da svolgere se non sostenuto da un impegno nel costruire un contesto politico, istituzionale e sociale che favorisca la realizzazione di pratiche in questa direzione. La pedagogia, in questi termini, deve intrecciarsi a questi piani nel dare senso, valore, concretezza e riconoscimento a un 'dover-essere' sostenuto da condizioni che la incoraggino, per arginare il chiaro senso di frustrazione e incomprensione del sistema da parte dei lavoratori.

Seppure, in questo specifico studio di caso, gli attori coinvolti, come precedentemente osservato, siano supportati da momenti di supervisione e dall'efficace e fondamentale ruolo dell'équipe di riferimento, in merito alla costruzione della relazione di fiducia tra operatore-utente, un coordinatore riporta:

in realtà siamo uno strumento progettuale, cioè la relazione di fiducia tanto decantata è una cosa che è strumentale al lavoro. Non per forza si crea, perché la fiducia non è scontata né da una parte né dall'altra, dipende da quanto ti esponi, da quanto la persona ha voglia di aprirsi e da quanto si fida del sistema in cui è inserito, perché noi siamo parte di un sistema che magari non è né compreso né così ben accetto e quindi sapere anche le contraddizioni che ci sono, la giusta distanza e anche la giusta vicinanza a volte, perché anche la troppa freddezza professionale poi dopo crea dei muri, è un equilibrio tra veramente tanti fattori complessi (Cor. 5).

Le contraddizioni del sistema e la capacità di muoversi all'interno di esso da parte degli attori coinvolti, emergeranno nel dettaglio delle pagine seguenti, che mostrano come le ambiziose richieste definite dal progetto Sprar siano a cavallo tra diverse dimensioni e meccanismi controversi.

5.2.5 Tra dipendenza e autonomia

L'autonomia, come sottolineato da Tramma (2003), di fatto rappresenta un concetto 'neutro', un complesso nodo che orienta, nella sua indeterminatezza, ma anche nella sua necessità, il lavoro educativo.

Etimologicamente si riferisce al "governarsi con leggi proprie" e richiama la "libertà di scelta", ma è inscrivibile all'interno di limiti e possibilità in cui poterla esercitare. Di fatto, l'autonomia è quindi relativa e dipendente da molte variabili, tra cui le differenti fasi di sviluppo di ogni soggetto e i diversi percorsi che li caratterizzano, dalle relazioni che intercorrono e dagli scopi e dalle motivazioni che sottostanno a questo processo.

L'autore puntualizza come nella relazione educativa esista un rischio su cui vale la pena riflettere:

si tratta del rischio di quella falsa autonomia del soggetto che, in realtà, è abbandono dello stesso da parte di un sistema di protezione pubblico. Il riferimento non è tanto al singolo caso, operatore o servizio, quanto al rischio di diffusione di un atteggiamento che ha le sue origini nella crisi, o in una particolare concezione, del *welfare state* (Tramma 2003, p. 73).

Con ciò Tramma fa riferimento a quanto teorizzato da Sennett rispetto al proliferare di una sorta di stigmatizzazione del bisogno e di forme di elogio dell'autosufficienza (Sennett 2004), rafforzando l'idea che la direzione della solitudine in una società individualizzata e frammentata sia il prerequisito dell'autonomia. L'autore aggiunge:

esiste un confine sottile, ma evidente, tra la fine della dipendenza dai servizi dovuta al fatto che l'altro ha raggiunto una sufficientemente solida e matura capacità di movimento autonomo e dipendenza funzionale, e l'abbandono dell'altro in virtù del presunto buon principio che solo attraverso il distanziamento possa trovare in sé le risorse e la strada da percorrere. È un confine sottile, ma esiste ed è anche ben visibile: si tratta solo di cercarlo e di trovarlo (Tramma 2003, pp. 73 – 74).

In questo senso, nella relazione educativa, la capacità di mantenere una giusta distanza e la possibilità di costruire una relazione di fiducia sono dinamiche che vanno a costruirsi in modo differente in base alle esigenze di ogni singolo utente, dove è significativa la

sospensione del giudizio per modulare gli interventi e comprendere quale tipo di approccio adottare.

Il coinvolgimento emotivo si sostanzia quindi nella «ricerca di eventuali metodi per modulare la distanza opportuna e degli indicatori che confermerebbero di essere collocati laddove il gioco tra distanza e vicinanza è produttivo, funzionale e sopportabile (Tramma 2003, p. 99)».

Ciò consente di evitare di riprodurre pratiche assistenziali e che trasformano gli individui in categorie bisognose di aiuto, indebolendone le capacità stesse di far fronte alle situazioni problematiche.

Coloro che offrono servizi sociali creano solitamente un'immagine del "rifugiato" tale per cui, in quanto "esperti", se ne possono prendere cura. Gli individui sono trasformati in "clienti" attraverso un loro etichettamento impersonale. La linea di condotta è decisa in modo deduttivo e unilaterale, con pochi contributi da parte degli stessi rifugiati. Questo crea "un'epistemologia causale non-reciproca" tra professionisti, dove i rapporti di causa ed effetto (...) sono ovvi, dove il fatto di essere rifugiati è costruito come problema sociale e dove esiste una prescrizione standardizzata di come gli esperti dovrebbero agire per assicurare la salvezza dei loro clienti (Indra 1993, p. 234 citato in Harrel-Bond 2005).

Numerosi intervistati riportano come in alcuni casi traspare una necessità da parte dei beneficiari di incontri e colloqui frequenti, che a volte porta a tradursi in una dipendenza dal bisogno di aiuto nei confronti dell'operatore e ad affidarsi troppo al suo operato.

La relazione di dipendenza che emerge dalle osservazioni rileva inoltre come questa sia innescata anche da una dipendenza dal sistema di accoglienza stesso, dalla poca chiarezza delle procedure che alimentano il loro essere "in sospeso", a forme di controllo definite dalla rigidità e gerarchia strutturale, che richiede al beneficiario di rispondere e giustificare costantemente le proprie azioni.

Queste forme di paternalismo, come rilevato da diversi studi sul tema (Urru 2011; Vianelli 2011) sono intrinseche al sistema di accoglienza, ma anche replicate dai regolamenti interni, dalle micro-pratiche degli operatori, nell'impostazione dell'interazione che riproduce forme di assistenzialismo e infantilizzazione.

Questo incontro-scontro professionale e personale, non ha quasi mai le dimensioni di un confronto vero e proprio: per alcuni pare essere un gioco di strategia in cui tutto può essere tentato, altri lo impostano sul modello di una relazione familiare, altri ancora

mantengono il distacco tipico di chi può trattare con la stessa sensibilità casi e questioni fra loro incommensurabili. Le strategie degli operatori calate in questa difficile relazione sono diversissime tra loro, ma tutte nascono da convinzioni e malintesi creati altrove e tutte sono accomunate da un alto livello di frustrazione (Urru 2011, p.82).

Quanto espresso dall'autrice si traduce, ad esempio, nelle pratiche di controllo delle pulizie degli appartamenti, nell'erogazione del *pocket money*, nella negoziazione rispetto ai rimborsi, che costringe gli operatori a un ruolo di decisori, pratiche amministrative che, durante l'osservazione svolta in ufficio, davano la parvenza della consegna di un dono o un riconoscimento di una buona condotta, aumentando la distanza e la confusione nei ruoli e nel rapporto che si va a costruire.

Restituisco alcuni interrogativi e osservazioni riportate nelle note di campo durante uno sportello in ufficio in cui si procedeva alla consegna del *pocket money* mensile:

Oggi l'orario di apertura dell'ufficio è dedicato alla consegna mensile del *pocket money*. La differenza rispetto agli altri sportelli è riscontrabile dalle file e dalle attese fuori dall'ufficio, ma anche dai visi sorridenti che aspettano il proprio turno. È evidente però che questo momento sottende quelle pratiche che rendono ambigua la figura dell'operatore, perché sono proprio gli operatori stessi a provvedere alla consegna del denaro, rendendo tale momento avvilente. La procedura aumenta lo stato di dipendenza dell'utente non solo dal servizio, ma anche dall'operatore, allargando la gerarchia che caratterizza il loro rapporto. Allora mi domando: come è possibile stabilire una relazione di fiducia all'interno di tali contraddizioni? Come può la stessa persona rappresentare per l'utente chi elargisce soldi e chi ascolta i tuoi bisogni e co-costruisce un percorso di inclusione? (Nota di campo, 4 Dicembre 2017 h. 10.00).

Non sempre la consegna del *pocket money* o le pratiche di rimborso hanno esito positivo, a volte tali procedure trovano difficile comprensione da parte degli utenti e un rimborso non andato a buon fine, ad esempio, può scaturire in un conflitto con l'operatore e, di conseguenza, inficiare la relazione di aiuto che va costruendosi.

L'evidente ricaduta di tali dinamiche sul progetto e sui suoi obiettivi, pone in risalto l'ambiguità del ruolo dell'operatore e, come sottolinea Urru, «aumenta la riproposizione artificiale di una relazione parentale e sembra essere l'equivoco di fondo che inquina le pratiche dell'accoglienza, proprio della stessa idea di asilo da cui queste scaturiscono» (Urru 2011, p.85).

L'ambiguità di queste pratiche dimostra ulteriormente come le forme di controllo strutturali al sistema siano funzionali alla definizione di standard performativi necessari alla "conquista" del diritto di asilo.

In altri casi si segnala una forte autonomia dove l'utente rifiuta la relazione di aiuto e il supporto dell'operatore. Se, nel primo caso, il rischio di sfociare in un percorso assistenziale, viene segnalato come una fase di regressione all'interno dell'accoglienza o un processo di infantilizzazione, dato da una sorta di passivizzazione della persona al percorso che sta intraprendendo, in quest'ultimo caso, la totale autonomia può tradursi, in termini positivi, come una capacità del soggetto di possedere già gli strumenti tali da orientarsi alla costruzione di un nuovo progetto di vita e all'intero percorso di inclusione nella nuova società. Oppure, può significare un rifiuto di un supporto emotivo, relazionale, di orientamento, determinato da fattori quali il voler proseguire il proprio progetto migratorio altrove o particolari traumi e vulnerabilità che trovano difficoltà ad esprimersi con apertura e fiducia verso l'altro.

In uno studio ripreso da Bottura (2015), si individua, da un lato, la visione del migrante come il *childlike other* (Carlson 2006) come colui bisognoso di aiuto, richiamando così i principi dell'approccio umanitario (Derrida 2001) e, dall'altro, la categoria di *survival expert* come chi ha avuto la forza di reagire a situazioni estreme o di chi, invece, viene definito come chi vuole sovvertire il sistema di asilo, il *bogus asylum seeker* (Baker, Gabrielatos, KhosraviNik, Krzyzanowski, McEnery e Wodak 2008; Wettergren 2013) richiamando così l'ideologia dell'approccio restrittivo (Derrida 2001).

5.2.6 Tra bisogni e desideri

I bisogni dei beneficiari si incontrano e si scontrano costantemente con i desideri e le aspirazioni che portano con sé, ma anche con le aspettative del sistema in cui sono inseriti e quelle degli operatori stessi, che riportano i propri costrutti e le proprie modalità operative a volte come vincolo e a volte come supporto al proprio lavoro.

Il Manuale a tal proposito segnala come fondamentale:

la lettura degli effettivi bisogni della persona (e delle sue aspettative), senza darli per scontati in virtù della presentazione di una domanda di riconoscimento di protezione

internazionale e, più in generale, dell'essere migrante. Il bisogno di vedersi riconosciuto uno status, di regolarità di soggiorno, di sostentamento – che di certo possono essere comuni alla maggior parte dei beneficiari dello SPRAR – non esaurisce la molteplicità delle esigenze, né può automaticamente essere riconosciuto come bisogno primario per ogni singola persona (Servizio Centrale, 2015, p. 19).

In termini operativi, l'individuazione dei bisogni si riscontra non solo nelle pratiche di accoglienza materiale e nel riconoscimento della protezione da parte della commissione territoriale, ma nel fare emergere i desideri dell'altro, attraverso l'apertura all'ascolto, la negoziazione e facendo affiorare le sue aspirazioni. Due operatori segnalano a riguardo:

il progetto lo costruiamo insieme proprio perché deve essere un mix tra ciò che sono i tuoi desideri e ciò che la realtà ti può offrire. Quindi quelli che sono i tuoi desideri, le aspettative e le volontà richieste me le dici tu, io ti rendo partecipe di che cosa è realizzabile e che cosa no, o se sì come. Quindi cosa faccio io operatore e cosa fai tu beneficiario e poi via via le scadenze e alla scadenza il monitoraggio (Op. 6).

Costruire quello che il progetto Sprar prevede e poi erogarlo come un distributore può avere una presa minima e un minimo successo nel senso che poi magari le persone possono dare molta meno importanza a quello che tu stai offrendo in questo progetto Sprar. Se lo fai all'interno di una relazione di fiducia, ti permette di capire realmente che tipo di obiettivi può avere una persona, che tipo di interessi e quindi di proporgli, se hai fatto precedentemente un lavoro anche rispetto al territorio, delle opportunità e delle risorse che lui può attivare oggettivamente e che possono dargli la possibilità di costruirsi poi delle reti (Op. 2).

Nell'ultimo estratto l'operatore intervistato, riferendosi all'assegnazione dei tirocini e di come a volte non rispecchino le reali necessità e aspirazioni delle persone in accoglienza, arriva a definire le proprie mansioni con la funzione di “erogarlo come un distributore”, rendendo esplicita la mancanza di un confronto preliminare con i beneficiari nella definizione degli stessi.

Rilevante, da quanto emerge nello stralcio, risulta la capacità dell'operatore di svolgere il proprio ruolo all'interno di una rete territoriale di cui l'operatore stesso deve conoscere bene le risorse, per avere la possibilità di attivarle efficacemente quando si presenta il bisogno.

Anche in questi aspetti, sottolinea Sorgoni in un suo studio soffermandosi sulle pratiche di negoziazione tra operatori e utenti all'interno dei servizi di accoglienza, si rileva come la negoziazione alla base della relazione tra operatore e beneficiario sia di natura asimmetrica nel predeterminare bisogni e aspettative (Sorgoni 2013).

L'autrice rimanda ad un'accezione negativa della relazione asimmetrica, delineando come il predeterminare da parte degli operatori gli interventi non rispetti le reali aspettative degli utenti e come quindi la negoziazione sia di fatto annullata. Riprenderemo più avanti la natura asimmetrica della relazione, individuando come gli studi in ambito pedagogico abbiano dimostrato che non ci sia un'accezione negativa nel concetto stesso di asimmetria, ma rilevante è la consapevolezza e la responsabilità dell'operatore nel modulare l'intervento.

Infatti, tra le strategie pedagogiche che alcuni degli intervistati ritengono funzionali al proprio operato, viene segnalata la capacità di sapersi riposizionare costantemente in base all'intervento svolto, mediare la presenza e assenza nel fornire strumenti utili alla comprensione del sistema, dove ogni singola situazione richiede una capacità di confrontarsi per non correre il rischio di sostituirsi alle scelte che il beneficiario dovrà affrontare:

A livello di strategie pedagogiche secondo me c'è quella di capire quanto dosare e alternare la tua presenza e la tua assenza rispetto ai percorsi delle persone, in maniera non sempre lineare...capire dove posizionarti, comunque stare un passo indietro o stare un passetto un po' più avanti. Quindi se pensiamo che lo scopo sia davvero l'autonomia e che il nostro ruolo è quello di mediare e di fornire strumenti, i rischi sono quelli di fare le cose al posto delle persone perché sei stanco o per brevità perché non capisce e non glielo riesci a spiegare, perché devi compilare il file excel ecc. e quindi a volte invece riuscire un pochino a continuare a riposizionarsi secondo me può essere molto utile nella relazione, nello sviluppo del progetto (Op. 1).

Il processo di *empowerment* più volte menzionato all'interno del Manuale Operativo, inteso come il percorso individuale intrapreso dal beneficiario nei termini di ricostruzione delle proprie possibilità di scelta e progettuali, trova particolari difficoltà di realizzazione nei termini di valorizzazione delle potenzialità soggettive, delle proprie risorse e possibilità, se il beneficiario si trova inserito all'interno di dinamiche in cui la

dipendenza dal sistema di accoglienza viene tradotta in mancanza di concrete opportunità e di stabilizzazione della propria posizione nel contesto di approdo.

Come segnalato dagli operatori stessi, molti degli utenti del progetto Sprar che sono ancora in attesa dell'esito della commissione faticano a progettare il proprio percorso. In questa sorta di 'limbo', l'investimento emotivo che li coinvolge e l'incertezza data dall'attesa rappresentano un limite nel delineare il proprio progetto e, come viene riferito attraverso un colloquio informale con un'operatrice riportato nelle note di campo:

Mi viene raccontato da un operatore come B., entrato nel progetto cinque mesi fa, sia ancora in attesa di una risposta da parte della commissione e come in questo lungo tempo non riesca a concentrarsi e dedicarsi alle attività proposte. Viene riferito che spesso si presenta in ufficio per sollecitare alcune risposte, a volte con toni più nervosi, rispondendo in modo negativo ai consigli dell'operatore nel destinare il tempo dell'attesa a momenti di formazione e ad attività utili al suo percorso, ricordandogli i principi del progetto Sprar e l'impegno che si è preso nel sottoscrivere il patto di accoglienza. L'operatore riferisce inoltre ai suoi colleghi la sua preoccupazione nel vedere B. demotivato, che passa le sue giornate in camera a dormire... (Nota di campo 23 Novembre h. 14.30).

Un'ulteriore riflessione emerge rispetto alla discordanza tra ciò che sono gli obiettivi definiti dalle istituzioni o dagli organismi preposti e gli interventi di *empowerment* richiesti e messi in atto dagli operatori. Infatti, raramente questi coincidono con gli obiettivi che nascono dai bisogni reali dei beneficiari.

Per comprendere meglio quali strumenti l'operatore ha a disposizione per operare verso l'apertura di nuove possibilità del soggetto in accoglienza, è necessario riflettere sulla differenza tra bisogni e desideri.

Infatti, secondo il processo di *Self-Empowerment* (Bruscaglioni, Gheno 2000; Bruscaglioni 1997; 2007), il soggetto necessita di essere supportato nel mobilitare l'"io desiderante", che si differenzia dalla esigenza data dal bisogno, caratterizzato come pulsione capace di ripristinare una situazione di equilibrio data da una mancanza da recuperare, come impulso biologico che richiede di essere soddisfatto. Il desiderio, pur essendo una pulsione fondamentale dell'io, si caratterizza per la sua capacità, se

soddisfatto, di portare ad un cambiamento gratificante, sia nel processo sia nella meta, ampliando il campo delle esperienze del soggetto (Tolomelli, 2015).

In questo senso l'energia desiderante è funzionale a ciò che la teoria del *Self-Empowerment* definisce fondamentale per il protagonismo del soggetto, richiamando il concetto di *possibilitazione* (Bruscaglioni, Gheno 2000), come apertura di uno spazio interposto tra le polarità della stabilità e del cambiamento, un processo operativo che consente l'apertura di nuove possibilità e condizioni per perseguire strade nuove verso il proprio protagonismo e la responsabilità delle proprie scelte (Tolomelli 2015).

Risulta fondamentale, quindi, che sia l'operatore sia il beneficiario abbiano l'opportunità di sviluppare la consapevolezza rispetto alla differenza tra queste due pulsioni e l'abilità di agire attraverso una cultura desiderante che permette di modificare e migliorare la relazione con sé e il proprio protagonismo esistenziale.

Se il lavoro educativo consistesse nell'intervenire esclusivamente sui bisogni degli individui sarebbe votato inesorabilmente al fallimento e alla frustrazione degli educatori. In realtà si lavora sui desideri propri e dei soggetti in formazione che vanno comunque confrontati con i bisogni (Tolomelli 2015, p. 86).

Dunque, la costruzione di una "pensabilità" positiva (*self visioning*) come quel processo che prende vita dagli elementi che determinano il desiderio del soggetto e la sua visione positiva entro la situazione desiderata, risulta fondamentale per rendere forza alla progettualità e ad «aiutare se stessi e gli altri a pensare il desiderio realizzato» (Bardi, Lenzi, Tolomelli 2002, p.73).

Il paradigma dell'*empowerment* propone in questo senso di risignificare il rapporto tra il soggetto e la sua capacità di realizzare la propria soddisfazione, i propri desideri e la propria progettualità.

L'Empowerment si configura quindi come un orientamento trasformativo in senso pedagogico (cfr. Mezirow 2003) e non solo come un metodo votato al problem-solving fine a se stesso, in quanto in questo approccio è il soggetto in formazione ad essere sempre, e comunque, il protagonista del proprio processo di autonomizzazione ed il formatore/counselor/educatore assume sempre un ruolo contestuale, piuttosto che un ruolo di primo piano nel processo. Quest'ultimo segue e propone le chiavi di lettura della realtà senza però mai sostituirsi al soggetto in evoluzione e lascia che il processo

formativo si sviluppi e con esso emergano le direzioni di senso che il soggetto costruisce e sceglie per sé (Tolomelli 2015, pp. 115 – 116).

Alla luce di ciò, si rileva come la dipendenza dal sistema di accoglienza dei richiedenti asilo sia inoltre determinata da una difficoltà di interpretazione e di messa in pratica del concetto di *empowerment* all'interno del servizio e nella loro pratica quotidiana, che richiede da parte dell'operatore particolari capacità, strumenti e competenze nell'attivare il processo formativo e trasformativo sopra descritto. Promuovere il ruolo attivo degli utenti richiederebbe all'operatore di porsi in una nuova veste, di procedere allo stesso modo nella presa di coscienza del proprio potenziale individuale e professionale.

In questa direzione, sarebbero necessari momenti di formazione che, ad esempio, siano finalizzati a comprendere nella pratica cosa significa acquisire delle competenze di ascolto empatico, la capacità di *agency*, le competenze progettuali, relazionali e comunicative.

5.2.7 *Asimmetria e rapporto di potere*

Il mio lavoro col beneficiario è attualmente un lavoro in cui si mescolano la relazione e la necessità di portare a termine delle pratiche, quindi tu fai il tuo ingresso qui e teoricamente io dovrei iniziare a costruire un rapporto che si basa sulla co-progettazione del periodo che tu farai qui, quindi sulla fiducia che tu semplicemente hai o tanto devi comunque riporre in me perché io possa portare a termine il tuo progetto insieme a te, e da lì quindi si parte, cioè la mia relazione con il beneficiario nasce dall'esigenza che lui ha e quindi il rapporto sostanzialmente si dovrebbe basare sul progetto. Da lì tutte le criticità, perché la domanda che io mi faccio è: quanta autenticità c'è in questo rapporto tra me e beneficiario? Quanto io ho una sorta di senso di onnipotenza per cui penso di potere interagire con te e modulare il tuo progetto in base a quelle che sono le mie aspettative? (Op. 13).

La dimensione dell'autenticità del rapporto con il beneficiario riferita dall'operatore intervistato si inserisce all'interno della relazione asimmetrica insita tra operatore e utente, che può scaturire in un rapporto di potere e definirsi come quel svolgere, da

parte dell'operatore, pratiche funzionali al 'fornire' un servizio, al raggiungere risultati per uno scopo predefinito attraverso forme di controllo declinate nelle pratiche quotidiane (Wetherell e Potter 1992; Harrel-Bond 2002).

Tale condizione può sfociare nei beneficiari in una sorta di "lotta micropolitica per l'identità" (Ong 2005) che Ong definisce come le forme di resistenza messe in atto dai richiedenti asilo per sopperire a tali dinamiche.

In altri casi, le forme di assoggettamento che conducono il beneficiario a sottostare a decisioni non condivise e unidirezionali prese dall'operatore stesso e derivate dalle aspettative e dai costrutti che porta con sé, possono determinare la riuscita o meno del progetto e il realizzarsi del processo di autonomia.

Credo che il rapporto sia già un po' viziato in partenza da una sorta di...insomma io gli do una lettura un po' post coloniale, per cui comunque te sei sempre il bianco occidentale che ha un ruolo di mediazione nel conoscere, integrarsi nel contesto, che però spesso è un ruolo che viene vissuto anche in maniera strumentale [...] la difficoltà secondo me è poi quella di stare dentro quello che è un rapporto di potere di fatto perché comunque tu rappresenti delle possibilità di accedere a delle cose e spesso anche in termini economici (Op. 12).

La questione del potere comunque c'è...quando ti dico costruire un pezzo di strada assieme con le specificità e la consapevolezza che tu comunque sei un detentore ed eserciti in parte un potere dell'istituzione, ecco, questa cosa deve essere sempre presente. Quando dico costruiamo un pezzo di strada assieme non dico che siamo simmetrici perché non è possibile, però in questa asimmetria possiamo fare delle cose (Cor. 2).

Nel provare a definire le caratteristiche di una relazione educativa il riferimento più banale è verso immagini consolidate, nella quale una persona deve 'trasmettere' qualcosa a un'altra, come modelli comportamentali, stili di vita e culturali, modi di pensare, dove un soggetto ha lo scopo di colmare le mancanze, i difetti, dell'altro attraverso una molteplicità di tecniche.

L'associazione che viene più scontata è quindi a genitori-figli o insegnanti e studenti, ma l'asimmetria di cui si fa riferimento in una relazione educativa, per chi si occupa di educazione, assume anche, e soprattutto, altri significati.

Come sostiene Macario, è importante maturare la consapevolezza che all'interno di questa relazione asimmetrica le persone coinvolte sono entrambe portatrici di bisogni specifici, di progetti, come anche

la necessità di individuare aspetti di somiglianza e condivisione, l'indispensabile necessità di favorire una prossimità empatica e una relazione che consenta un parziale avvicinamento emotivo, sono tutti aspetti che sottolineano la necessità che nella relazione educativa, di fianco ad una certa asimmetria, sia presente anche una certa simmetria (Macario 1999, citato in Tramma 2003, p.92).

In questi termini la relazione asimmetrica non può essere tradotta in una disparità di autorità o in un'azione di 'trasferimento' di contenuti, ma in un rapporto sistemico in cui a chi educa va riconosciuta la maggiore capacità di anticipare, proporre, progettare (Santerini 1998).

Dunque, l'asimmetria, caratteristica della relazione educativa e di aiuto, ha bisogno di porre attenzione anche a particolari rischi:

sull'asimmetria potrebbero aleggiare sospetti di *autoritarismo* (sostitutivo o degenerazione dell'autorevolezza dell'educatore, del progetto del servizio), di *eccesso di direttività* (sostitutivo della capacità di orientamento), di *disconoscimento della diversità culturale* (sostitutivo delle differenze di sapere) (Tramma 2003, p.93).

Per ovviare a questi rischi è necessario rendere qualitativamente positiva la relazione asimmetrica, attraverso, suggerisce l'autore, la *consapevolezza* e la *responsabilità* dell'operatore. Consapevolezza del carattere educativo della relazione e, come anticipato prima, in questi termini non si riferisce alla trasmissione di saperi e nel colmare difetti, ma degli intenti trasformativi e delle direzioni a cui si auspica con questa relazione. La consapevolezza si deve ritrovare anche nella capacità di individuare le molteplici variabili in gioco nella relazione e nell'accettazione di esiti imprevisti.

Per quanto riguarda la responsabilità, Tramma fa riferimento al mandato ricevuto verso il soggetto con cui ci si relaziona e nella capacità di ridurre i rischi insiti dell'asimmetria relazionale, facendosi carico del compito assunto.

Va comunque chiarito che l'asimmetria può instaurarsi su alcuni aspetti e contenuti relazionali e non su altri, quindi, ad esempio, può caratterizzarsi in asimmetria di potere, di sapere, di esperienza, di progettualità, di autonomia, ecc.

Nella pratica, un operatore riporta un esempio di come dedicando tempo e modulando risorse e competenze all'interno della relazione educativa con una ragazza adolescente, sia riuscito a supportarla durante una situazione significativa:

[...] così come con una ragazza con cui fai delle cose, ti ritagli del tempo e costruisci un rapporto di fiducia e arriva a chiedere la tua presenza perché ha un'interruzione volontaria di gravidanza e ti ha presente in quel momento... queste cose costruiscono ancora di più il rapporto di fiducia con questa persona e nel momento in cui si trova in una situazione in cui ti arriva il segnale che sta facendo delle cose che possono essere rischiose e pericolose sei tu a dire "guarda che questa cosa ti sta mettendo in pericolo"... se glielo dico io probabilmente ha un'altra risonanza e ti posso fare mille esempi rispetto a questo, cioè di quanto sia fondamentale ritagliarsi lo spazio e il tempo per costruire un rapporto di fiducia con le persone, altrimenti il lavoro è inutile, diventa una comunicazione di servizio di cose che posso o non posso darti in un progetto Sprar, ma questo lo può fare chiunque...(Op. 2).

Un altro operatore sottolinea come il rintracciare modalità comunicative differenti possa risultare funzionale a trovare delle chiavi di 'apertura' a possibili vie di incontro con l'utente nella costruzione di una relazione di fiducia:

Quello che nel tempo ho cercato un po' di fare è provare a trovare delle modalità comunicative che un pochino vadano a mettere delle virgole a questa roba qui, quindi a volte fare anche delle domande più dirette, non avere paura di essere curiosi di fare delle domande, l'ironia, insomma usare delle chiavi di questo tipo... (Op. 1).

5.2.8 La vita nel progetto

La vita dei richiedenti asilo e rifugiati all'interno del progetto Sprar è scandita non solo da accompagnamenti, tirocini, corsi di lingua o progetti formativi, ma, in primis, dalla vita di comunità all'interno delle strutture e degli appartamenti.

Anche relativamente a questo aspetto, il ruolo dell'operatore e dell'équipe di riferimento è essenziale nel gestire e modulare l'intervento, con lo scopo di garantire un'accoglienza il più possibile de-istituzionalizzata e vicina alla vita reale. In questo senso, come suggeriscono Faso e Bontempelli (2017), andrebbero evitate regole troppo

rigide all'interno dei centri, controlli frequenti, ispezioni, favorendo la possibilità di gestire in modo autonomo la convivenza con gli altri ospiti della struttura.

In questi termini il ruolo dell'operatore deve avere la funzione di facilitatore e non di 'controllore' o 'sorvegliante', promuovendo e agevolando i percorsi di inserimento dei beneficiari e supportandoli nella gestione dei conflitti che possono crearsi in questo periodo di convivenza forzata con altre persone sconosciute.

Infatti, a tal proposito, gli operatori intervistati hanno segnalato come si siano riscontrati alcuni episodi di conflitti tra ospiti nella gestione della loro vita comunitaria o, come riferisce nello specifico un operatore, nella difficoltà di vivere con persone di altre culture e nazionalità.

Negli appartamenti di donne, soprattutto in questo ultimo periodo, sono emerse cose interessanti. Loro hanno portato una differenza culturale anche solo all'interno della Nigeria, dicendo "se deve entrare un'altra ragazza non vogliamo più nigeriane" e quindi, dal punto di vista educativo, affronti la questione spiegandogli: "sì, ragazze, questo è razzismo" ... e ci sono comunque aspetti da trattare su come abitare una casa, il rispetto dei turni delle pulizie... (Op. 2).

A questo proposito il Manuale Operativo riferisce quanto segue:

In un progetto di accoglienza dove vivono insieme persone di differenti culture, esperienze, religioni, con bisogni e stati d'animo molto diversi da persona a persona, è fondamentale utilizzare una metodologia di lavoro e gestione capace di creare un buon ambiente relazionale. Spesso dietro atteggiamenti aggressivi di un beneficiario, si celano malessere e disagio legati al proprio vissuto traumatico, alla mancanza dei propri affetti e all'incertezza circa il proprio futuro. Le fasi della prevenzione e della gestione dei conflitti devono, anche per questa ragione, ridurre al massimo il rischio di prendere decisioni disciplinari, ma a volte ciò è inevitabile e in questi casi bisogna far emergere le migliori capacità di relazione degli operatori. Nel comunicare una decisione (un richiamo o, nel caso di gravi violazioni, anche l'allontanamento) è importante non dare spazio alla possibilità di una reazione vendicativa. Si tratta di esporre con chiarezza e fermezza i fatti e le conseguenze delle decisioni prese. Si auspica quindi l'utilizzo di toni calmi e decisi. Una dichiarazione scritta delle motivazioni che hanno portato a prendere una decisione disciplinare aiuta a far percepire l'autorevolezza della stessa (Servizio Centrale 2015, p. 26).

Durante il periodo di ricerca sul campo, l'équipe osservata si è confrontata con la presa in carico di un caso molto complesso, in cui gli aspetti rivendicativi dell'utente sono stati oggetto di numerose riflessioni, azioni, supervisioni, con conseguenti implicazioni dal punto di vista emotivo dell'intera équipe.

Le istanze portate avanti dal beneficiario erano tese alla riconquista di diritti nel nuovo contesto di vita, in cui, ciò che veniva richiesto era riferito, come raccontato da un operatore:

“Io sono arrivato qua, datemi quello che mi spetta”.

Loro ti portano questo portato, a volte in maniera sommessata, a volte in maniera indiretta, che vuol dire che loro si fanno il loro progetto, ne condividono con te una parte, a volte in maniera diretta a volte quasi in maniera violenta. Magari lo fa perché non capisce più dov'è, a chi fare le giuste richieste e viene buttato tutto addosso agli operatori dell'accoglienza (Op. 13).

In questo specifico caso l'équipe è stata esposta a numerosi momenti di tensione da parte dell'ospite, che sono stati supportati da alcuni incontri di supervisione orientati a trattare esclusivamente il caso riportato. Di fatto, la presa in carico dell'utente si è risolta con l'allontanamento dalla struttura dello stesso, dopo vari tentativi da parte dell'équipe di riferimento e dei responsabili dell'ente gestore nel trovare strategie capaci di intervenire in modo efficace e ricostruire un percorso di accoglienza.

Atteggiamenti di rabbia e insoddisfazione da parte dei beneficiari vengono riferiti dagli operatori come frutto di una generale incomprensione del sistema, e nello specifico delle lunghe attese che caratterizzano la condizione di essere «sospeso in un tempo duplice: *non più e non ancora*» (Cotesta 2002, p.61) in attesa di conoscere il proprio status e agire verso la costruzione di un nuovo progetto di vita. Così riporta un operatore a riguardo:

La rabbia è dettata da una frustrazione più generale di tutto quello che può essere un viaggio e un progetto migratorio, del quale noi peraltro sappiamo sempre molto poco. Bisogna essere disposti a essere bersaglio di frustrazione e saper restituire l'efficacia alle persone delle loro azioni (Op. 1).

Nell'intero percorso, il beneficiario del progetto è spesso in balia di un mancato riconoscimento, non solo legale, ma anche sociale, nell'individuare i propri diritti sul

territorio e anche in merito a ciò che riguarda gli aspetti identitari. Questi fattori possono, in alcuni casi, compromettere la buona riuscita del progetto, dove l'utente è condizionato dalla mancanza di certezze e dalla incapacità di intravedere la direzione del percorso intrapreso.

Precarietà giuridica, stato di dipendenza e regressione all'infanzia sono dunque elementi strutturali della condizione di un richiedente asilo: rappresentano dei vincoli che influenzano in modo decisivo la stessa attività di accoglienza. Nei centri di accoglienza il contesto istituzionale ha un peso decisivo nell'orientare i gesti, i comportamenti e le relazioni, sia tra gli ospiti che tra gli operatori (Faso e Bontempelli 2017, p. 49).

Come già sostenuto, le pratiche infantilizzanti adottate nei confronti dei richiedenti asilo all'interno dei centri di accoglienza sono spesso condotte in modo inconsapevole da parte degli operatori stessi. Anche nel linguaggio utilizzato, nelle espressioni come “i miei ragazzi” o negli atteggiamenti osservati che mostrano comportamenti disciplinanti. Se la vita nelle strutture di accoglienza si muove tra questi aspetti, il rischio è quello di aumentare lo stato di dipendenza degli ospiti, creando effetti contrari a quelli auspicati.

La disciplina non nasce per reprimere comportamenti devianti, ma sono i comportamenti devianti a derivare da un approccio disciplinare. Una volta stabilito che la disciplina è necessaria a chi vi opera e caratterizza l'istituzione, è necessario far corrispondere a questo modello di intervento le persone interessate. Il paradosso è solo apparente, e simili effetti sono studiati da un cinquantennio in opere che sono punti di riferimento fondamentali per le scienze sociali (Bateson 1973; Goffman 1968) (Faso e Bontempelli 2017, p. 50).

Per supportare la vita comunitaria dei richiedenti asilo ospitati nelle strutture e negli appartamenti vengono organizzate riunioni periodiche, che l'équipe di riferimento svolge una volta al mese in presenza di tutti i beneficiari e di almeno due operatori. Ciò consente di valorizzare e promuovere le risorse individuali e, come segnalato dal Manuale:

Tale modalità di lavoro facilita la reciproca conoscenza dei beneficiari, la promozione di attività pratiche e quotidiane (per esempio la cura della casa e degli spazi), la condivisione di comportamenti e di alcune regole comunitarie (anche consuetudinarie e non scritte nel regolamento di accoglienza) che si trasmettono dai vecchi ai nuovi

beneficiari accolti. All'ordine del giorno della riunione, da condividere in apertura con i beneficiari, possono essere iscritti problemi concreti della casa/centro collettivo, manutenzioni ordinarie per le quali sono avanzate richieste agli operatori (per es. sostituzione lampadine), questioni pratiche di condivisione degli spazi e di convivenza (per es. turni di pulizie, temi relativi alla relazione tra le persone) o di gestione operativa della struttura (per es. utenze e consumi – V. sotto). Allo stesso tempo è opportuno prevedere, rispetto a quanto emerso nella riunione precedente, una verifica della rimozione o persistenza dei problemi segnalati (Servizio Centrale 2015, p. 35).

Oltre a rilevare ed affrontare problemi di carattere materiale relativi alla gestione degli spazi e della vita quotidiana, le riunioni possono essere momenti importanti in cui vengono sollevati temi relativi alla relazione tra gli ospiti, che possono sfociare in conflitti all'interno di una realtà complessa in cui c'è il forte vincolo di condividere la convivenza con estranei. Come sottolinea una responsabile della cooperativa:

per quanto riguarda le riunioni di appartamento risulta importante la gestione del setting, l'uso del gruppo per sostenere anche altre persone più in difficoltà, la gestione dei conflitti all'interno degli appartamenti e anche per far venire fuori determinate dinamiche o periodi complessi che stanno passando le persone, ributtandoli un pochino anche nella collettività dove vivi e dove alla fine sei inserito. La cosa più difficile di questo progetto è che soprattutto ti trovi a vivere in situazioni che non hai scelto, con persone che non hai scelto, con complessità forti dovute a diversità culturali, diversità caratteriali e alla predisposizione o meno di vivere in un gruppo, perché non tutti hanno piacere di stare con dei coinquilini nella propria vita, a maggior ragione in fase adulta. Hanno range di età diversi e con dei background di esperienze molto diverse rispetto ai viaggi, alle esperienze nel paese, ai ruoli che prima rivestivano nel paese, ma soprattutto anche eventuali traumi che hanno subito nel paese di origine o addirittura all'arrivo in Italia. Quindi sicuramente sapere gestire tutta la complessità e cercare di tenerla insieme è una delle cose più difficili che può fare un operatore (Cor. 3).

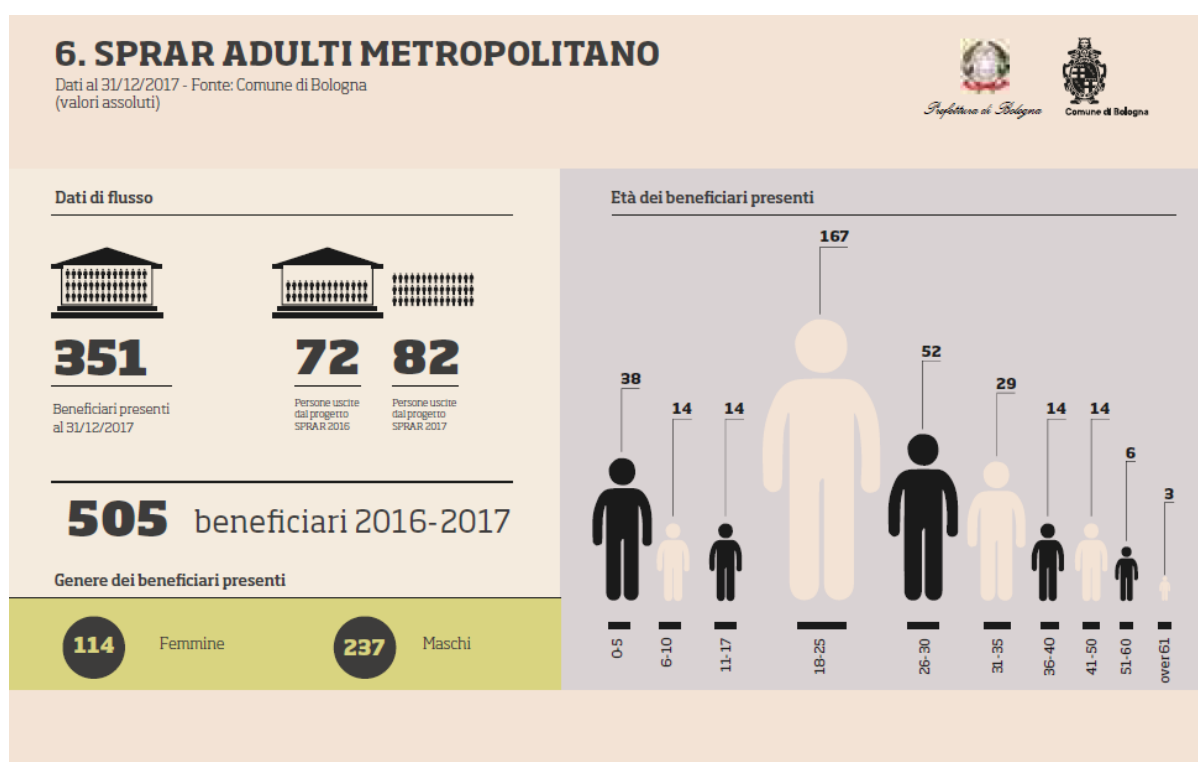
Spesso la convivenza forzata e le regole interne si traducono in un senso di rifiuto da parte dei beneficiari, di un sottostare a pratiche definite dagli operatori di “violenza istituzionale” insite nel sistema di accoglienza:

le violenze istituzionali che molto spesso vengono attuate per esempio dalla questura ma anche dalla prefettura e a volte anche dallo stesso sistema di accoglienza, che comunque

incastra, obbliga in modo tale che fa una violenza anche nel costringere le persone a vivere in determinati spazi, con determinate altre persone, che comunque hanno dei vissuti difficili (Op. 4).

5.2.9 Utenti adolescenti: quale autonomia?

Per ciò che riguarda la relazione con utenti in fase adolescenziale, risulta fondamentale che la presa in carico del ragazzo o della ragazza risponda alle esigenze di questa particolare fase di vita. Come riportato dai dati relativi all'area metropolitana di Bologna, la maggior parte dei beneficiari accolti all'interno delle strutture di seconda accoglienza del territorio, ha un'età compresa tra i 18 e i 25 anni. La grafica riportata qui sotto evidenzia tale dato relativo ai progetti Sprar dell'area metropolitana al 31 dicembre 2017, periodo in cui si è svolta l'indagine, rilevando come dei 351 ospiti in accoglienza 167 siano appunto in quel target di età.



Fonte: *Bologna Cares!* (www.bolognacares.it), consultato in data 12 Giugno 2018.

Dalle parole di un operatore:

Chi chiede di più questa parte [relazionale] sono i ragazzi che sono da soli qui, molti dei quali sono prima stati allo Sprar minori, che è un mondo complicato perché, anche solo per come è concepito il minore in Italia, tu sei minore quindi totalmente dipendente da qualcuno che ha la tua responsabilità fino a un giorno e dal giorno dopo tu sei un adulto. Questa cosa oltre a non essere verosimile fa sì che tutti quelli che escono dallo Sprar minori, non tutti ok, ma la stragrande maggioranza, deve proprio riscoprire un'autonomia che ha perso totalmente, una responsabilità delle proprie cose... (Op. 7).

In questo stralcio emerge la sostanziale differenza tra gli interventi svolti all'interno di alcuni progetti Sprar minori e lo Sprar adulti, dove, nel caso riportato, le pratiche di accoglienza proposte nel primo servizio non favoriscono la costruzione di un reale percorso di autonomia, con la conseguenza che le ragazze e i ragazzi vengano «sbalzati» ad un approccio completamente diverso all'interno dello Sprar adulti al compimento della maggiore età.

Com'è noto, la fase di sviluppo adolescenziale non presenta demarcazioni nette e si protrae oltre il compimento del diciottesimo anno di età, soprattutto in casi in cui il percorso di vita del soggetto fino a quel momento ha subito numerosi traumi e importanti sfide (Havighurst 1952; Dolto 1998; Steinberg 2005). Due approcci così lontani tra loro, come pratiche di accoglienza di tipo assistenziale, che portano l'operatore a sostituirsi al beneficiario del progetto non consentendo lo sviluppo di una reale autonomia e, allo stesso tempo, azioni che non tengono quindi conto dei particolari bisogni che questa fase di sviluppo richiede, ostacolano la capacità di costruire da parte dell'operatore una alleanza educativa e comunicativa che metta in ascolto le due parti al fine di creare una relazione significativa. Un operatore esprime la propria consapevolezza rispetto a queste dinamiche:

Uno che ha 18 anni non può essere trattato come uno che ne ha 40, non può, perché non è la stessa cosa, perché non sa fare tutte queste cose, invece noi ci giustifichiamo, io la sento sempre questa battuta del "Hanno attraversato l'Africa, figurati se non sono in grado di andare al Cup", è vero, certo, ma sono due cose diverse santo cielo, non le puoi mettere insieme e ogni tanto queste cose che saltano fuori secondo me evidenziano moltissimo la mancanza di ricordarsi nella quotidianità che hai a che fare con delle persone, che alla fine poi diventano degli utenti (Op. 13).

Da questo estratto si rileva come la costruzione di categorie quali utente, ospite o beneficiario spesso facciano perdere il contatto con la dimensione umana del lavoro svolto, trovando nelle rappresentazioni degli operatori argomentazioni che riportano ad una svalutazione delle pratiche individualizzate svolte con i soggetti coinvolti. Emerge così una sorta di “auto-justificazione” nel fare coincidere piani come quello di una acquisizione di autonomia nel muoversi all’interno dei servizi e dei territori con quello di una autonomia legata alle tappe evolutive di ogni singolo soggetto.

Si rileva una particolare difficoltà da parte degli operatori a problematizzare i piani di analisi e a decifrare così i bisogni e strategie utili al fine di indirizzare l’intervento non limitandolo ad una funzione standardizzata e approssimativa.

Gli operatori dell’accoglienza, infatti, sono chiamati in virtù del ruolo che ricoprono nel sistema istituzionale dello Sprar a promuovere e dirigere allo stesso tempo le interazioni con i richiedenti asilo, ai quali viene assegnato il titolo di “clienti”, “utenti” o “beneficiari” dell’istituzione stessa, destinatari di servizi e aiuti, correndo spesso il rischio che i *doni* elargiti nel processo dell’accoglienza non incontrino affatto i loro reali bisogni (Pozzi 2011, p.43).

Lo sviluppo dell’autonomia mette in campo particolari specificità e si modella in base alle singole esigenze del soggetto, in ogni singola fase della sua vita. In ogni livello analizzato in questa indagine non vi è particolare riferimento a questo aspetto, seppur in alcune interviste emerge la consapevolezza di lavorare spesso con delle persone «in tappe», con peculiarità che riportano ad esigenze e strategie diverse da adottare dettate dall’età, dal background culturale e dalle abitudini che caratterizzano ogni storia.

Infatti, per quel che concerne la specifica fase adolescenziale, spesso viene «eliminata» quando, legalmente, si acquisisce la maggiore età, ma richiederebbe particolari attenzioni proprio per il particolare momento di transizione tra la fase infantile e quella adulta e le relative trasformazioni di carattere emotivo, fisico e psicologico che contribuiscono a formare la propria identità (Erikson 1974).

La dimensione dell’autonomia e il significato ad essa attribuita dagli operatori fa emergere ulteriori riflessioni rispetto a come viene sviluppata la dinamica relazionale con gli utenti e a come questa venga effettivamente messa in atto. I piani dell’accompagnamento all’autonomia, pratica e materiale, come il sapersi muovere all’interno del territorio e svolgere pratiche quotidiane, l’acquisizione di un’autonomia

lavorativa, abitativa ed economica, spesso, nei livelli analizzati, non comprende un significato di autonomia di carattere psicologico, pedagogico e relazionale.

Ciò rende marginale una dimensione di sviluppo cognitivo e pratiche che favoriscono inclusione e coesione sociale oltre che sicurezza e benessere psico-fisico. Emerge quindi una mancata consapevolezza da parte dell'operatore di operare verso l'autonomia come una complessità di interventi volti a favorire il processo di trasformazione dell'individuo e del proprio percorso di vita, attraverso dimensioni proiettive e risorse che permettano di affrancarsi dal bisogno di accoglienza.

5.2.10 *Nucleo familiare*

Per la presa in carico del nucleo familiare, come per specifiche vulnerabilità, il Manuale operativo segnala quanto segue:

si deve prestare cura nella progettazione del nucleo familiare, con l'attenzione nel leggere i bisogni e le potenzialità di ogni componente, nonché nel costruire un percorso comune che valorizzi il nucleo come tale e i singoli. In tal caso la programmazione e la verifica devono tenere conto delle peculiarità della famiglia, prevedendo momenti di confronto collettivo e altri individuali anche con i minori, qualora ce ne siano i presupposti (di età, di dinamiche della famiglia, di programmazione di interventi specifici, ecc.) (Servizio Centrale, 2015, p. 21).

La presa in carico del nucleo familiare comprende anche la presa in carico dei minori, per cui, come riferisce un operatore di riferimento di uno specifico nucleo familiare:

Solitamente per i bambini piccoli consideriamo il progetto più o meno unificato a quello delle mamme (sono nuclei mono genitoriali quelli di cui ci occupiamo in questo momento) quindi mamma-bambino. Ovviamente si risponde alle esigenze dei bambini dal punto di vista sanitario e tipo l'iscrizione a scuola, stando attenti se vogliono frequentare qualche sport o altre attività, segnalando le attività presenti sul territorio, e così sempre facendo molto leva sulle madri è meno immediato il rapporto diretto con il bambino, anche per mancanza di tempo purtroppo (Op. 10).

La co-progettazione con il nucleo comporta quindi un'attenzione alle esigenze del minore per quanto riguarda un'accoglienza di tipo materiale e l'inserimento scolastico,

esigenze sanitarie piuttosto che l'attivazione di percorsi e attività, ma rari risultano i momenti di condivisione, confronto e accompagnamento nelle pratiche educative e al supporto genitoriale, utili al sostegno del bambino e alla sua capacità di inserirsi in un contesto scolastico e socio-educativo differente.

Una specifica figura con competenze pedagogiche, che potrebbe supportare il lavoro dell'operatore per quanto riguarda le peculiarità previste in una presa in carico di un minore risulta mancante, dove invece si dimostrerebbe efficace per quanto riguarda le difficoltà che emergono, ad esempio, nelle relazioni tra servizi scolastici e genitori, affiancata da un mediatore linguistico culturale qualora fosse difficoltosa la comunicazione e la comprensione linguistica.

Dove, invece, si rintraccia la possibilità di procedere con percorsi individualizzati quando l'operatore ritiene opportuno farlo, sembra comunque essere un processo problematico e farraginoso da attuare.

Differente risulta invece la situazione qui sotto riportata da un operatore:

In questo momento ci troviamo a gestire un nucleo di una mamma con un "bambino" di 17 anni e anche con questo nucleo siamo intervenuti facendo molto leva sulla madre, ma questo ragazzo sta per diventare maggiorenne e quindi magari avrebbe avuto più senso fare un progetto personalizzato con lui, anche facendo emergere la sua capacità decisionale...il sistema è estremamente contraddittorio perché da un lato molti dichiarati minori non sono realmente minori, dall'altro quello che per noi, nella società italiana, è essere minorenni, non equivale all'essere minorenni in altri contesti. Il livello di responsabilità che i cosiddetti minorenni si sono assunti anche solo facendo il viaggio della speranza per venire qui e incaricati di guadagnare soldi per la famiglia è chiaro che non è lo stesso livello di responsabilità richiesto a un minorenni che ha sempre vissuto qui, che fa ancora la scuola e comunque è assistito dalla famiglia...ha tutto un altro significato (Op. 10).

La responsabilità a cui l'operatore fa riferimento è relativa alla storia di vita dei ragazzi e delle ragazze e dei vissuti emotivi ed esperienziali che li hanno coinvolti e hanno determinato il loro percorso di crescita sino a quel momento.

In questo estratto si percepisce la particolare situazione in cui si trovano i minori adolescenti quando la presa in carico dell'intero nucleo non tiene in considerazione la realizzazione di un progetto individualizzato, che, come riportato in precedenza, sarebbe

doveroso per comprendere e operare verso le reali necessità e i bisogni del singolo soggetto, dove ognuno, accompagnato o meno da un membro della famiglia, necessita di poter realizzare il proprio progetto esistenziale.

5.3 La rete territoriale

Il progetto territoriale, come segnalato dal Manuale Operativo, ha la finalità di supportare il beneficiario nell'attivazione di interventi a favore del suo inserimento nella società – nei termini di inserimento sociale, lavorativo e abitativo – nella specifica realtà territoriale, attraverso l'acquisizione di competenze e conoscenze utili alla costruzione di una efficace interazione con lo stesso.

A tal fine, il godimento di diritti e servizi offerti dal territorio e dalle reti sociali come l'associazionismo, le comunità religiose, ecc. sono funzionali a rintracciare riscontri utili alle specifiche richieste e ai bisogni dei beneficiari.

L'obiettivo macro che viene rinnovato anche e soprattutto in questo ambito dal Manuale operativo è, dunque, la (ri)acquisizione della propria autonomia, che sarà perseguita dai beneficiari attraverso specifici obiettivi declinati come segue:

- la conoscenza del territorio e delle opportunità che offre;
- la conoscenza e la fruizione dei servizi (diritti) minimi erogati sul territorio;
- la conoscenza del mercato del lavoro;
- la conoscenza delle principali regole di funzionamento del mercato immobiliare e della gestione di una abitazione;
- la comprensione delle principali norme del contesto normativo italiano e il diritto di acquisizione della cittadinanza;
- la consapevolezza e la capacità di avvalersi di reti di riferimento (istituzionali, sociali, relazionali, informali) (Servizio Centrale 2015, p. 42).

A supporto del raggiungimento degli obiettivi proposti, come riferisce un operatore, le peculiarità del territorio risultano molto rilevanti. In realtà locali, in cui le resistenze risultano maggiori, la qualità dei servizi ed il loro coinvolgimento può inficiare sul lavoro degli operatori e sulla capacità di realizzare un percorso di inclusione efficace.

Molto dipende dalle specificità territoriali. Io ho avuto la fortuna di lavorare su diversi territori, tra Bologna e la provincia e, in generale, il sistema territoriale italiano è del tutto disfunzionale, nel senso che ha delle rigidità per cui se tu non rientri precisamente in quella definizione e in quel modo sarai per sempre fuori da tutto (Op. 7).

Risulta perciò essenziale la programmazione di azioni dirette agli attori sociali istituzionali presenti sul territorio. Infatti, il Manuale precisa che:

È fondamentale difatti che il progetto, oltre l'attività di mappatura dei servizi sanitari, sociali, educativi, costruisca una rete di collaborazioni con le istituzioni/servizi territoriali quali gli uffici dell'anagrafe, le ASL, la Questura, la Prefettura, i centri per l'impiego (CPI), i centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), gli enti di formazione professionale, gli istituti scolastici, i servizi sociali del comune, ecc. Il coinvolgimento di questi istituzioni/servizi è funzionale sia per un più efficace e tempestivo accesso ai servizi da parte dei beneficiari coinvolti, sia per poter consolidare e accrescere condizioni e strumenti di collaborazione inter-organizzativa che consentono di rendere stabile l'intervento progettuale (Servizio Centrale 2015, p.42).

La lettura delle risorse disponibili sul territorio richiede un lavoro di ricerca accurato da parte degli operatori e dei coordinatori, partendo dalle realtà di quartiere, come le associazioni di volontariato, sindacali, i centri sportivi e diverse tipologie di organizzazioni sociali.

Al proposito, un coordinatore riferisce la difficoltà di attivare questa rete, sia per la mancanza di tempo da dedicare a questo aspetto, sia per la difficoltà di agganciare i servizi.

Il lavoro con il territorio è sicuramente un aspetto ancora un po' carente, su cui vorremmo... cioè, non è semplice nella gestione totale quotidiana trovare spazio anche per questo, anche perché nessuno ti viene a cercare fondamentalmente, quindi dovremmo essere noi a muovere dei passi verso l'esterno e penso soprattutto proprio all'area territoriale, magari al quartiere... è un po' più difficile, nel senso che più facilmente succede che si creino delle occasioni per i beneficiari per andare fuori. Penso a tutte le attività di integrazione, però quello che è un legame reale con le istituzioni locali piuttosto che le realtà di volontariato è un po' più farraginoso sicuramente, anche forse per carenze di tempo, perché comunque intessere relazioni implica tempo (Cor. 1).

La conoscenza degli interessi e delle attitudini dei beneficiari che consente di promuovere, come sottolineato più volte, un reale processo di autonomia, richiede particolare cura e attenzione alla fase di orientamento e accompagnamento alla rete sociale. Nella comprensione e nell'accesso ai servizi, un operatore riferisce la necessità di creare maggiore consapevolezza dei diritti, partendo da quelli minimi erogati dal territorio. Come specificato dal Manuale, essi riguardano:

- l'iscrizione ai registri della residenza anagrafica;
- rilascio del codice fiscale presso l'agenzia delle entrate;
- iscrizione al servizio sanitario nazionale;
- inserimento scolastico dei minori;
- inserimento ai corsi di apprendimento e approfondimento della lingua italiana e iscrizione ai corsi di istruzione per gli adulti (Servizio Centrale 2015, p. 43).

L'operatore, in seguito, fa specifico riferimento a quelli che sono i diritti relativi alla tutela del contratto lavorativo e alla mancanza di un orientamento a riguardo, che rappresenterebbe invece una parte importante del percorso di cittadinanza, caratterizzato anche di questi aspetti, oltre che all'essere parte della società come 'utente' di servizi:

Il lavoro che sicuramente manca nel percorso con loro è quello di consapevolezza dei diritti, questo è un pezzo molto forte che è il lato 'b' delle cooperative, nel spiegare che quando hai un contratto di lavoro hai diritto di essere retribuito in un certo modo, che ci sono le associazioni e le organizzazioni sindacali a cui puoi rivolgerti per tutelare i tuoi diritti contrattualmente sanciti...ecco, questo pezzo qua per esempio noi non lo facciamo ed è un pezzo di cittadinanza che, guarda un po', viene sempre per ultimo. Il senso è fare in modo che queste persone, come dice l'autonomia, di creare percorsi di cittadinanza, ma laddove mancano anche il rispetto di diritti che riguardano il tuo lavoro è una cittadinanza zoppa. Perché la cittadinanza è solo essere utente dei servizi? Il servizio sociale, sanitario, l'anagrafe...è quello? È anche quello, ma non solo. Manca tutta quella parte lì che non si ha il tempo di farla (Cor. 2).

5.4 Relazione con altre figure professionali e servizi

Tra le mansioni richieste all'operatore dell'accoglienza vi è quella di svolgere la funzione di raccordo tra il singolo beneficiario e le diverse specifiche figure professionali che compongono la rete dell'accoglienza.

Gli operatori segnalano come con le figure con cui collaborano in maniera più diretta nella ricerca dei tirocini, nel supporto psicologico, nella formazione linguistica, e con l'assistente sociale stesso, si sia riscontrata spesso la ricchezza di interventi e momenti di condivisione delle modalità di lavoro, favorendo in questo modo la realizzazione di un approccio integrato a favore della persona.

Nello specifico, un operatore riferisce l'utilità di un momento di équipe svolto con l'assistente sociale e una psicologa del progetto Fami StartER per un confronto su un caso vulnerabile che aveva in carico, segnalando come i tre sguardi diversi abbiano sollevato l'esigenza di un incontro per coniugare l'intervento ed evitare quindi di seguire il caso con tre approcci contrastanti.

Per quanto riguarda la relazione con gli attori non direttamente coinvolti, lo stesso operatore rileva come:

Con gli attori che non sono coinvolti, quindi ambiente ospedaliero piuttosto che le poste, il patronato, ecc., ecco, lì è più dura. Non sempre, però diciamo che spessissimo ti trovi di fronte a persone che parlano con te e non con la persona, che hanno fretta quindi non c'è tempo di...è chiaro che tu parli più in fretta, ti spieghi meglio....cioè persone che a volte mettono in atto comunque atteggiamenti discriminatori, anche magari non volendo, però con commenti anche poco consoni secondo me, non così spesso però...diciamo che poi ci sono posti dove sono molto abituati, ad esempio alle malattie infettive potremmo assumerli tutti come operatore, nel senso che hanno una consuetudine nel relazionarsi, però ci sono pochi posti così illuminati e secondo me c'è anche pochissima informazione su quello che è il nostro lavoro, su quello che è l'accoglienza (Op. 9).

La realtà locale e gli operatori che vi lavorano svolgono un ruolo determinante nel facilitare l'accesso degli utenti ai servizi, dove gli operatori dell'accoglienza spesso riscontrano criticità e un rapporto farraginoso, con lentezze burocratiche e atteggiamenti discriminatori che inficiano nel loro lavoro.

Quando tutte le cose del quotidiano le trascendi nella realtà locale e specifica del comune del territorio ti scontri con quelle che sono le logiche anche dei servizi, che a volte sono diversi, che a volte non corrispondono, non aiutano, non facilitano...come l'iscrizione al ssn se non hai il cedolino, oppure tutta una serie di cavilli burocratici che sono a volte a discrezione dell'operatore che ti trovi davanti (Op. 8).

Un altro operatore riporta in merito:

I rapporti con i vari attori pubblici diciamo che è un po' un terno al lotto, nel senso che trovi molta disponibilità e dei buoni tavoli e delle buone relazioni che poi si concretizza anche nell'efficacia di alcune pratiche e in altri casi questo non c'è minimamente e quindi cerchi in tutti i modi, ma se non c'è un minimo di confronto poi le cose sono disfunzionali e perdi molto più tempo perché devi tappare dei buchi di qualcosa che non funziona (Op. 7).

La relazione con i servizi sanitari e gli uffici pubblici risulta inevitabilmente uno degli aspetti significativi della vita quotidiana e uno dei primi approcci del richiedente asilo alla comunità ospitante. La capacità di costruire un'alleanza necessaria al realizzare forme di inclusione sociale, come la stessa capacità degli attori dei servizi pubblici e privati di comprendere e agire verso forme non discriminatorie, si concretizza, nel caso degli accompagnamenti dei beneficiari da parte dell'operatore Sprar, in una triade relazionale in cui l'operatore, spesso, si trova a sostituirsi all'utente nell'interfacciarsi al servizio. Come riferisce un operatore:

mi sono ritrovato spesso nella situazione di fare da mediatore in occasioni anche particolarmente delicate, nella quale ad esempio un medico deve dire ad una paziente che si deve infilare un cotton fioc nel sedere...per dire...cosa che dovrebbe dire il medico, invece tu ti ritrovi a tradurlo, quindi questa confusione di ruoli spesso non aiuta... (Op. 10).

Lo stesso operatore rileva come la responsabilità congiunta della rete di accoglienza sia lo strumento efficace nel costruire una relazione proficua con i servizi:

ovviamente né l'operatore né l'équipe lavorano da soli perché ci sono comunque dei servizi che sono delegati a diverse cooperative per cui la ricerca tirocinio e tutto l'iter legale della persona comunque non è seguita dal singolo operatore dell'accoglienza, ma c'è un lavoro di rete molto forte e quindi sì, mi verrebbe da dire che la responsabilità

principale è quella di essere consapevoli che sei corresponsabile insieme ad altri servizi e insieme alla persona del successo o dell'insuccesso del progetto. [...] Purtroppo, le inefficienze sono date dalla deresponsabilizzazione. Secondo me sarebbe bene che tutti si prendessero le responsabilità nel loro mestiere, per cui ad esempio se tu costruisci un progetto individuale con una persona la tua responsabilità è conoscere bene il territorio e sapere che se quella persona sta richiedendo una determinata cosa potrai trovare perlomeno qualcosa che si avvicini alla sua richiesta. Quindi ad esempio se una persona vuole può prendere la patente di guida e tu devi sapere individuare la scuola guida che sia disponibile a fare convenzioni e sia capace un minimo di mettersi all'ascolto di persone straniere e, nel mondo ideale, dovresti cercare di fare questo lavoro con tutte le realtà con cui si va ad interfacciare l'utente, considerando la tua responsabilità perché anche da queste cose si misura il grado di successo e di insuccesso del progetto personale (Op. 10).

In questo estratto emerge la responsabilità del ruolo dell'operatore e della rete di accoglienza nel sostenere e facilitare il beneficiario nella relazione con i servizi, rintracciando strategie utili nel diminuire la distanza tra gli stessi e gli utenti. Lo stimolo è diretto verso un'*advocacy* capace di creare riflessività e di riconoscere e decostruire forme razziste e oppressive, anche attraverso una maggiore diffusione e conoscenza a livello pubblico e cittadino del sistema di accoglienza e della sua funzione. Inoltre, individuando prassi antidiscriminatorie utili ad essere diffuse attraverso una maggiore coscientizzazione nell'operato dei servizi pubblici, si favorirebbe l'*advocacy* per i diritti degli utenti e la promozione di forme di cambiamento istituzionale e sociale (Barberis e Boccagni, 2017).

5.5 Inclusione sociale

All'interno della cooperativa indagata, a sostegno del lavoro degli operatori, è presente una figura che si occupa della ricerca delle proposte attuate sul territorio per quanto riguarda le attività integrative e formative a favore dei beneficiari e, attraverso una mailing list, segnala alle diverse équipe le opportunità individuate.

Nonostante ciò, le attività di integrazione sociale vengono segnalate dagli operatori come momenti marginali del percorso individuale di ogni beneficiario, riportando la scarsità di risorse temporali nell'accompagnamento e nell'indirizzare l'utente verso le

proposte in modo da coinvolgerli e far crescere il loro interesse. Un operatore dell'accoglienza riferisce a riguardo:

Gli spazi relazionali sono molto ristretti e devi ricrearli in modo informale, cioè negli interstizi. È molto difficile ritagliare lo spazio per coltivare la relazione all'interno delle attività che conduci. Tutte le attività integrative che dovrebbero essere una parte importante del progetto e che sarebbero quelle che ti permettono di creare più relazione sono davvero le più residuali. Penso che la mediazione degli operatori sia molto funzionale ad avvicinare a determinati contesti (Op. 1).

In questo stralcio l'operatore sottolinea l'importanza di sostenere e orientare i beneficiari del progetto nel frequentare attività integrative, come corsi o laboratori, che risultano fondamentali sia durante il progetto per consolidare conoscenze e sviluppare autonomia, sia nella costruzione di una rete sociale al di fuori dello Sprar.

Le attività integrative e la loro centralità nella costruzione di una relazione di fiducia con l'operatore vengono qui riferite come effettuate in momenti residuali, collaterali, e collocate negli "interstizi" di tempo che non sono dedicati ad altre prassi.

Ci sono mansioni che sono collaterali ma che non dovrebbero esserlo, ma di fatto lo diventano proprio perché il tempo non è sufficiente, che sono i momenti di integrazione rispetto al territorio e quindi magari la partecipazione agli eventi piuttosto che alle attività culturali, piuttosto che andare in giro sul territorio a cercare dei posti che facciano laboratori o corsi [...] spesso non si riesce ad arrivare a fondo al quartiere di riferimento perché poi alla fine è lì che interessano le attività, perché se poi si trovano le attività molto distanti anche per questioni logistiche legate agli autobus non sono rilevanti. E quindi questo viene fatto nei ritagli di tempo. Io personalmente provo a farlo, per esempio dopo un anno che faccio questo lavoro ho scoperto che al Pilastro c'è un corso di cucito italiano per le donne migranti e a fianco ci sono dei laboratori di famiglia, cioè il centro di volontariato sociale che non conoscevo affatto che fa corsi di artigianato vari, sono falegnameria pittura, scultura, c'è un laboratorio musicale con anche la costruzione di strumenti. Quindi ha senso agganciarsi a queste realtà e magari non so, far partire delle convenzioni, degli accordi per permettere anche a queste realtà di sopravvivere. Perché di fatto sono un gruppo di vecchietti con i locali del comune che effettivamente avranno pochissime entrate e questo me l'hanno spiegato benissimo e comunque sia per noi invece sono una risorsa preziosissima perché comunque i ragazzi magari in attesa di imparare la

lingua e quindi di poter fare l'esperienza di tirocinio o quant'altro non hanno niente di pratico da fare e spesso lo richiedono (Op. 2).

Alcuni operatori intervistati segnalano come le iniziative di collaborazione con il territorio prendano avvio attraverso modalità informali rintracciate dai singoli operatori o dall'équipe, non essendo presente un coordinamento specifico incaricato. Nel particolare viene riportato:

non c'è una strutturazione del progetto a livello del coordinamento generale dove faccio delle convenzioni con, mi siedo al tavolo con tutte le associazioni sportive e nell'arco di, sei mesi, ne vengono fuori con dei protocolli particolari, delle pratiche di invio. No, per alcune persone che magari vogliono frequentare certi tipo di sport, ecc. vengono fatte a volte a livello di singola équipe, singolo centro, singola cooperativa, rispetto ad alcune cose particolari (Cor. 5).

Viene inoltre riferito come la promozione di alcune convenzioni attivate non abbiano risposto agli effettivi bisogni, agli interessi e alle caratteristiche delle persone accolte.

Un operatore racconta a riguardo:

Ad esempio, la questione dell'Arena del Sole, per cui c'è la convenzione che permette di mandare le persone a teatro a 1 euro. Queste sono un po' le cose che noi facciamo un po' su nostra immagine e somiglianza, di quelle che ci piacerebbero a noi, che non so quanto rispondano ai bisogni di queste persone, a meno che tu non sia uno particolarmente sensibile al mondo artistico...e alla fine vedi che dai cento tessere e di queste cento vanno in cinque all'Arena del Sole... (Cor. 2).

Particolare rilevanza nel partecipare alla vita sociale del quartiere o a stimolare l'adesione degli utenti ad alcune attività risulta la collocazione dei centri e degli appartamenti in cui vivono.

Il Manuale sottolinea:

Per non ostacolare la partecipazione alla vita sociale e l'accesso ai servizi del territorio da parte dei beneficiari è importante che la struttura di accoglienza sia collocata in luoghi abitati, facilmente raggiungibile da servizi di trasporto pubblico. Qualora le fermate dei servizi pubblici fossero a una distanza superiore al chilometro, è necessario che l'ente locale predisponga un servizio di navetta, organizzato in modo tale da essere funzionale alle esigenze dei beneficiari e del progetto territoriale stesso. Nel caso in cui, invece, il

servizio di trasporto pubblico sia per frequenza e orari non funzionale a dette esigenze, l'ente locale deve necessariamente prevedere altre forme di trasporto integrative (Servizio Centrale 2015, p. 33).

Di fatto, nella realtà, una difficoltà notevole è data dalla collocazione di alcune strutture spesso in zone periferiche della città o aree marginali di piccoli paesi, mal collegate con i mezzi pubblici e distanti dai centri abitativi o dai luoghi di attività. Altre strutture e appartamenti, invece, sono collocati in zone centrali della città, e lì, riportano gli operatori, la parte di progetto relativa all'inclusione sociale risulta più facilitata.

Di fatto, quello che viene segnalato dagli operatori, è la difficoltà di coinvolgere gli utenti in attività se queste si trovano in luoghi distanti e raggiungibili in tempi lunghi, poiché spesso si trovano già nella situazione di svolgere attività di tirocinio o scolastica in zone lontane e quindi nell'impiegare molto tempo negli spostamenti quotidiani.

In altri casi è proprio la cooperativa stessa che ha segnalato la necessità all'amministrazione comunale di intervenire, ad esempio, in luoghi dove la lunga strada (superiore al chilometro e con orari del servizio pubblico non funzionali alle esigenze degli utenti) che gli ospiti devono percorrere a piedi per raggiungere la struttura non è illuminata o non è provvista di marciapiede.

5.5.1 Attività educative, socio-culturali e sportive

La rilevanza delle attività sociali, culturali ed educative, si riscontra in una chiara descrizione delle stesse nel Manuale operativo e delle finalità che tali interventi comportano nel più ampio obiettivo di inclusione sociale e di appartenenza alla comunità di accoglienza.

L'auspicabile inserimento socio-economico dei beneficiari del progetto non può prescindere da una nozione più ampia di inclusione sociale che accresca il senso di appartenenza alla comunità da parte dei beneficiari e insieme garantisca la coesione necessaria alla positiva convivenza nel tessuto sociale cittadino. In tale direzione, accanto alle attività di orientamento e accompagnamento ai servizi descritte in precedenza, assumono particolare rilevanza le attività di animazione socio-culturale e educative realizzate nell'ambito dei progetti, anche in collaborazione con le realtà territoriali impegnate in tale ambito. Obiettivo di tali interventi sarà quello di:

- valorizzare abilità, competenze e aspirazioni dei beneficiari, anche in ambito non strettamente lavorativo;
- prevenire l'insorgere di fenomeni di esclusione sociale ed emarginazione, favorendo un positivo inserimento sociale delle persone nella comunità locale;
- intervenire sui casi di rifiuto e isolamento, impiegando anche modalità espressive alternative;
- valorizzare il dialogo interculturale all'interno e all'esterno del progetto di accoglienza;
- promuovere la partecipazione attiva alla vita della comunità nonché la fruizione, il rispetto e la valorizzazione dei beni comuni in un'ottica di reciprocità e condivisione con le popolazioni locali (Servizio Centrale 2015, p. 50).

A tal fine e in linea con le dettagliate indicazioni fornite dal Servizio Centrale, la cooperativa oggetto di analisi, insieme ad altre cooperative coinvolte nei progetti Sprar e al territorio metropolitano bolognese, hanno provveduto a realizzare numerose iniziative ed eventi atti a favorire il coinvolgimento delle realtà locali pubbliche e private e a costruire percorsi innovativi di dialogo con la cittadinanza.

La realtà bolognese, come già sostenuto, si è da sempre contraddistinta per una particolare sensibilità al tema dell'inclusione sociale e, attraverso la campagna di comunicazione *Bologna Cares!* menzionata nel precedente capitolo, il progetto Sprar metropolitano si è impegnato a diffondere le storie, i dati, le attività svolte nel contesto territoriale¹⁷.

La cooperativa oggetto di indagine è parte attiva di queste iniziative. Attraverso il coinvolgimento dei beneficiari ospiti non solo del progetto Sprar ma anche delle strutture Cas, organizza numerosi eventi ispirandosi al “metodo partecipativo” che consente la partecipazione attiva nel racconto, nell'ideazione e nella realizzazione dei progetti con l'intento di divulgare il progetto di accoglienza e la conoscenza delle storie superando stereotipi e pregiudizi.

¹⁷ Attraverso il servizio di comunicazione del progetto Sprar dell'area metropolitana di Bologna, accessibile al link <http://www.bolognacares.it/> (ultimo accesso 1° ottobre 2018), è possibile consultare le numerose attività svolte dalla rete territoriale. Si possono reperire informazioni sui progetti attivati nel territorio, le storie delle buone prassi svolte nei diversi comuni aderenti al progetto, visionare un'agenda con gli eventi in programma, essere aggiornati sulle notizie relative alle attività svolte, accedere ai podcast di una trasmissione radiofonica chiamata “Radio Bologna Cares. Storie e notizie dal mondo dell'accoglienza” a cadenza quindicinale su Radio Città del Capo, scaricare le pubblicazioni realizzate dalla rete e visionare i video prodotti, trovare il dettaglio dei dati e le infografiche relative all'accoglienza nella città metropolitana.

Con l'utilizzo di questa metodologia ha realizzato un video partecipativo, "*l'Altra Faccia di*", partecipando anche alla rassegna "*Immaginarti – Visioni Meticce*".

Tra le tante attività realizzate di carattere sociale, culturale, sportivo, ricreativo sono state avviate collaborazioni con alcune scuole secondarie di secondo grado del territorio per svolgere un'esperienza di alternanza scuola – lavoro e laboratori con operatori, richiedenti asilo, insegnanti e studenti di diverse classi della scuola secondaria di primo grado.

È stata inoltre realizzata una rivista, *Zacrepublik!*, ora alla sua quarta uscita, che raccoglie i contributi di ospiti, operatori e realtà esterne per raccontare il mondo dell'accoglienza nel territorio bolognese. Ad ogni numero uscito della rivista, è stata realizzata una presentazione al pubblico attraverso l'organizzazione di incontri pubblici. La cooperativa ha poi contribuito alla attuazione della campagna "*Chi è Bologna?*" che ha l'obiettivo di fare conoscere i volti che caratterizzano la città, sfidando pregiudizi e promuovendo conoscenza nella cittadinanza.

Durante la Giornata Mondiale del Rifugiato svoltasi quest'anno, la cooperativa ha organizzato quattro giornate di eventi, incontri e laboratori in varie strutture rese aperte per l'occasione e con la collaborazione di differenti realtà associative del territorio.

Numerose sono le collaborazioni attive con compagnie teatrali, associazioni pubbliche o private nella realizzazione di eventi rivolti alla cittadinanza, con la diretta partecipazione dei richiedenti asilo che hanno frequentato corsi, laboratori, incontri di vario tipo.

La realizzazione di tali proposte in ottica co-partecipativa, trova particolare riscontro verso gli interessi e le attitudini dei beneficiari accolti e le realtà coinvolte, seppur gli operatori intervistati riferiscano, come riportato in precedenza, una mancanza di raccordo e di coordinamento a riguardo, che soprattutto permetta di coinvolgere e proporre iniziative per la maggior parte degli utenti con uno sguardo attento ai singoli soggetti e non rivolte solo a un ristretto numero di ospiti con attitudini più spiccate rispetto ad altri.

Le iniziative da parte dei beneficiari stessi e la loro capacità di resilienza, risultano un supporto rilevante alla possibilità di intraprendere un buon percorso di inclusione sociale, dove l'operatore svolge un ruolo importante nel fare emergere la

consapevolezza delle opportunità offerte, ma anche nel supportare il beneficiario a trovare le risorse interne per realizzare il proprio protagonismo esistenziale.

Ci sono dei livelli di inclusione sociale che dipendono molto dalle iniziative delle persone stesse e che vanno a confermare chiaramente quella che è la loro capacità di giocarsi bene la migrazione, di giocarsi bene l'inclusione che è la capacità di stare tra codici culturali diversi, dove tu riesci a giocarti il tuo di appartenenza e quello della società di arrivo. Maggiore è questa tua abilità più riesci a cogliere le occasioni che hai, senza però da una parte snaturarti o comunque integrarti o farti assorbire o sussumere dalla società di arrivo, però queste cose funzionano per chi ha già una base dietro molto molto forte (Cor. 2).

Oltre alle singole iniziative, un altro operatore riferisce quanto la costruzione di reti sia un processo necessario, ma anche complesso, proprio per la difficoltà a dedicare del tempo a riguardo nella totalità dei compiti quotidiani. Di fatto, sarebbe particolarmente funzionale che sia l'operatore di riferimento stesso a dedicare spazio per esporre le attività e coinvolgere l'utente, proprio perché la relazione di fiducia che si è andata a creare a volte può essere funzionale a mettere in atto il processo di *empowerment* nel beneficiario.

Per quanto riguarda la rete del privato sociale anche quello varia abbastanza. È una parte di lavoro molto importante la costruzione di reti, ma è anche quello non più complicato, ma che non viene mai al primo posto, perché prima devi fare le cose emergenziali e fondamentali che non puoi non fare, per quanto a lungo termine sarebbe la cosa più utile. La chiave sarebbe quella di riuscire più possibile a spaziare in tutto il tessuto cittadino e infiltrarsi un po' dappertutto. È un lavorone e la traduzione del senso spetta sempre a noi che abbiamo la relazione con le persone...per esempio c'è il laboratorio di cucito e tu devi incastrare in agenda un appuntamento con una persona in un orario in cui non ha il tirocinio per spiegargli perché sarebbe figo fare il laboratorio di cucito e allora sì, sceglie di farlo e quindi ti organizzi per accompagnarlo...è una cosa super importante ma che non sempre si riesce a fare (Op. 7).

5.6 Inclusione abitativa e lavorativa

Gli strumenti proposti dal progetto per l'orientamento e l'accompagnamento all'inserimento lavorativo sono relativi all'individuazione delle capacità e delle competenze del beneficiario, realizzando percorsi che permettano di far emergere anche quelle di cui non risulta consapevole, attraverso pratiche di *empowerment*.

Il Manuale Operativo segnala come strumenti necessari all'accompagnamento all'inserimento lavorativo del beneficiario la creazione di un curriculum vitae e la costruzione di un bilancio di competenze, per ricostruire insieme alla persona il proprio bagaglio per ciò che riguarda le attitudini, le abilità, gli interessi, le aspirazioni, le capacità acquisite, le esperienze formative e professionali maturate e le risorse disponibili. Nel dettaglio il Manuale suggerisce:

Una ricostruzione del genere presuppone tecniche e metodologie specifiche (schede pedagogiche, questionari di auto-valutazione, recupero della biografia personale, analisi delle esperienze pregresse, test e simulazioni, ecc.) e dunque l'elaborazione del "bilancio" comporta il coinvolgimento di un consulente esperto ("tutor dell'orientamento" o "psicologo del lavoro") che sappia gestire un ciclo di incontri/colloqui con il singolo beneficiario. [...]

Tale percorso si articola generalmente in tre fasi:

- preliminare: analisi dei bisogni e delle aspirazioni del singolo, al fine di (auto)tracciare il profilo personale e individuare gli obiettivi individuali da raggiungere;
- investigativa: analisi delle motivazioni, competenze e attitudini personali e professionali;
- conclusiva: sintesi e definizione degli elementi in grado di favorire o di ostacolare la realizzazione di un progetto di sviluppo professionale, elaborando un piano di azione per il perseguimento degli obiettivi definiti (Servizio Centrale 2015, p. 58).

L'articolazione del percorso sopra descritto necessita di figure di supporto all'équipe e di azioni integrate relative al complessivo percorso del beneficiario, che comprendono la conoscenza della lingua e le diverse forme di accompagnamento legale, sociale e sanitario. A supporto di tale processo, gli operatori della cooperativa indagata dispongono dei servizi attivati dalla scuola di italiano *Di Mò*, dal servizio di *Help Desk Legale* e dall'ufficio *Job Placement*.

Di pari importanza risulta la capacità dell'operatore di fare maturare una consapevolezza da parte del beneficiario delle risorse e delle possibilità concrete nel territorio, avendo cura nel costruire un esame di realtà tra i desideri e le aspettative degli utenti e le reali opportunità.

La ricerca del lavoro viene riportata dagli operatori come un momento complesso a cui è necessario dedicare tempo e supporto al beneficiario nella conoscenza dei passaggi che caratterizzano tale ambito e nella costruzione e nell'uso degli strumenti disponibili.

Il tempo a disposizione nell'orientare il beneficiario all'utilizzo, ad esempio, dei siti web delle diverse agenzie di lavoro dove è necessario compilare un form online per candidarsi, non risulta sufficiente.

Anche per ciò che riguarda i tirocini formativi, gli operatori segnalano un elemento di forte criticità: come nella maggior parte dei casi le esperienze di tirocinio, seppur concluse positivamente, non vengano trasformate in successive opportunità lavorative.

Il brutto non è tanto che non si trasformano in contratti, ma è l'illusione che creano alle persone. Al di là dell'illusione che una persona crea per sé stessa, non puoi pretendere, soprattutto in questo contesto, che tutti quanti che fanno il tirocinio abbiano in seguito un contratto di lavoro, però a volte, ecco, magari si ci vorrebbe un po' più di restituzione di consapevolezza alle persone e a noi stessi su quello che gli stiamo dando. Io quando spiego a qualcuno che sta iniziando il tirocinio gli dico, guarda che non è un lavoro, perché per loro invece è importante, magari per loro è la prima esperienza in Italia e...che di fatto è un lavoro, perché va chiamato lavoro, ma contrattualmente parlando non lo è (Cor. 6).

Un coordinatore, riferendosi al complesso sistema dell'inserimento lavorativo e abitativo, che caratterizza lo step di uscita del progetto e la concreta realizzazione di una parte importante del percorso di inclusione sociale, riferisce:

Rispetto a casa - lavoro e uscita dal progetto si apre un grande tema. Lì è importante lavorare anche con le comunità di riferimento, non solo con la comunità italiana ma anche con le comunità straniere. Abbiamo visto che sono gli interlocutori fondamentali in alcune fasi, nelle fasi in uscita, nelle fasi di gestione di casi complessi anche, con problematiche di disagio mentale in cui entra in gioco la comunità che può dare una mano. È un interlocutore comunque. Poi per gli aspetti dei tirocini più o meno si riesce a uscire dal progetto con una piccola cifra che ti permette magari di andare in camera con

un amico. Raramente si affittano case perché c'è una chiusura fortissima, poi vabbè il mercato degli affitti su Bologna non aiuta, e questo è uno dei lavori più complessi dove cerchiamo di fare anche più ragionamenti e dove dobbiamo sicuramente evolvere anche rispetto a idee più creative che riguardano la fase di uscita (Cor. 3).

Le interviste effettuate, lo stesso Manuale e alcuni studi sul tema (Atlante Sprar 2016; Campomori, Feraco 2018), rilevano come la precarietà abitativa sia uno dei fattori predisponenti della condizione di esclusione sociale e ostacolo alla riuscita del percorso di autonomia e inclusione per i richiedenti asilo e rifugiati. Seppur tale condizione caratterizzi le fasce marginali della società sia italiana sia straniera, gli atteggiamenti discriminatori e pregiudizievoli nei confronti della popolazione straniera migrante da parte del mercato immobiliare e l'aumento dei costi delle abitazioni, rendono la fase di uscita dal percorso un ostacolo considerevole.

Diciamo che la ricerca casa è una delle esperienze più frustranti che ci possa essere, infatti noi cerchiamo proprio di limitarla, ad esempio le telefonate non le facciamo più, anche perché oltre che poco efficace c'è una diffidenza impressionante. Non parliamo della famiglia, cercare casa per una famiglia straniera è terribile, lì solo il giro di conoscenze funziona, o trovare una persona di grande cuore, oppure che vuole affittare casa perché non ne può più di pagare delle tasse. È molto complesso per quanto puoi anche dirgli "ho un contratto a tempo determinato", c'è proprio il limite dell'"affittare casa a uno straniero" (Op. 3).

Fondamentale, in questa fase, risulta l'azione degli operatori dei progetti territoriali, nel promuovere e facilitare l'orientamento e l'accompagnamento all'inserimento abitativo autonomo, attraverso la costruzione di un percorso individualizzato, come nel caso dell'inserimento lavorativo, che favorisca la graduale consapevolezza da parte dei beneficiari delle difficoltà e della necessità a volte, di affidarsi a soluzioni temporanee o non corrispondenti alle aspettative.

5.7 Rapporto con la cittadinanza

In merito al rapporto instaurato con la cittadinanza, particolare rilevanza assume l'area in cui le strutture residenziali o gli appartamenti sono dislocati all'interno nel territorio,

funzionale nel costruire un contatto con la cittadinanza e nel creare maggiore consapevolezza verso il fenomeno. Così riferisce un coordinatore:

Ci sono appartamenti in centro dove ad esempio l'inserimento sociale è più semplice e ad esempio strutture dislocate in luoghi effettivamente più lontani dai centri abitati, e lì bisogna fare tutto un lavoro che, come cooperativa riteniamo fondamentale. Va fatto un lavoro di impatto e di costruzione di reti dove ogni territorio sviluppa delle esperienze, dove si cerca sempre di includere la cittadinanza. Si cerca di fare un lavoro con loro con incontri, soprattutto con l'associazionismo locale e quindi incontri con le associazioni rispetto a matching possibili di interesse tra i ragazzi e le attitudini e quello che offre il territorio. Non sempre si riesce, anche perché non tutti hanno questa vocazione al volontariato, chiaramente è una cosa molto occidentale come concetto e come lo concepiamo noi. Poi si cerca di lavorare sulla costruzione di reti, abbiamo avuto esperienze anche molto positive, poi dipende anche da come reagiscono i territori e sicuramente i territori della provincia di Bologna sono abbastanza buoni. E lì si cerca di lavorare dal basso, facendo conoscere i ragazzi alla cittadinanza, facendo laboratori insieme, i più svariati, dai laboratori di orto, laboratori di cucina, musicali, di sartoria, anche rispetto alle attività di teatro con varie compagnie locali...e poi sì, l'iter dell'accoglienza diffusa, quindi sempre meno centri di accoglienza grandi e sempre di più piccoli appartamenti dislocati nei territori e così le persone percepiscono anche come la questione è più gestibile, perché tanto è dato dall'impatto con l'opinione pubblica, non è che riesci a spiegare a loro tutte le cose che riesco a spiegare a te, e anche con un altro linguaggio, e anche facendo capire che sono poche persone, che si integreranno, che hanno voglia di restare e contribuire e tutto...questo è il lavoro che si cerca di fare, poi internamente ne facciamo anche altri (Cor. 3).

La costruzione di sinergie e il rapporto con la cittadinanza richiedono un lavoro e un impegno prolungato che il coordinamento del progetto Sprar stabilisce con le realtà dei singoli territori, nel decostruire ciò che il luogo comune o la propaganda mediatica mira a diffondere e nel creare, insieme, nuovi significati.

Gli operatori riferiscono gli accompagnamenti come i principali momenti in cui i richiedenti asilo entrano in contatto con la cittadinanza nel quotidiano, negli uffici come negli autobus o nelle sale di attesa. Essi rappresentano i contesti in cui si riscontrano maggiormente episodi di razzismo e diffidenza, ma anche momenti in cui si possono osservare episodi di solidarietà.

Purtroppo, gli operatori non possono fare tanto quanto vorrebbero, forse è più legato alla figura di coordinatore quello di creare anche delle sinergie e un contatto diretto con i cittadini. Questo un po' avviene negli accompagnamenti che fai e spesso capita di vivere scene di razzismo sugli autobus o anche negli uffici, però è anche vero che ci sono anche scene di solidarietà che fanno da contraltare. E poi negli uffici pubblici sei a contatto con la cittadinanza, anche se non a contatto diretto, ma le persone si stanno abituando a vedere tante persone straniere negli uffici. (Op. 10)

Riferendosi a un episodio particolare accaduto all'équipe in cui è stata svolta l'osservazione, un operatore riflette sulla responsabilità del loro ruolo sul percorso dei beneficiari e la complessità del poter legittimare il proprio lavoro quando l'opinione pubblica distorce significati, anche con l'utilizzo di termini inappropriati, e rende la loro professione e il loro operato "trasparente".

C'è una grossa responsabilità che viene data agli operatori della buona riuscita del processo di integrazione. Così come a volte diventi completamente trasparente. Ieri ci hanno inoltrato un articolo di giornale sul nostro appartamento a Castenaso. Ero allibita perché praticamente questo giornalista ha fatto un articolo scrivendo di come a Castenaso si stia presentando una situazione invivibile perché abbiamo trasferito i ragazzi là, da via Cà dell'Orbo a Tazio Nuvolari. A parte che ha fornito delle indicazioni sbagliate proprio a livello di descrizione dicendo che era un Cas trasformato in Sprar e non è così, ma va bene. Poi quello che emerge da questo articolo è che si è creata una situazione promiscua perché negli appartamenti adiacenti c'è la caserma o comunque vivono dei carabinieri o entrambe le cose, non era molto chiaro. Il succo è che gli appartamenti dove stanno i ragazzi di Castenaso e dell'amministrazione comunale dovevano essere destinati all'arma mentre invece questa scelta di destinarli ai migranti ha creato appunto questa situazione "inaccettabile" di promiscuità per cui si trovano a vivere a fianco migranti e carabinieri. Poi ha usato proprio il termine promiscuità che rimanda a peraltro a tutta un'altra serie di pensieri...ignorando completamente che invece magari nel frattempo da noi è stato cercato di fare un lavoro, una riunione condominiale, piuttosto che l'organizzazione di una merenda collettiva, e che all'interno del palazzo il rapporto con il vicinato è buono. Fino ad ora nessuno ci ha mai segnalato nessun problema con eventuali altri vicini o carabinieri. Quindi anche lì ti domandi: qual è il mio ruolo ora? Rimanere qui e farmi i fatti miei visto che comunque si è spostato a un livello alto di amministrazione con i vertici del nostro coordinamento, o noi come operatori dovremmo magari inviare due foto e dire "beh, guardate però che bella merenda abbiamo fatto" cioè anche qui l'altro pezzo

del mandato non ufficiale è quanto di politico sto facendo, quanto voglio fare, cioè penso che ognuno di noi comunque ha scelto questo lavoro di sicuro non perché non gli interessava la questione, al di là di quelle che possono essere le declinazioni personali, però tendenzialmente c'è una sensibilità a un tema politico e quanto è giusto che tu come operatore ti investi anche di questo, cioè andando anche fuori dalle linee... (Op. 1).

Il tema della responsabilità viene più volte ripreso dagli operatori, che faticano a comprendere i limiti entro cui inserire il proprio agito professionale e ciò che gli viene richiesto nei termini progettuali. Come osserva l'operatore, l'oscillare tra una responsabilità sulla riuscita o meno del progetto e il "diventare trasparenti" all'emergere di situazioni complesse, riporta alla frustrazione percepita dagli operatori relativa alla propria *agency* e al proprio ruolo in termini di posizionamento etico e professionale.

Inoltre, l'operatore manifesta la necessità di chiarire, comprendere e restituire all'esterno il senso del proprio lavoro e della propria identità professionale, spesso svilita e non riconosciuta anche in conseguenza di queste dinamiche, in questo 'doppio legame' in cui il suo mandato è inserito:

Stai portando avanti tutto il lavoro con sei ragazzi e poi leggi questa cosa e poi magari la leggono anche loro e anche la gente va in giro a raccontarla...ti sembra davvero di stare su piani di realtà completamente distinti e dici ma allora davvero ha senso questa cosa? O come faccio a restituire un senso? (Op. 1).

5.8 Ruolo – Riflessioni sui risultati emersi

Le considerazioni che emergono da questo caso studio sul ruolo degli operatori dell'accoglienza nei servizi Sprar, sulla complessità del loro agire professionale e sulle ambiguità che caratterizzano le rappresentazioni sociali in cui operano, si confrontano con la loro capacità critica e l'inventiva per il superamento di tali dinamiche, vincoli e costrizioni, ma anche con la riproduzione, consapevole o meno, delle stesse (Pendezzini 2013).

Alla luce di ciò, le pratiche istituzionali che sono inscindibili dalle pratiche relazionali riducono gli spazi e i margini di discrezionalità del loro operato. Il sentimento degli operatori di sentirsi schiacciati dalle troppe mansioni che gravano su una singola

persona pone il rischio, come più volte rilevato dall'analisi delle interviste e dalle note di campo, di una standardizzazione delle procedure su molteplici e differenti bisogni ed esigenze espresse dai richiedenti asilo.

Le fitte trame in cui si intersecano le dimensioni istituzionali e sociali e la rete in cui si concretizzano costituiscono un campo complesso di analisi, che pone le basi nell'interpretazione dei dispositivi di lettura e di azione degli operatori stessi. Infatti, sapersi confrontare con i sistemi di significato è una delle competenze pedagogiche di base che sostanziano il lavoro dell'operatore, nel proprio porsi e orientarsi all'interno dei sistemi in cui opera. Aderire o meno all'apparato complesso in cui si trovano ad agire – spesso imposto dalle logiche attualmente presenti in termini gestionali e organizzativi – comporta inevitabilmente una scelta, una presa di posizione etica entro cui delineare il proprio agire ed entro cui contribuire alle trasformazioni auspiccate.

L'operatore sociale è chiamato quindi a rintracciare dentro il suo stesso ruolo una consapevolezza politica che deve mantenere viva, avendo cura di comprendere le dimensioni in cui è inserito, i suoi vincoli e i dispositivi entro cui è chiamato ad intervenire, portando all'interno di essi la propria morale e individuare una cornice collettiva in cui ritrovarsi.

Il senso di inquietudine e frustrazione che emerge dalle parole degli operatori e dei coordinatori è relativo ad una confusione nell'interpretazione del proprio mandato, riferito ad obiettivi molto ambiziosi da parte del progetto a livello nazionale, a loro volta delineati dalle linee guida con una molteplicità di competenze e mansioni, ma che inevitabilmente si incontrano e spesso si scontrano con assetti politici e istituzionali con finalità dissonanti, con trasformazioni continue in ambito locale e con le declinazioni presenti nel bando territoriale.

Funzioni professionali di carattere sociale faticano ad avere spazio di azione e riflessione, seppur in una realtà come quella osservata che opera su livelli alti in termini qualitativi, organizzativi e gestionali.

Gli operatori stessi si definiscono 'come equilibristi', rendendo chiaro il riferimento a quei nuovi *acrobati del welfare* (Ferrari 2010) chiamati costantemente a definirsi e ridefinirsi nelle loro funzioni di mediazione, orientamento, supporto, accompagnamento, prossimità, ma anche e soprattutto nelle loro funzioni amministrative, se non di

«controllo» o «potere» nelle relazioni asimmetriche che si instaurano con i beneficiari del progetto.

Inserito tra pratiche di controllo e pratiche di inclusione, l'operato quotidiano della rete di accoglienza si muove all'interno di quelle che vengono definite "tecnologie di potere":

il processo di asilo è un nesso cruciale per capire le tecnologie tardo-moderne di potere. È il luogo in cui le questioni identitarie e il corpo traumatizzato, la legge, la credibilità e la produzione di prove; il linguaggio, l'ideologia e l'appartenenza nazionale e transnazionale, la comunicazione interculturale si rendono evidenti in un contesto definito da relazioni di potere asimmetriche (Jacquemet 2009, p. 428, citato in Sorgoni 2011).

Così, l'operatore dell'accoglienza, al crocevia tra numerosi interrogativi e pressioni divergenti date dal proprio ruolo e dai diversi mandati rivestiti, corre il rischio di adottare una singola prospettiva per indirizzare il proprio intervento e in tal modo ovviare alle molteplici direzioni, anche contrastanti, a cui è esposto.

Fargion (2013), riferendosi agli operatori dei servizi sociali, definisce tre categorie in cui si distinguono le prospettive intraprese.

L'*operatore tecnico*, che si caratterizza per la sua totale identificazione nel proprio ruolo professionale, applicando in modo rigido e individualizzato le teorie di riferimento, i metodi e le procedure, rischiando di allontanarsi dall'incontro con i principi che regolano l'orientamento dell'ente gestore e dall'azione congiunta nel lavoro di équipe.

L'*operatore burocratico*, che si definisce sulla base della sua completa adesione alla prospettiva istituzionale e politica dell'ente attuatore e gestore, facendo presa sulle regole e le norme di funzionamento, aderendo in pieno al mandato istituzionale. Nell'espletare le proprie funzioni burocratiche, l'operatore si allontana dalla propria identità di operatore sociale, riducendo la frustrazione data dall'incertezza del mandato sociale e dal carico emotivo che la relazione comporta.

L'*operatore flessibile*, d'altro canto, pone particolare attenzione alle esigenze di ogni singolo utente, aderendo al mandato sociale e alle sue caratteristiche, ma spesso adottando interventi improvvisati in differenti situazioni. Il rischio è quello di aderire completamente alle richieste avanzate dall'utente, agendo con una disponibilità 'militante' che inficia nella lettura delle reali istanze. Seppur comporta una crescente

dimensione politica all'interno del servizio, funzionale ad un ruolo attivo nel lavoro sociale, il rischio è quello di aumentare le tensioni tra piano istituzionale e sociale.

In questa classificazione, l'autrice sottolinea come ognuno dei profili descritti sia disfunzionale all'operato, ma la tendenza attuale è quella di dirigersi verso una deriva di tipo burocratico del lavoro sociale.

Abbiamo visto, inoltre, che le posizioni assunte dai diversi attori intervistati si muovono in un continuum all'interno di questi poli, costantemente alla ricerca 'di un senso' alle pratiche svolte, nell'incessante oscillare tra il doppio vincolo di interpretazione delle richieste istituzionali, gestionali e organizzative e il rispondere alle specifiche esigenze portate dal contesto, dai bisogni, dalle aspirazioni dei beneficiari. Ciò che si inserisce nella ricerca di un senso quotidiano, nelle micro-pratiche svolte, riflette la ricerca di un senso più ampio, nella costruzione della propria identità professionale.

Noi di fatto facciamo del bricolage, improvvisiamo...molto, le risposte che diamo alle persone, ecc. Non che ce le inventiamo di sana pianta, però proviamo ad adattare, a mediarle, a vedere se ... certo, dobbiamo rispettare quelle che sono le direttive che ci vengono date dal sistema su alcune cose e proviamo ad adattare in maniera più funzionale a quelle che sono le esigenze delle persone, da una parte, e anche nostre da un punto di vista lavorativo (Cor. 2).

Le dimensioni descritte sono riprodotte dai risultati ottenuti in questo studio di caso, dove le evidenze empiriche hanno mostrato come la molteplicità di rappresentazioni riferite dagli operatori rispetto al proprio ruolo si muovono tra l'essere equilibristi, fare del bricolage, erogare un servizio, essere mediatori, tuttologi, conduttori, fungere da ponte, da trampolino di lancio, burattinaio ma anche nelle funzioni di accompagnamento, supporto, orientamento, prossimità, flessibilità, capacità di mettersi in gioco, di tradurre il senso e nel dare strumenti intellegibili agli utenti relativi alla società in cui sono accolti.

Nessuno degli intervistati ha definito in termini precisi e univoci la propria professione, che risulta non ancora sufficientemente legittimata ed emarginata dal punto di vista sociale, culturale ed educativo, oltre che economicamente e contrattualmente. Una professione misconosciuta e svalutata che, come descritto nel terzo capitolo di questa trattazione, si inserisce all'interno di un corollario di professioni sociali più o meno riconosciute che trovano nel contesto odierno le

difficoltà di inserirsi e riaffermare il lavoro sociale all'interno di sistemi burocratizzanti, seppur, come rilevato dall'analisi dei questionari, gli operatori presentino alti livelli di formazione accademica ed esperienze professionali nel settore.

Quest'ultimo aspetto, insieme ai momenti di formazione continua e supervisione, si sono rilevati come strumenti di *empowerment* non solo nelle pratiche rivolte ai beneficiari, ma nella consapevolezza e nell'agire critico verso forme generative e trasformative nei contesti in cui operano.

Verranno riprese nella parte che segue le principali dimensioni che caratterizzano il ruolo degli operatori dell'accoglienza intervistati, non considerandole come rigidamente separate, ma, come espresso in precedenza, all'interno di una complessità di compiti e mansioni, esaminati di seguito nel dettaglio per dare uno sguardo alle particolari specificità che sono emerse attraverso l'analisi svolta.

5.8.1 Tra 'operation' e rassegnazione

Il nostro è un lavoro ad altissimo rischio di sbaglio... a volte brancoliamo nel buio, vuol dire che dobbiamo fare una progettualità con delle persone e quindi indirizzare, a volte, alcuni progetti di accoglienza, sulla base di poche informazioni che noi abbiamo sulle persone, di pochi momenti che abbiamo per conoscere le persone, di pochi momenti in cui appunto le persone possono raccontare di sé con noi e quindi mettere anche qualche cosa di loro in questa cosa e quindi noi provare a trovare con loro delle soluzioni adeguate. E quindi per questo dico cioè noi a volte andiamo proprio al buio, cioè veramente navighiamo a vista su tante tante cose, cioè ci manca molto una parte di relazione, un momento di scoperta dell'altra persona, di condivisione, ecc. cioè sono discorsi che si intersecano gli uni con gli altri e hanno sempre dei punti in comune, no? Dei buchi neri che vengono fuori su ogni piano in cui lavori... (Cor. 2).

Questo stralcio evidenzia, in linea con altri analizzati precedentemente, come il paradigma culturale 'dell'emergenza' rappresenti, ancora oggi, la frattura rilevata dall'operatore che si riflette nel proprio agito, sottolineando come quei 'buchi neri' che emergono su ogni piano operativo non consentono di progettare e individuare le strategie adeguate.

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 degli utenti.

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 neoassistenzialistico, 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, in tale dinamica, i rischi che emergono dalle rappresentazioni degli operatori intervistati e dalle osservazioni sul campo, sono orientati verso una passivizzazione dei propri interventi e, seppur in alcuni casi nella consapevolezza di tali dinamiche, riferiscono la necessità di doversi adattare alla situazione per salvaguardare la pratica da un possibile effetto *burn-out*.

In questo senso la discrezionalità operativa diventa 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.

Infatti, in diversi casi gli operatori riferiscono e giustificano la mancanza di provvedere a sviluppare interventi ed azioni con alcuni utenti come risultato di una impossibilità ad

applicare tali iniziative a causa di fattori esterni, come la preventiva irrealizzabilità di accedere ad un contratto di lavoro e ad una soluzione abitativa. In queste specifiche circostanze emerge la scarsa consapevolezza nell'aderire in modo passivizzante alle azioni quotidiane, attraverso l'immobilità del non-intervento, svilendo e generalizzando gli obiettivi in termini trasformativi delle loro pratiche.

5.8.2 Ruolo attivo – politico: *lo street level bureaucrats*

Le evidenze empiriche hanno riportato come nel caso studiato la capacità critica e riflessiva degli operatori si sostanzia all'interno di un posizionamento che mira a sconfinare dalle istanze istituzionalizzanti attraverso pratiche operative discrezionali.

La teoria di Lipsky (1980) pone un interessante interrogativo alle professioni educative e sociali e alle professioni impegnate in agenzie pubbliche che, nello svolgere la propria funzione, dispongono di un potere discrezionale nell'interpretazione di direttive e norme, muovendosi negli interstizi e agendo con strategie operative capaci di mediare le indicazioni istituzionali con i bisogni dei cittadini. Questo processo attuato da quelli che Lipsky definisce gli *street level bureaucrats*, incide sugli esiti effettivi nei contesti di applicazione, sugli interventi di politica pubblica e l'erogazione di beni e servizi, attraverso le valutazioni discrezionali e autonome degli operatori, che vengono quindi considerati come parte essenziale della *policy-making community* e non solamente esecutori di imposizioni dall'alto (Saruis 2008; 2015).

La teoria della *street level bureaucracy*, nei successivi approfondimenti (Evan e Harris 2004), ha rilevato come la discrezionalità operativa sia sostanzialmente ineliminabile e possa essere funzionale all'intervento professionale nel suo declinarsi in modo flessibile alle situazioni specifiche.

La discrezionalità operativa applicata ai servizi per richiedenti asilo e rifugiati, se ben utilizzata dagli operatori dell'accoglienza, può essere uno strumento positivo del loro lavoro sociale, considerando in questi termini la possibilità dell'operatore di porre attenzione alle esigenze dei singoli all'interno di un sistema burocratizzante.

Nel caso studiato è evidente la volontà degli operatori di non aderire a procedure standardizzate del loro ruolo, individuando le strategie più idonee ai casi presi in carico e, se non concretamente realizzabili per evidenti rigidità del sistema, si deduce

comunque la capacità di molti intervistati di problematizzare le cause e gli effetti di tali dinamiche. In questi aspetti si evince il loro mandato etico-professionale e sociale, nel carico motivazionale che investono nella loro professione e nel superare i limiti strutturali insiti nel sistema.

Anche nei confronti di tali pratiche di ‘sconfinamento’, il ruolo politico degli operatori risulta visibile, nel restituire legittimità nella loro epistemologia professionale, nel costruire a piccoli passi una cultura e un riconoscimento istituzionale, economico e sociale.

Non solo l’accesso, ma la qualità stessa dell’offerta di servizi appare connessa alle competenze ed alle scelte degli *street level bureaucrats*. Infatti, chi opera a livello territoriale per la realizzazione di interventi e servizi pubblici non applica passivamente il mandato ricevuto dalle amministrazioni di riferimento, ma usufruisce di un margine decisionale che gli consente di rielaborare, almeno in parte, tali indicazioni. Il livello operativo, quindi, detiene un ruolo anche ‘politico’, che comporta la possibilità di incidere sulla allocazione di risorse pubbliche all’interno della società (Saruis 2008, p. 14).

Nello specifico ambito dell’accoglienza dei richiedenti asilo e rifugiati, una evidente azione di *policy* in termini inclusivi è stata portata avanti da parte degli operatori del settore nei confronti della politica securitaria adottata dal governo con il Decreto Minniti-Orlando (convertito con emendamenti dalla Legge n. 46 del 13 aprile 2017). Il Decreto prevede, tra le altre, l’eliminazione di un grado di giudizio per i migranti che hanno richiesto un ricorso a seguito di un diniego, il passaggio dai CIE (Centri di Identificazione ed Espulsione) ai CPR (Centri di Permanenza per il Rimpatrio) e la volontà di introdurre la figura di ‘pubblico ufficiale’ nei servizi.

Gli operatori impegnati nei vari servizi predisposti all’accoglienza dei migranti, come riferito anche da un coordinatore in questo stralcio, hanno promosso azioni, riflessioni e interrogativi volti a dare voce a chi lavora sul campo e salvaguardando, per certi aspetti, una *policy* inclusiva piuttosto che una *policy* securitaria (Giacomazzi 2017).

Nel momento in cui è uscito il decreto Minniti abbiamo deciso di promuovere una formazione abbastanza in maniera veloce rispetto agli aggiornamenti e le riflessioni su quello che significa il decreto Minniti per il nostro lavoro, qual è l’impatto che ha a prescindere poi dagli aspetti chiaramente legali e molto critici rispetto alla procedura

legale e a una previsione di continuazione delle pratiche di detenzione dei migranti...questi aspetti critici hanno scatenato tanti dubbi e polemiche rispetto proprio al ruolo dell'operatore, che veniva assimilato ad un pubblico ufficiale, tutti gli aspetti della notifica, degli esiti della commissione che hanno scatenato un dibattito a livello nazionale e molto forte che fino ad oggi non si era visto (Cor. 3).

L'intenzione degli operatori di salvaguardare un mandato sociale e la relazione di fiducia con i beneficiari, che riveste un ruolo determinante all'interno dei percorsi di inclusione, ha attivato una serie di opposizioni volte a dare voce a queste istanze e a tutelare il loro ruolo da una svolta securitaria.

Inoltre, la rilevanza del loro operato nel tendere a decostruire significati omologanti e nel ricostruire legami sociali, nel favorire processi di inclusione e nel ridurre il conflitto e le forme di razzismo e xenofobia che la retorica politica sul fenomeno migratorio porta con sé, rende il lavoro dell'operatore dell'accoglienza di grande rilevanza e dignità, e richiede competenze di alto livello, ma spesso non viene né riconosciuto e né legittimato.

5.8.3 Ruolo critico – riflessivo

Nell'affrontare i rischi insiti della propria professione, la 'pratica riflessiva' diviene quindi elemento da identificare nella costruzione dell'identità professionale dell'operatore dell'accoglienza, come la capacità di adottare un approccio più problematico alla realtà, in dialogo con essa. In questi termini ci si riferisce a una riflessione sull'azione che tiene in considerazione le variabili indipendenti dell'ostacolo, delle difficoltà, dell'imprevisto, ma detiene una consapevolezza del proprio bagaglio esperienziale ponendolo in dialogo con i saperi teorici di cui dispone (Schön 1993; Perrenoud 1994).

L'operare in modo riflessivo fa quindi riferimento alle strategie e alle modalità che, concretamente, prendono atto dalla riflessività nell'esercizio quotidiano, definendone l'*habitus* (Bourdieu 2003) della propria professione.

In questa direzione, il professionista riflessivo delineato da Schön, si avvale della capacità di apprendere ad apprendere, attraverso l'esperienza e in dialogo con l'équipe di riferimento, in una sorta di capacità auto-regolativa (Nuzzaci 2011).

Schön (1993) e Mezirow (2003) concordano nel sostenere l'importanza della riflessività nelle pratiche professionali e nell'apprendimento degli adulti, come processo che prende in considerazione la riflessione in tre particolari momenti: *nel corso dell'azione*, *sull'azione* e *la meta riflessione*.

Attraverso gli schemi di significato formati da convinzioni, giudizi, conoscenze che costituiscono l'apprendimento pregresso, orientiamo l'interpretazione e le manifestazioni dell'agire che costituiscono le nostre aspettative e con cui vengono assunte le prospettive attraverso cui significhiamo le nostre esperienze (Mezirow 2003).

In questo senso, la fase del *problem posing* (Freire 1971) oltre a quella del *problem solving*, sarà quella su cui il professionista riflessivo è chiamato a intervenire, per ri-organizzare e ri-orientare i propri pensieri, atteggiamenti ed opinioni, oltre che le modalità comunicative, relazionali, nel suo operare professionale. Il cambiamento della prospettiva con cui osserviamo e interpretiamo i problemi, i nostri 'occhiali' (Contini 2009) nella fase di *posing*, permette di allargare lo sguardo alle strategie da adottare nella fase di *solving*.

Alla luce di ciò, si riscontra come la pratica di riflettere criticamente sia un elemento centrale nel lavoro sociale ed educativo e nell'agire professionale dell'operatore.

Come osserva Contini, l'operatore che svolge le proprie azioni consapevole degli 'occhiali' indossati e del ventaglio di scelte disponibili, ha l'opportunità di dirigere il proprio operato in modo riflessivo, soprattutto quando la riflessione gli offre l'opportunità di comprendere da una parte i limiti e dall'altra le possibili direzioni di cambiamento, attraverso la *capacità del dubbio* e la *forza della curiosità* (Contini 2014, p. 28).

Dunque, il difficile compito dell'operatore dell'accoglienza, impegnato nel riconoscere le proprie rappresentazioni e agire in termini riflessivi, corre costantemente il rischio di normalizzare in azioni routinarie il proprio operato. Continua la studiosa:

Di fronte all'insorgere di difficoltà e di eventi "spiazzanti", infatti, è alto il rischio del ricorso da un lato alla competenza routinaria – quella attivata quasi inconsapevolmente seguendo sempre il medesimo copione a prescindere dalla sua efficacia – e dall'altro alla

normalizzazione e cioè all'azzeramento e alla disconferma degli aspetti più "perturbanti" dell'inatteso. Farsene carico implica un impegno costante che declinerei in tre punti:

- considerarsi, mentre si lavora nell'operatività, soggetti in ricerca: pronti, sulla base di quanto si scopre, a cambiare, correggere, trasformare;
- connettere la teoria con la pratica: illuminare quest'ultima con i saperi e le competenze, arricchire la conoscenza teorica con quanto si impara tramite la ricerca nella pratica;
- essere attenti e disponibili a cogliere i feedback: da parte dei soggetti, ma non solo, anche da parte dei contesti e dalla loro organizzazione (o disorganizzazione), da parte di tutto ciò che accade in un sistema in cui si sa di far parte (Contini 2014, p. 29).

In questi termini, la pratica riflessiva *'in'* e *'su'* l'azione, come teorizzata da Schön, richiama la stretta rete entro cui il soggetto riflette e agisce, in relazione agli altri e all'interno del contesto sociale e organizzativo di cui fa parte, in una complessità spesso ambigua *su* cui e *in* cui è chiamato ad intervenire, agendo la propria professionalità in un incontro tra teoria e pratica, tra azione e trasformazione, in costante ricerca.

Nella direzione di una conciliazione tra un mandato di tipo etico-professionale e uno di tipo istituzionale nel lavoro dell'operatore, l'applicazione di una matrice critica alla pratica riflessiva chiama in causa la messa in discussione e l'interrogazione di significati assunti come impliciti nelle dinamiche e nelle pratiche professionali dei servizi e che si inscrivono nelle relazioni tra le persone (Fargion 2013). Ad esempio, nelle dinamiche di potere, che traducono l'inscritta relazione asimmetrica con atteggiamenti e posizioni replicanti retoriche di dipendenza in termini assistenziali e passivizzanti, la riflessività permette di mettere in atto processi di svelamento dei costrutti pregressi che governano l'agito professionale e i sistemi di riferimento – culturali, sociali, istituzionali – in cui si è inseriti, e aprire nuove prospettive di lettura e interpretazione sugli interventi da attuare.

È nell'essere in continua ricerca che l'operatore diviene capace di interpretare ciò che la situazione, il contesto e la relazione richiedono e nel dirigere il suo sguardo verso una progettualità pedagogico-educativa.

In questa direzione, Contini sottolinea:

se si *opera da ricercatori* in un contesto difficile per la presenza sia di soggetti problematici sia di relazioni conflittuali, si procederà in linea con i riferimenti teorici

acquisiti e con le competenze già sperimentate *ma* mettendoli alla prova, facendoli interagire e arricchire con quanto emerge, in termini di informazione, dal processo in corso: è questo che si intende quando si parla dei saperi *delle e nelle* pratiche, dei saperi degli educatori e dei pedagogisti che lavorano nei servizi e nelle istituzioni, non certamente i saperi che esauriscono la loro portata e ispirazione all'interno, soltanto, di una quotidiana, routinaria esperienza operativa (Contini 2014, p.30).

Le parole di Contini, riferite alle professioni sociali di educatore e pedagogo, trovano ampia corrispondenza e possibilità di adattarsi alla figura dell'operatore dell'accoglienza e del coordinatore qui analizzati, come evidenzia il contenuto sopra riportato e come vedremo in seguito.

Le professioni che operano in ambito sociale, definite o meno attraverso ordini professionali, si caratterizzano per principi etici e valoriali condivisi, direzioni operative deontologicamente orientate che si declinano nei contesti con compiti, ruoli, competenze talvolta specifici e differenti, ma, per molti aspetti, comuni e trasversali.

Termini quali progettualità, autonomia, *agency*, pratica riflessiva, *empowerment*, come abbiamo visto in queste pagine, conducono a due importanti riflessioni.

La prima, riguarda la loro funzione 'sistemica': di fatto, nell'intera analisi, queste categorie sono emerse in modo interscambiabile riferendoci agli operatori dell'accoglienza e ai richiedenti asilo stessi, riscontrando la necessità di nutrire – nella relazione, nella pratica professionale e in noi stessi – di consapevolezza e responsabilità le pratiche riflessive, di *agency*, progettuali e di *empowerment*, verso una autonomia che consideriamo come apertura a possibilità di scelta.

La seconda riflessione vuole ricordare il rischio, come emerge anche da questa indagine, di retoriche che sviliscono e a volte deviano i significati che questi importanti concetti portano con sé, soprattutto non tralasciando la necessità di risignificarli ogni qual volta siamo chiamati a "rimuovere gli ostacoli"¹⁸ che impediscono tale processo.

¹⁸ Il riferimento è relativo all'Art.3 della Costituzione italiana che sancisce: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

5.8.4 Ruolo educativo – formativo

In stretta connessione con quanto argomentato rispetto al ruolo critico e riflessivo dell'operatore, un tema rilevante nell'analisi della sua identità professionale si rintraccia nella dimensione educativa e formativa all'interno del suo mandato sociale.

Come già analizzato nei precedenti capitoli, differenti studi antropologici nell'ambito teorico delle migrazioni forzate e dei sistemi di accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati (Harrel-Bond 1992; Pinelli 2008; Van Aken 2008; Vianelli 2011; Pendezzini 2015; Pasian & Toffanin 2018) e della letteratura sull'asilo (Malkki 1995; Ong 2005) denunciano come le forme di categorizzazione degli ospiti delle strutture di accoglienza da parte di chi vi opera, li portino spesso ad essere identificati come vittime, soggetti passivi, su cui vengono replicate le forme di subalternità sociale date da un approccio di tipo emergenziale e, quindi, come le pratiche condotte all'interno dei servizi non siano dirette all'*agency* della persona accolta.

Il riferimento che viene fatto in questi studi, più o meno esplicito, e già osservato durante l'analisi della relazione tra operatore e beneficiario, è quello relativo all'applicazione di un intervento pedagogico di tipo assistenziale, passivizzante, impositivo di dettami attraverso pratiche di *maternage* e paternalismo.

Come esplicitato da un altro studio sul tema, in rapporto ad atteggiamenti di diffidenza e conformismo adottati nelle strutture e che inficiano sui diritti dei beneficiari:

le dimensioni di pedagogia morale implicite in queste rappresentazioni sono evidenti: gli operatori – in conformità con la logica tecnocratica istituzionale – finiscono per subordinare priorità e diritti alle necessità organizzative e a un criterio di merito la cui pertinenza appare quanto meno discutibile. Secondo questa impostazione, oscillante fra un pensiero burocratico 'in emergenza' e il moralismo disciplinare, le risorse messe a disposizione non costituirebbero un diritto fondamentale delle persone, ma un'elargizione benevola, la cui concessione sarebbe pertanto sottoposta a condizioni (Vacchiano 2011).

Questo tipo di 'volontà educativa', sottolineata da Vianelli (2011) in un ulteriore studio, è costitutiva del sistema di accoglienza stesso e impone regole disciplinanti che l'utente deve rispettare in una sorta di adattamento a comportamenti standard e performativi a cui deve corrispondere.

Inoltre, le ricerche evidenziano come l'asimmetria che caratterizza la relazione tra operatori e utenti replichi forme di potere stereotipate negli interventi (Sorgoni 2011; Pasian & Toffanin 2018).

Tali evidenze mettono in luce come la lettura delle declinazioni pedagogiche del sistema di accoglienza e le inclinazioni operative delle pratiche messe in atto dagli operatori corrispondono ad un assunto pedagogico ed educativo che coincide con direzioni nettamente opposte da quelle perseguite e dichiarate a livello nazionale.

Infatti, gli obiettivi di autonomia, *empowerment*, progettualità – per citarne alcuni – dichiarati dal progetto Sprar, se assunti in una concezione educativa pedagogicamente orientata e all'interno dei fondamenti etici e valoriali che sostanziano il lavoro sociale, non hanno corrispondenza con le retoriche presenti nella 'volontà educativa' disciplinante e nella 'pedagogia morale' precedentemente descritti.

Queste ultime, risultano accezioni affidate a pratiche e dimensioni strutturali di un sistema di accoglienza lontano da obiettivi educativi e formativi pedagogicamente orientati.

Perché tali incongruenze? Quali retoriche sottostanno all'educativo e al pedagogico nel loro essere assimilate a pratiche assistenziali, stereotipizzate, infantilizzanti, passivizzanti, e a logiche paternalistiche?

Questi studi evidenziano con particolare denuncia le difformità strutturali di un sistema che vengono riprodotte nelle pratiche e nelle rappresentazioni degli operatori, ma si allontanano dal rintracciare spunti di superamento di tali evidenze attraverso interrogativi, strategie e il dialogo con quanto dichiarato, ad esempio, dagli ambiziosi intenti del Servizio Centrale nel Manuale Operativo e ciò che viene messo in atto nelle differenti realtà studiate.

Infatti, è nella riflessione critica e nella consapevolezza di tali dinamiche che è possibile intravedere e tratteggiare nuove direzioni operative, che, a mio avviso, possono trovare occasione di realizzazione all'interno dei progetti Sprar e nell'applicazione di un'etica professionale in compiti e mansioni svolti da chi vi opera, come già riscontrabile in alcune realtà attive nel settore.

Nell'approfondire meglio tali ambiguità, riporto alcuni stralci dove gli operatori e i coordinatori intervistati nello studio di caso riflettono sul ruolo dell'educazione nelle loro pratiche, riscontrando come anche nelle loro rappresentazioni ci sia una forte

disomogeneità relativa al ruolo educativo, giustificandolo con immagini ed argomentazioni che si incontrano con gli assunti raffrontati negli studi sopra riportati, ma anche con le indicazioni date dalle linee guida nazionali.

Di fatto, si evidenziano una varietà di punti di vista e approcci che mostrano una problematicità nell'esprimere con chiarezza e consapevolezza il proprio ruolo educativo, arrivando a volte a negarlo, ma in seguito argomentandolo all'interno delle tematiche trattate attraverso una chiara matrice pedagogica e una capacità critica nell'individuazione di strategie educative con i beneficiari presi in carico. Questo stralcio ne riporta un esempio:

La mia lettura dell'operatore dell'accoglienza non è quella dell'educatore, perché non credo che sia un compito che ha un senso, sono persone comunque adulte con un loro background e quindi non è che devono essere educate a qualcosa, ma devono essere supportate. Nel senso, la mia idea è che il nostro lavoro è quello di trovare degli strumenti intellegibili, cioè degli strumenti per riuscire a tradurre un mondo a delle persone che non hanno gli stessi codici di lettura e a dare degli strumenti per riuscire a usufruire dei propri diritti che qui ci sono (Op. 7).

L'operatore continua:

Poi ci sono le persone un po' più autonome e riservate che si vogliono gestire le loro cose e diciamo che lì la cosa importante è quella di riuscire a trovare un modo per mantenere sempre aperta la comunicazione. Ok abbiamo definito le cose del progetto insieme, ma sappi che se c'è un problema io ci sono e sappi che il fatto di essere all'interno del progetto vuol dire che noi due abbiamo un'alleanza comunicativa, cioè ci mettiamo d'accordo sul fatto che ci ascoltiamo, può essere una cosa a senso unico, ma dobbiamo stare entrambi in questa cosa qua. È una cosa che richiederebbe molta più presenza, molto più tempo (Op. 7).

In questo estratto è evidente la lettura del proprio mandato sociale come supporto alle persone nell'individuare gli strumenti per comprendere la società di accoglienza e usufruire dei diritti che spettano loro. Quando l'operatore si riferisce al 'non senso' del compito educativo nel suo ruolo, poiché si relaziona a persone adulte con un proprio background, si sottende una giustificazione data da una interpretazione al compito educativo come adatto esclusivamente a bambini e adolescenti e, quindi, un compito infantilizzante, richiamando la lettura data dalle ricerche di cui abbiamo parlato

precedentemente. Di fatto, anche per quanto riguarda i compiti educativi svolti con l'infanzia e l'adolescenza, l'approccio educativo segnalato nelle ricerche precedenti e quello condiviso dagli operatori risulta comunque sorpassato se orientiamo il nostro sguardo a un paradigma pedagogico fondato sulla costruzione di una progettualità esistenziale, sul protagonismo del soggetto e sulla sua autonomia.

Nell'ottica di promuovere tale percorso, è necessario fare riferimento a una pedagogia critica che indirizza l'intervento educativo a tutte le fasi di sviluppo del ciclo vitale, perseguendo un'educazione e un apprendimento permanente in chiave trasformativa.

Nelle pagine conclusive, ci occuperemo di riflettere nel complesso sugli scenari attuali e quali sfide future possono contribuire ad orientare il lavoro educativo e formativo dell'operatore dell'accoglienza, di una professione sociale multifocale in via di definizione che non può prescindere da una dimensione etica e operativa in termini pedagogici.

Alla luce di ciò, non si esclude che il mandato sociale dell'operatore dell'accoglienza non sia unicamente educativo, ma ricopra, come abbiamo sostenuto finora, una complessità di competenze e mansioni che rendono chiara ma altrettanto ricca di problematicità la multidimensionalità e multidisciplinarietà del suo ruolo.

Riprendendo uno scritto indirizzato a riconoscere la necessità di sviluppare e elaborare un'etica e una deontologia pedagogica, Tolomelli sottolinea come sia importante tenere in considerazione due fattori:

da un lato la tendenza spontaneistica della cultura diffusa in tema di educazione che tarda a riconoscere competenze specifiche del pedagogico e, di conseguenza, relega le professioni educative al rango di professioni minori; dall'altro lato la consapevolezza che chi opera professionalmente in questo ambito si trova ad agire in un vero e proprio campo di battaglia in cui la posta in palio è l'affermazione di una reale e diffusa cultura pedagogica, e che la controparte in questa disputa è rappresentata dal pensiero unico dilagante in cui il valore dell'educazione come processo di emancipazione e autonomia nel soggetto è messo in discussione (Tolomelli 2014. p. 71).

Il rischio della cultura diffusa e i nodi che caratterizzano il lavoro educativo, come sostenuto da Tolomelli, tendono a perpetuare la debolezza delle professioni educative, limitandone la consapevolezza degli intenti, quali l'apertura di spazi di possibilità favorendo atteggiamenti che incoraggiano lo sviluppo autonomo del soggetto.

Le competenze specifiche che vanno a costituire il bagaglio pedagogico dell'operatore dell'accoglienza e comuni ad altre professioni sociali, si caratterizzano, come è emerso dalle varie categorie analizzate, nel superamento di tali limiti descritti e rilevati nelle pratiche, ma anche nella consapevolezza o nella costruzione di esse nelle rappresentazioni degli operatori.

C'è un lavoro di relazione, che deve essere basato su una capacità di avere empatia, di saper osservare, ascoltare la persona che hai di fronte, immedesimarti anche in quello che sta vivendo. Un operatore deve essere di base sensibile ma anche molto disposto a mettere in gioco le proprie caratteristiche, le proprie convinzioni, che vuol dire fare un lavoro su sé stessi prima ancora di farlo con gli altri. Poi c'è sicuramente un ruolo educativo, che però va preso un po' con le pinze, ad esempio c'è chi associa la figura dell'operatore dell'accoglienza a quello dell'educatore professionale e personalmente a me fa un po' girare le balle questa cosa perché penso che la figura dell'educatore sia una figura diversa e a me non piace l'idea di essere educatore di qualcuno che in realtà non ha bisogno di essere educato, ha bisogno sicuramente di persone che gli facciano capire in quel momento dove si trova, come funziona un sistema che è molto diverso, che gli viene consigliato su come meglio agire in determinate situazioni (quindi ad esempio io mi trovo spesso a interagire con delle mamme che magari sono abituate a portarsi la radio ovunque quindi devi magari sottolineare che negli uffici è meglio non parlare a voce alta e non utilizzare la radio). Anche con i bambini magari ci sono determinati comportamenti che nella nostra società sono difficilmente accettabili, allora tu devi fare un po' da mediazione. Però questo non vuol dire educare, cioè a mio parere non è la stessa cosa perché poi il ruolo educativo comunque implica che ci sia qualcosa che tu devi trasmettere che è già predefinito e per come lo concepisco io gli operatori dell'accoglienza devono co-costruire qualcosa non trasmettere ciò che è stato costruito, quindi è qualcosa di diverso (Op. 10).

Anche in questo stralcio, si rileva un mancato riconoscimento delle funzioni e dei compiti in termini educativi da parte dell'operatore intervistato, che vengono intesi come trasmissione di precetti che non permettono la co-costruzione di un progetto con il beneficiario.

Seppur già chiarita la funzione progettuale e il principio di educabilità del soggetto e della relazione educativa come funzionali allo sviluppo e al cambiamento, si ritrovano

implicitamente e contraddittoriamente nelle parole dell'operatore le competenze pedagogiche caratteristiche del lavoro educativo.

Capitolo 6 – Riflessioni conclusive e sfide future

6.1 Quali scenari all'orizzonte?

Riprendendo il dialogo tra le domande sollevate e gli obiettivi perseguiti dalla presente indagine, le argomentazioni svolte e i risultati emersi mettono in luce una complessità, ma anche una particolare fragilità del contesto attuale, che si sostanzia sul piano politico, sociale, culturale ed educativo.

Infatti, l'analisi della letteratura e l'indagine qui svolta evidenziano come la crescente burocratizzazione del lavoro sociale e l'orientamento politico italiano ed europeo hanno implementato sistemi di accoglienza progettati secondo la principale finalità di controllo e gestione dei richiedenti asilo e rifugiati presenti nelle strutture, dove la rendicontazione e l'amministrazione dei fondi rappresentano le priorità perseguite da molti enti gestori e progetti territoriali.

Il contesto di analisi preso in considerazione presenta, nel complesso, una adeguata attuazione delle linee guida fornite dal Manuale operativo Sprar, adoperandosi per il raggiungimento degli obiettivi proposti nei termini di progettualità e integrazione e sostenuti da una realtà territoriale impegnata in tale direzione, seppur confrontandosi costantemente con i limiti di tipo strutturale emersi durante l'analisi, definiti da elementi di disinvestimento e frammentarietà nel sistema dell'accoglienza e nelle politiche nazionali adottate, che ricadono inevitabilmente nella gestione delle singole realtà locali e, nello specifico, sul lavoro dell'operatore dell'accoglienza. Riprendendo a questo proposito le recenti disposizioni legislative date dal governo in materia di sicurezza, riforma del diritto di asilo e della cittadinanza (Decreto Legge n. 113 del 4 ottobre 2018) tali limiti e criticità, quando la norma verrà applicata, risulteranno accentuate.

I richiedenti asilo da quel momento saranno esclusi dai progetti Sprar, in cui verranno inseriti solo i titolari di protezione e i minori stranieri non accompagnati, aumentando così la presenza dei migranti in grandi centri e riducendone drasticamente le opportunità di progettualità e integrazione.

Anche quindi in realtà che investono verso una qualità progettuale di inclusione sociale, lavorativa e abitativa, si rintracciano importanti limiti attuativi e discrepanze tra gli

obiettivi perseguiti dal mandato istituzionale e quelli che caratterizzano il mandato sociale, declinati nelle pratiche degli operatori.

La rete territoriale si evidenzia quindi come il nodo fondamentale in cui connettere le ambiziose richieste definite dal Manuale e l'attuazione di interventi che siano realmente funzionali ad un inserimento sociale, economico e abitativo dei richiedenti asilo e titolari di protezione all'uscita dei progetti.

Lo scarto che si manifesta è rilevabile dalle dimensioni esaminate, in termini temporali, organizzativi, relazionali, dove l'operatore si interfaccia costantemente con le distanze che intercorrono tra le richieste avanzate dal Manuale operativo e le risorse disponibili, tra ciò che caratterizza le aspettative e le aspirazioni dei migranti e ciò che il contesto politico e sociale predispone attraverso procedure standardizzate verso l'accoglienza e l'integrazione dei migranti.

L'operatore dell'accoglienza, come evidenziato da questa analisi, non solo rappresenta una professione emergente nel panorama delle figure che operano in ambito sociale, ma si inserisce con ulteriore debolezza e marginalità, in termini di riconoscimento lavorativo e contrattuale, in un settore professionale, quale quello del sociale, già indebolito da uno svilimento ormai radicato del welfare nazionale, che delegittima ulteriormente i lavoratori del settore dal punto di vista contrattuale, ma anche e soprattutto in termini motivazionali.

Gli equilibristi del sociale (Morniroli 2015) come osservato, si muovono entro spazi di indeterminatezza economica, sociale ed emotiva e subiscono, allo stesso modo dei migranti, forme di pregiudizio e pratiche di osteggiamento da parte della comunità, che mostra un crescente rifiuto verso l'altro e verso le pratiche di tutela dedicate, che va a penalizzare il significato e la qualità del lavoro sociale.

La sfida che viene a costituirsi è quindi indirizzata a diversi ambiti di intervento e a differenti livelli che, come emerso dallo studio, non può prescindere da porre attenzione ad alcuni punti fondamentali:

- 1) la costruzione di alleanze e di una cultura dell'accoglienza, per ritrovare un senso comune di sviluppo delle comunità e dei territori, implementando strategie di *empowerment di comunità* e di dialogo con i territori in cui sorgono i progetti di accoglienza.

- 2) fare emergere, nello specifico del ruolo dell'operatore dell'accoglienza, una consapevolezza delle proprie competenze di tipo pedagogico, tali da supportare un lavoro riflessivo, progettuale e formativo con i soggetti migranti. Inoltre, sviluppare percorsi di formazione in ottica interculturale verso gli operatori e la cittadinanza, nel tentativo di una riconfigurazione dei servizi e dei territori in cui tali realtà operano.

Nel tentativo di analizzare e problematizzare meglio questi punti in prospettiva trasformativa, ma, allo stesso tempo, consapevoli delle criticità che caratterizzano l'attuale, è possibile fare riferimento a ciò che è stato perseguito e realizzato in differenti contesti, dando voce ad alcune *best practice* che hanno permesso, in ottica costruttiva, di porre risalto a interventi, strategie, azioni volte ad incoraggiare rinnovate forme di accoglienza e partecipazione sociale.

Restiamo coscienti del fatto che, a livello politico, le direzioni intraprese dal recente Decreto Legge n. 113 del 4 ottobre 2018, dando particolare rilievo e struttura al binomio politico "sicurezza e migrazione", ha rafforzato in termini valoriali e procedurali le forme di controllo ed esclusione già insite nel panorama sociale odierno.

Come sostenuto da Baldacci (2018) in un recente articolo, gli sforzi teorici e metodologici della ricerca pedagogica in campo interculturale, se non sostenuti da un orientamento politico che gli dia senso e azione, risultano insufficienti.

Con l'intento di contrassegnare gli sforzi nel binomio "accoglienza e inclusione" e non verso "sicurezza e migrazione", alcune realtà hanno tentato di risignificare le categorie utilizzate, chiarendone gli assunti concettuali e gli intenti e definendo nuove strategie di intervento. Vediamo di seguito alcuni esempi in tali direzioni riprendendo i punti elencati in precedenza, con lo scopo di ragionare sulle possibilità e gli ostacoli esistenti.

6.2 Per la realizzazione di alleanze e una cultura dell'accoglienza

Alla luce dei dati emersi e delle riflessioni sin qui sviluppate, si evidenzia come la capacità di costruire alleanze, a diversi livelli, sia promotrice e generatrice di cambiamento. Le alleanze all'interno dell'équipe, come rilevato durante la trattazione, risultano un elemento fondamentale e un punto di forza per collaborare efficacemente

agli obiettivi perseguiti nei progetti di accoglienza e integrazione, dove lo sguardo sinergico e collaborativo tra le diverse figure professionali permette di operare con riflessività e progettualità nella ricerca di risposte alle particolari esigenze di ogni richiedente asilo e titolare di protezione e nel garantire un efficace supporto al gruppo di lavoro.

L'alleanza edificata in ogni gruppo richiede il supporto consapevole e orientato della cultura organizzativa entro cui opera, nel perseguire istanze comuni e condivise, all'interno di un contesto sociale in costante e incessante ridefinizione nelle politiche, nelle pratiche e nella gestione di servizi che mettono alla prova anche le realtà più solide e impegnate.

La costruzione di alleanze finalizzate a promuovere cambiamento non si ferma alla sola realtà organizzativa, al singolo ente locale o ente gestore del servizio, ma all'attivazione di una spirale che richiama la responsabilità di tutte le figure professionali coinvolte.

È il caso dei professionisti in ambito sociale, legale, sanitario, educativo, formativo che sono chiamati a collaborare con i servizi e con gli operatori dell'accoglienza sui singoli casi, come mediatori, assistenti sociali, educatori, insegnanti, psicoterapeuti, il cui ruolo contribuisce a determinare il percorso progettuale. Non solo. Operatori dei servizi pubblici e privati, medici, infermieri, come tutti coloro che entrano in relazione con i soggetti migranti nel quotidiano, come spesso riferito dagli operatori intervistati, hanno un compito rilevante nella definizione di una alleanza funzionale a rendere i percorsi di integrazione efficaci e nel non replicare forme stereotipate e pregiudizievoli nello svolgere la loro professione. La rete territoriale e il tessuto cittadino, allo stesso modo, hanno la considerevole funzione di attivare forme di incontro e partecipazione all'interno della comunità sociale, culturale, associativa tra soggetti migranti e autoctoni nelle diverse fasi di accoglienza e integrazione e nella costruzione di una società interculturale.

L'*empowerment* a livello comunitario, in quest'ottica, promuove l'attivazione dei cittadini e la loro capacità di operare, in ambito sociopolitico, verso lo sviluppo di trasformazioni sociali (Zimmerman 2000; Dallago 2006). Una comunità locale può quindi adoperarsi nella creazione di strategie tali da supportare le conoscenze, le risorse e il potenziale dei suoi componenti per concretizzare forme di cambiamento (Nicoli et al. 2010). Tali strategie possono consistere nella realizzazione di un senso di coesione

sociale, nella sensibilizzazione dei cittadini sulle problematiche rilevanti nella comunità e nell'attivazione di proposte e azioni comuni, nell'intervento di professionisti nel sostenere la partecipazione e la cooperazione. Inoltre, risulta fondamentale promuovere l'azione dei responsabili locali e contribuire a coordinare i servizi, i movimenti di opinione e i differenti gruppi sociali nel loro agito collettivo (Nicoli et al. 2010, p. 68).

Una comunità *empowered*, capace di riflettere sul senso di comunità, sui problemi che la caratterizzano e di identificarne gli obiettivi attraverso una consapevolezza critica, si fonda sulla presenza di una struttura di governo partecipativa, che coinvolge e favorisce il confronto tra le differenze e realizza reti tra le diverse agenzie territoriali, promuovendo così una responsabilità collettiva.

Alcuni studi e testimonianze riportano come l'accesso ai servizi e alle attività presenti sul territorio siano uno strumento fondamentale nella buona riuscita dei percorsi di integrazione, ma, come già specificato, se non supportati da un assetto politico, legislativo e valoriale tale da garantirgli forme di attuazione e implementazione, la sfida si fa sempre più remota. Infatti, le recenti disposizioni legislative come lo stesso piano di integrazione che abbiamo precedentemente analizzato, escludono i richiedenti asilo da qualsiasi forma di progettualità e li estromette automaticamente dalla possibilità di accedere alle risorse che il welfare territoriale mette a disposizione. Così come accade per quanto riguarda la negata possibilità di ottenere l'iscrizione anagrafica una volta acquisito il permesso di soggiorno o per chi non dimostra legittimamente la dimora di un immobile, che, di conseguenza, nega qualsiasi opportunità di acquisire diritti e servizi connessi ad essa, essendo questo un presupposto necessario ad iniziare e proseguire un percorso di inclusione sociale e di cittadinanza.

Dunque, per riflettere su cosa significhi agire verso un *empowerment di comunità* riprendiamo qui alcuni esempi. È il caso di progetti innovativi come quello attuato nel comune di Riace, che con i primi sbarchi che hanno interessato la zona dalla fine degli anni '90 ha implementato un modello di accoglienza e trasformazione comunitaria tale da richiamare l'interesse di studiosi provenienti da ogni parte del mondo. La realtà di quello specifico territorio, che ha visto nella migrazione una spinta alla rinascita di un piccolo paese ormai disabitato dall'emigrazione dei suoi abitanti, è stata incoraggiata e supportata da una amministrazione comunale che ha lavorato verso la riqualificazione della comunità e della sua economia locale, delle attività che lo caratterizzano e proprio

attraverso l'accoglienza e l'inclusione dei migranti giunti in quella zona. L'operato di questa comunità è recentemente tornato alla ribalta in seguito all'arresto del suo sindaco, giunto al terzo mandato, con l'accusa di aver favorito l'immigrazione clandestina e per presunte irregolarità nella gestione del sistema di accoglienza, che effettivamente è andato a realizzarsi in questi anni verso un modello che supera le criticità strutturali dello Sprar e dei limiti già qui osservati per adattare il proprio intervento alle peculiarità della realtà locale.

Questa vicenda mette in luce come nel panorama politico locale chi opera nel favorire una buona accoglienza, verso una "personalizzazione" del modello Sprar e allontanandosi da pratiche securitarie, in qualche modo "viola la legge", una legge che è sempre più formalmente protesa a respingimenti e forme di controllo di territori, mari e confini e che non trasforma i luoghi di accoglienza, come invece mostra il caso di Riace, in terre in cui abitare e restare.

La realtà di Riace non è l'unica a distinguersi per il proprio intervento innovativo e "fuori dagli schemi" del modello Sprar, ma numerosi sono i progetti, all'interno dello Sprar e non, attuati in varie Regioni e da differenti enti gestori e associazioni, che si differenziano per qualità degli interventi e investimento nella collettività, con l'obiettivo di lavorare nella realizzazione di una comunità accogliente. È il caso della cooperativa oggetto di indagine del caso studio qui presentato, ma anche di progetti attivati in differenti comuni italiani, quali Roma, Torino, Parma, Padova, Milano, per citarne alcuni, e altre piccoli comuni italiani, dove associazioni quali il Centro Frantz Fanon, il Centro CIAC Onlus, l'Associazione Naga, l'Associazione Refugees Welcome, il Progetto Vesta e numerosi altri interventi portati avanti da associazioni, cooperative, onlus, enti privati, enti religiosi investono nel realizzare servizi, nel creare luoghi di sperimentazione di pratiche innovative, forme di accoglienza divergenti che mostrano alternative possibili e realizzabili. Queste azioni dimostrano che – se diffuse e supportate a livello politico-istituzionale – sarebbero concrete opportunità di cambiamento e coesione sociale ed effettive risposte agli odierni sviluppi diretti ad incentivare esclusione e marginalità.

Accanto a queste proposte, infatti, abbiamo osservato come altrettanto numerose siano le forme di disinvestimento a livello locale in ambito sociale, politico, culturale, che si traducono in attivazione di progetti di tipo emergenziale, improvvisati e non qualificati

in termini di impegno e proposte ai fini dell'integrazione dei richiedenti asilo. Spesso, tali interventi, vengono supportati da assetti territoriali e amministrazioni locali che seguono la scia politica attuale, concretizzandosi in una amplificazione delle già presenti lacune, in ambito sociale, abitativo e lavorativo.

6.3 Per una formazione dell'operatore in ambito pedagogico e interculturale

Come sostenuto in questa trattazione e come mostrano diversi studi in ambito pedagogico (tra gli altri Catarci 2011; Fiorucci 2011) la formazione dell'operatore necessita di essere funzionale alla promozione, nella sua specializzazione, di una cultura interdisciplinare. L'operatore dell'accoglienza, come professionista di frontiera, avanza l'esigenza di definire una propria deontologia che ne aiuti a interrogare la sua identità professionale. Come illustrato in questo studio – e come emerge nelle rappresentazioni e nelle pratiche degli operatori intervistati e osservati – la mancanza di consapevolezza relativa alle finalità educative e formative del proprio lavoro disincentiva azioni verso la costruzione di una relazione educativa funzionale al supporto e all'orientamento del soggetto migrante, alla sua autonomia e alla definizione di una nuova progettualità nel contesto di accoglienza. Tali lacune incoraggiano e giustificano contraddizioni e aporie tra istanze di inclusione e pratiche assistenziali, dove l'adesione a incoerenze strutturali e interpretazioni “svalutanti” della funzione pedagogica non favoriscono la riflessione e l'agire critico nel proprio intervento.

Per questi aspetti risulta essenziale che l'operatore dell'accoglienza ma anche tutti gli operatori e i professionisti che si relazionano con soggetti stranieri – dai servizi pubblici al personale sanitario e scolastico – siano formati adeguatamente nelle pratiche di mediazione pedagogica interculturale che quotidianamente, più o meno consapevolmente, mettono in atto.

In ambito pedagogico, la mediazione risulta una dimensione fondamentale, nella sua funzione e capacità di «promuovere e agevolare l'incontro e la composizione delle differenze (antropologiche, psicologiche, sociologiche, culturali) nella sintesi educativa» (Gobbo 1990, p. 7537). Infatti, la capacità di mediare tra differenti campi del

sapere è una caratteristica imprescindibile di chi realizza, riflette e progetta percorsi in ambito educativo e sociale (Catarci 2009).

L'operatore come mediatore agisce quindi mettendo in atto dispositivi e strategie tali da supportare e facilitare i processi di integrazione economica, culturale e sociale, sostenendo le attività che agevolano i percorsi di inserimento e di decodifica del nuovo contesto di accoglienza. L'attività di mediazione deve quindi essere propedeutica ad incrementare la capacità di potere del soggetto migrante, operando inoltre come scelta politica poiché si realizza in sinergia con le direzioni che la società persegue nelle sue politiche nazionali e internazionali (Fiorucci 2011).

La specifica figura di mediatore linguistico e culturale o i dispositivi di mediazione pedagogica e interculturale che ogni operatore può e dovrebbe adottare in questa prospettiva, si configurano come agenti di "democratizzazione" poiché favorirebbero la riconfigurazione in ottica interculturale dei servizi, «per costruire canali di accoglienza e di risposta ai bisogni che tengano conto delle diverse specificità di cui sono portatrici determinate fasce sociali» (Fiorucci 2011, p. 125). Si tratta, in questa direzione, di assumere scelte che conducano a rafforzare modelli innovativi e pratiche che rispondano ad una prospettiva propositiva, che vada incontro ai diritti di cittadinanza e ai bisogni culturali e di partecipazione attiva dei soggetti migranti, abbandonando una visione reattiva, che si muove in risposta ai bisogni primari e materiali (Fiorucci 2011, p. 110).

Il rischio opposto che tende oggi a realizzarsi è quello di una integrazione forzata che, attraverso pratiche infantilizzanti e assimilazioniste alla cultura dominante non permettono la costruzione di un pensiero critico e divergente e una progettazione esistenziale realmente scelta dal soggetto in accoglienza.

La costruzione di una base solida prevede quindi una coerenza tra politiche comunitarie, politiche nazionali, organizzazioni locali e professionalità con competenze specifiche.

Oltre a queste proposte si ritengono utili e adeguati, a supporto del lavoro di équipe e accanto ad una supervisione psicologica già prevista dalle linee guida del Manuale Sprar, incontri di supervisione pedagogica, che, come sottolinea Tramma, hanno l'obiettivo di favorire la lettura pedagogica degli eventi educativi, delle fasi progettuali e a particolari situazioni critiche. Nello specifico la supervisione pedagogica è finalizzata a:

- individuare e sciogliere alcune *situazioni intoppo* che non consentono, a una prima analisi, l'auspicato procedere del progetto;
- evidenziare il senso dell'azione educativa, cioè scoprire *educazione pensata*, anche laddove non sembra esservi pensiero, e scoprire *pratica educativa* anche laddove non sembra esservi pratica educativa;
- favorire il confronto tra le dichiarazioni d'intenti educativi e gli effetti educativi, quando tra i due momenti sembra esistere uno iato ritenuto non fisiologico ma patologico (Tramma 2009, pp. 112-113).

Numerose oggi risultano le proposte formative, accademiche e non, che mirano al riconoscimento e alla tutela delle competenze dell'operatore dell'accoglienza, funzionali a definire e rafforzare il suo profilo e le sue specificità, tali da facilitare l'operatore nel comprendere il proprio ruolo e le proprie mansioni nel percorso di accoglienza e integrazione dei migranti. Le alternative spaziano da corsi di alta formazione e master che propongono percorsi strutturati e professionalizzanti per l'approfondimento di aree tematiche multidisciplinari che permettono di accrescere le conoscenze del fenomeno e delle metodologie operative negli ambiti storico-politico-istituzionale, socio-antropologico e psico-pedagogico, con la possibilità di integrare il bagaglio teorico con workshop, pratiche laboratoriali e un periodo di tirocinio funzionale a connettere teoria e prassi. Tali proposte risultano ad oggi di buon auspicio per intraprendere percorsi strutturati che promuovano riflessività e coesione tra ambienti istituzionali e accademici.

Inoltre, i momenti di formazione continua organizzati da enti e associazioni e indirizzati a chi già opera sul campo, come osservato nell'indagine, sono funzionali ad accrescere le competenze specifiche e interculturali che via via si delineano nello svolgimento di questa professione e ad aggiornare gli operatori e le differenti figure professionali che entrano in contatto con i migranti sui mutamenti continui e le complesse esigenze dei soggetti – sempre più vulnerabili – con cui lavorano e a cui devono rispondere con le loro pratiche.

La tendenza a settorializzare le proposte e non rispondere efficacemente alle esigenze formative e concrete degli operatori è un aspetto emerso durante le interviste, dove strade di miglioramento sarebbero rintracciabili nell'individuare una sinergia e una matrice accademica e formativa comune che sia adeguata, inoltre, al riconoscimento di

compiti e mansioni e alla stabilizzazione professionale dell'operatore in ambito nazionale.

Una strada, dunque, che si prospetta non senza ostacoli, poiché l'inclusione dei migranti, come esaminato, necessita di proposte impegnate e coerenti, definite dalle complesse politiche di accoglienza e integrazione che ogni nazione e comunità è disposto ad attuare. Come osservato da Ambrosini, il caso italiano si caratterizza per l'assenza di un modello politico e culturale intenzionalmente progettato, e in cui le misure adottate hanno costantemente rincorso il fenomeno migratorio, invece che precederlo e governarlo (Ambrosini 2005).

L'intenzionalità soggettiva e plurale 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.

Muoversi "oltre l'accoglienza" significa quindi promuovere la partecipazione di ognuno, di chi è accolto e di chi accoglie, valorizzando il migrante come soggetto, nella sua differenza, e il diritto di poter scegliere il proprio progetto di vita. Una prospettiva pedagogica accogliente e inclusiva pone quindi come prioritarie le riflessioni e le azioni che diano senso e dignità a questi obiettivi, allontanandosi da ideologie distorte e atteggiamenti razzisti, nella prospettiva di poter pensare e realizzare opportunità per una futura convivenza interculturale.

ALLEGATO A

QUESTIONARIO ANONIMO

Il presente questionario verrà utilizzato dalla dott.ssa Marta Salinaro nell'ambito della ricerca di dottorato presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna con sede a Bologna (BO) in via Filippo Re 6, 40126. Il tema della ricerca ha l'obiettivo di indagare il ruolo e le competenze dell'operatore dell'accoglienza nei servizi SPRAR.

Ringraziandoti in anticipo per la collaborazione ti auguriamo buona compilazione. Garantiamo l'assoluto rispetto della privacy e anonimato nel trattamento dei dati.

SEGRETEZZA DEI DATI FORNITI CON IL PRESENTE QUESTIONARIO

Si fa presente ai sensi della legge 675/1996 e del successivo D.L. 196/2003 che tutte le informazioni raccolte con i questionari saranno utilizzate esclusivamente per scopi di ricerca scientifica (art. 12, c. 1, punto d).

Sesso: M

F

Nazionalità:

Età:

Professione:

Titolo di studio:

Conoscenza delle lingue:

Corsi di formazione:

Esperienze lavorative:

Altro:

ALLEGATO B

TRACCIA DELL'INTERVISTA SEMI-STRUTTURATA

Tema del progetto di ricerca: un'indagine sui modelli di riferimento e le pratiche di accoglienza dei richiedenti asilo e rifugiati nei servizi SPRAR del territorio bolognese.

Introduzione: questa indagine, ha la finalità di raccogliere il punto di vista degli operatori che, come lei, sono impegnati in un'attività lavorativa e relazionale con i richiedenti asilo e rifugiati, e verterà sul tema del ruolo dell'operatore dell'accoglienza.

Quanto vorrà dire è fonte di conoscenza preziosa per i ricercatori che lavorano su questo tema e li aiuterà a formulare proposte che hanno l'intenzione di migliorare il lavoro degli operatori dell'accoglienza. La ringrazio ancora per la sua disponibilità.

PRIMO NUCLEO TEMATICO

Come l'intervistato organizza una **giornata lavorativa** all'interno del servizio.

Obiettivo: far emergere in maniera descrittiva qual è l'organizzazione di una giornata tipo dell'intervistato, ossia come sono suddivise le attività, i compiti, lavoro di équipe, gli orari, gli spazi, ecc.

Possibili domande / questioni:

- conoscere background dell'intervistato (età, formazione, percorso lavorativo, conoscenza delle lingue, corsi di formazione più specifici, ecc.);
- Mi piacerebbe conoscere come trascorre di solito una giornata lavorativa (domanda-stimolo iniziale);
- Mi parli, ad esempio, della giornata di ieri (domanda-sonda).

SECONDO NUCLEO TEMATICO

Quali sono per l'intervistato le **criticità e i punti di forza** tra gli obiettivi istituzionali **del progetto SPRAR** e le pratiche messe in atto dagli operatori.

Obiettivo: far emergere il racconto relativo alle pratiche che si muovono tra mandato istituzionale e mandato sociale.

Possibili domande /questioni:

- c'è una distanza tra ciò che è richiesto nel Manuale Operativo SPRAR e ciò che come operatore ritieni di dover mettere in atto? Mi può fare alcuni esempi?
- rispetto al supporto dell'autonomia della persona come agisce il progetto SPRAR e quali strategie vengono messe in atto dall'operatore dell'accoglienza?
- per quanto riguarda la sua professione, come crede debba essere definito il suo ruolo e a quali compiti è chiamato a rispondere? (domanda aperta) Ritiene ci siano delle specifiche mansioni di carattere educativo?
- Mi può esporre quali sono secondo lei le attività richieste e quelle non richieste che mirano effettivamente all'autonomia e all'integrazione dell'utente? (domanda primaria) Per quale motivo? (domanda secondaria)
- Mi può fare un esempio?
- Quali sono gli aspetti critici e i punti di forza relativi alle sue azioni e alle strategie messe in atto? (dimensione pedagogica-formativa)

TERZO NUCLEO TEMATICO

Quali sono per l'intervistato gli aspetti di problematicità e non, relativi all'interazione e alla **relazione con gli utenti e nel lavoro di équipe**.

Obiettivo: far emergere la dimensione relazionale tra operatore e utente all'interno dei sistemi di accoglienza e le dinamiche collaborative in équipe.

Possibili domande / questioni:

- considerando una qualsiasi giornata lavorativa, come vive l'interazione e la relazione con gli utenti? Quali difficoltà rileva nella creazione di una relazione significativa?
- Quali crede siano gli obiettivi del progetto SPRAR relativi alla relazione con gli utenti e quali l'operatore nel quotidiano riesce a mettere in atto?

QUARTO NUCLEO TEMATICO

Quale definizione darebbe rispetto alla sua **figura professionale**, se e come è distinta da altre all'interno del progetto SPRAR e come definisce il **ruolo dell'operatore dell'accoglienza**.

Obiettivo: far emergere la percezione esistente sulla definizione soggettiva della figura dell'operatore e sul ruolo che ricopre all'interno del progetto SPRAR (in termini di competenze, autodefinizione, ecc.).

Possibili domande / questioni:

- In che modo definiresti il ruolo dell'operatore dell'accoglienza? Ritieni ci sia una definizione univoca di questa figura professionale? All'interno del tuo progetto si esplica in più figure con ruoli e definizioni diversi (operatore legale, operatore dell'accoglienza, coordinatore, mediatore, ecc.) o meno? In cosa si differenziano queste figure a livello professionale e di competenze specifiche?
- è presente un margine di iniziativa nel definire le priorità operative quotidiane?
- Come viene gestita all'interno della Cooperativa la formazione degli operatori? É presente?
- Sono presenti riunioni di équipe e supervisioni più o meno frequenti? In cosa consistono?
- Come si esplica il lavoro dell'operatore dell'accoglienza con il territorio e la cittadinanza?

ALLEGATO C

Luogo....., data / /

Il/La sottoscritto/a.....nato/a
a.....il..... residente in

località

DICHIARA

- che Marta Salinaro, in qualità di Dottoranda presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell’Università di Bologna con sede a Bologna (BO) in via Filippo Re 6, 40126, è libera di utilizzare la Sua audiotestimonianza nell’ambito della ricerca sul ruolo e le competenze dell’operatore dell’accoglienza nei servizi SPRAR per la sua tesi di dottorato e per future pubblicazioni scientifiche e divulgative di carattere socio-pedagogico;
- che la trascrizione della Sua audiotestimonianza (o parte di essa) potrà essere utilizzata in forma anonima da Marta Salinaro e dall’Università di Bologna per partecipare a seminari e convegni italiani e internazionali;
- che la trascrizione della Sua audiotestimonianza (o parte di essa) verrà utilizzata in forma anonima inserendo sigla e numero (es. OP. n. 1; COR. n. 1) per mantenere la riservatezza dei dati e tutelare la Sua privacy;
- che per la Sua audiotestimonianza e per tutto quanto fin qui convenuto, nonché per quanto eventualmente spettante in virtù delle attuali disposizioni in materia di diritto d’autore, rinuncia alla corresponsione di qualsivoglia compenso e/o rimborso spese.

Dichiaro altresì che tale autorizzazione è rilasciata senza limiti di spazio né di tempo

Data.....

Il/La sottoscritto/a

ALLEGATO D

Codifica	Ruolo intervistato	Organizzazione di appartenenza	Data intervista	Durata intervista
OP.1	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	5 Ottobre 2017	55 minuti
OP.2	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	5 Ottobre 2017	1 ora e 16 minuti
OP.3	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	12 Ottobre 2017	1 ora e 23 minuti
OP.4	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	20 ottobre 2017	1 ora e 28 minuti
OP.5	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	3 Novembre 2017	58 minuti
OP.6	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	6 Novembre 2107	1 ora e 17 minuti
OP.7	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	14 Novembre 2017	1 ora e 42 minuti
OP.8	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	22 Novembre 2017	1 ora e 23 minuti
OP.9	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	27 Novembre 2017	1 ora e 25 minuti
OP.10	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	27 Novembre 2017	1 ora e 40 minuti
OP.11	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	28 Novembre 2017	57 minuti
OP.12	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	6 dicembre 2017	1 ora e 5 minuti
OP.13	Operatore dell'accoglienza	Cooperativa Sociale Arca di Noè	18 Dicembre 2017	1 ora e 13 minuti
Cor.1	Coordinatore équipe	Cooperativa Sociale Arca di Noè	19 Dicembre 2017	1 ora e 47 minuti

Cor.2	Coordinatore équipe	Cooperativa Sociale Arca di Noè	18 Dicembre 2017	1 ora e 34 minuti
Cor.3	Referente progetto Sprar	Cooperativa Sociale Arca di Noè	22 Novembre 2017	58 minuti
Cor.4	Coordinatore équipe	Cooperativa Sociale Arca di Noè	27 Novembre 2017	1 ora e 33 minuti
Cor.5	Coordinatore équipe	Cooperativa Sociale Arca di Noè	5 Dicembre 2017	1 ora e 20 minuti
Cor.6	Coordinatore équipe	Cooperativa Sociale Arca di Noè	5 Dicembre 2017	1 ora e 22 minuti
Cor.7	Referente progetto Sprar	Cooperativa Sociale Arca di Noè	20 Marzo 2018	43 minuti (intervista telefonica)

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Preteceille, M., Porcher, L. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*, PUF, L'Éducateur.
- Abdallah-Preteceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*, La Sorbonne, Paris: INRP.
- Abdallah-Preteceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*, PUF, Collection: «Que sais-je?» n° 3487.
- Abélès, M. (2001). *Politica, gioco di spazi*. Roma: Meltemi.
- Accardo, Y., Guido, G. (a cura di) (2016). *Accogliere: la vera emergenza*. Rapporto di monitoraggio della campagna LasciateCIEntrare su accoglienza, detenzione amministrativa e rimpatri forzati. Torino: Gruppo Abele.
- Acquis di Schengen. *Convenzione di applicazione dell'Accordo di Schengen* del 14 giugno 1985 tra i governi degli Stati dell'Unione economica Benelux, della Repubblica federale di Germania e della Repubblica francese relativo all'eliminazione graduale dei controlli alle frontiere comuni. (G.U. n. L 239 del 22/09/2000 pag. 0019 – 0062), accessibile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A42000A0922%2802%29>, ultimo accesso 21 Ottobre 2018.
- Agamben, G. (1995). *Homo sacer: il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Agier, M. (2005). *Ordine e disordini dell'umanitario. Dalla vittima al soggetto politico*. *Antropologia*, n. 5, pp. 49-65.
- Alberici, A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Altin, R., Sanò, G. (2017). *Richiedenti asilo e sapere antropologico. Una introduzione*. *Antropologia pubblica*, 3 (1), pp. 7-34.
- Ambrosini, M. (1999). *Utili invasori. L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*. Milano: Franco Angeli.
- Ambrosini, M. (2008). *Cittadini possibili. Un nuovo approccio all'accoglienza e all'integrazione dei rifugiati*. Milano: Franco Angeli.
- Ambrosini, M. (2008). *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*. Bologna: Il Mulino.
- Ambrosini, M. (2011). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.

- Anci, Caritas italiana, Cittalia, Fondazione Migrantes, Servizio centrale dello Sprar, in collaborazione con UNHCR (2017). *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia del 2017*.
- Appadurai, A. (2001). *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi.
- Arendt, H. (1967). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Armelloni, M. (2008). *Richiedenti asilo tra dipendenza e autonomia*, in Van Aken M. (a cura di), *Rifugio Milano. Vie di fuga e vita quotidiana dei richiedenti*. Roma: Carta, pp. 66-93.
- Baker, P., Gabrielatos, C., KhosraviNik, M., Krzyzanowski, M., McEnery T., Wodak, R. (2008). *A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press*. Discourse Society, n. 19, pp. 273-306.
- Baldacci, M. (2011). *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce: Milella.
- Baldacci, M. (2018). *Editoriale*. Pedagogia più Didattica, Erickson, vo.4, n.2, pp. 1-3.
- Barberis, E. (2010). *Il ruolo degli operatori sociali dell'immigrazione nel welfare locale*. Autonomie locali e servizi sociali, il Mulino, n.1, pp. 45-60.
- Barberis, E., Boccagni, P. (2014). *Blurred Rights, Local Practices: Social Work and Immigration in Italy*. British Journal of Social Work, 44, Supplement 1, pp.70-87.
- Barberis, E., Boccagni, P. (2017). *Il lavoro sociale con le persone immigrate*. Ravenna: Maggioli.
- Bardi, R., Lenzi, C., Tolomelli, A. (2002). *Kairos. Il senso del lavoro come strumento educativo*. Atti del convegno, Comunità Montana Valle del Samoggia.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bathia, R., Wallace, P. (2007). *Experiences of refugees and asylum seekers in general practice: a qualitative study*. BMC Family Practice, n. 8, pp. 1-9.
- Bauman, Z. (2002a). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2002b). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2007). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.

- Bauman, Z. (2010). *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli.
- Beneduce, R. (2004). *Frontiere dell'identità e della memoria. Etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo*. Milano: Franco Angeli.
- Bertin, G. M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Marzorati.
- Bertin, G. M., Contini, M. (1983). *Costruire l'esistenza: il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M., Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Benhabib, S. (2005). *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*. Bologna: Il Mulino.
- Bennett, M. J. (2009). *Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement*. Intercultural Education, Taylor & Francis, Vol. 20, pp. 1-13.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Éditions Gallimard.
- Benveniste, E. (2001). *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee. Economia, parentela, società* (vol. 1). Torino: Einaudi.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Besson, C. (1993). *L'intervento di rete, un rinnovamento del lavoro sociale*. Animazione Sociale, n. 1, pp. 9-12.
- Biffi, D. (2018). *Lavorare con richiedenti asilo e rifugiati: l'etnografia di un ricercatore-operatore*. Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche. Vol. 16, n.1, pp. 1-21.
- Blommaert, J. (2003). *Commentary: a sociolinguistics of globalization*. Journal of Sociolinguistics, vol. 7 (4), pp. 607-623.
- Boccagni, P. (2009). *Tracce transnazionali. Vite in Italia e proiezioni verso casa tra i migranti ecuadoriani*. Milano: Franco Angeli.
- Boccagni, P., Pollini, G. (a cura di) (2012). *L'integrazione nello studio delle migrazioni. Teorie, indicatori, ricerche*. Milano: Franco Angeli.

- Boccagni, P., Riccio, B. (2014). *Migrazioni e ricerca qualitativa in Italia: opzioni, tensioni, prospettive*. *Mondi Migranti*, n.3, pp. 33-45.
- Bolognesi, I., Lorenzini, S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*. Milano: Cortina.
- Bourdieu, P. (2006). *La riproduzione*. Bologna: Guaraldi.
- Bossio, F. (2012). *Fondamenti di pedagogia interculturale. Itinerari educativi tra identità, alterità e riconoscimento*. Roma: Armando.
- 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.
- Bramanti, D. (2011). *Generare luoghi di integrazione. Modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*. Milano: Franco Angeli.
- Bruscaglioni, M. (1991). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruscaglioni, M. (1997). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Milano: Franco Angeli.
- Bruscaglioni, M. (2007). *Persona empowerment*. Milano: Franco Angeli.
- Bruscaglioni, M., Gheno, S. (2000). *Il gusto del potere*. Milano: Franco Angeli.
- Burgio, G. (2012). *Colonie, Imperi e Migrazioni. Un inquadramento postcoloniale dell'Europa multiculturale*. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, anno I, n. 2, pp. 65-88.
- Burgio, G. (2015). *Sul travaglio dell'interculturalità. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*. *Studi sulla formazione*, n. 2, p. 103-124.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura. Fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.

- Campomori, F. (2015). *Le politiche per l'integrazione degli immigrati: tra retoriche e realtà*, in Salvati M., Sciolla L. (a cura di). *L'Italia e le sue regioni*. IV volume, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, pp.347-362.
- Campomori, F., Caponio, T. (2017). *Immigrant integration policymaking in Italy: regional policies in a multi-level governance perspective*. *International Review of Administrative Sciences*, Vol. 83(2), pp. 303–321.
- Campomori, F., Feraco, M. (2018). *Integrare i rifugiati dopo i percorsi di accoglienza: tra le lacune della politica e l'emergere di (fragili) pratiche socialmente innovative*. *Rivista Italiana di Politiche Pubbliche*, n. 1, pp. 127-157.
- Capello, C., Cingolani, P., Vietti, F. (2014). *Etnografia delle migrazioni. Temi e metodi di ricerca*. Roma: Carocci.
- Caponio, T. (2004a). *Governo locale e immigrazione in Italia. Tra servizi di welfare e politiche di sviluppo*. *Istituzioni del federalismo*, n. 5, pp. 789-812.
- Caponio, T. (2004b). *Dal programma nazionale asilo al sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (2001-2004). Bilancio di una esperienza di governo territoriale dei flussi migratori*. CeSPI, Centro Studi di Politica Internazionale.
- Cappelletto, F. (2009). *Vivere l'etnografia*. Firenze: Seid.
- Carbone, T. (2013). *L'integrazione come "pratica sociale": un'etnografia delle seconde generazioni a Modena*. Tesi di dottorato, Università di Verona.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Carlson, M. (2006). *Immigrant Women within Swedish Language Instruction: Contradictions and Transgressions*, in J. Sempruch et al. (eds.) *Multiple Marginalities: An Intercultural Dialogue on Gender in Education*. Königstein: Helmer Verlag.
- Castles, S., Miller, M. J. (2012). *L'era delle migrazioni. Popoli in movimento nel mondo contemporaneo*. Bologna: Odoya.
- Catarci, M. (2009). *La mediazione pedagogica: una riflessione sulla natura mediatrice dell'educazione*, in Catarci, M., Fiorucci, M., Santarone, D. (a cura di), *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*. Milano: Unicopli, pp. 125-143.
- Catarci, M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati: formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: Franco Angeli.

- Catarci, M., Macinai, E. (a cura di) (2015). *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: Ets.
- Catarci M., Fiorucci M. (ets.) (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Surrey: Ashgate.
- Chantraine, P. et al. (1968-1990). *Dictionnaire étymologique de la langue grècque*. Paris: Klincksieck.
- CittadinanzAttiva, LasciateCIEntrare, Libera (2016). *Rapporto InCAStrati*. Iniziative civiche sulla gestione dei centri di accoglienza straordinaria per richiedenti asilo https://www.cittadinanzattiva.it/files/primo_piano/giustizia/inCAStrati-report.pdf.
- Colasanto, M., Ambrosini, M. (a cura di) (1993). *L'integrazione invisibile. L'immigrazione in Italia tra cittadinanza economica e marginalità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Contini, M. (1987). *Comunicare far opacità e trasparenza*. Milano: Mondadori.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Contini, M. (2014). *L'impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia*, in Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli, A. (a cura di), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: Franco Angeli.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Costa, V. (2011). *Alterità*. Bologna: Il Mulino.
- Costantini, O. (2012). "Quando sono partito io". *Memoria individuale e memoria collettiva nei racconti di viaggio dei rifugiati eritrei*. *Archivio Antropologico Mediterraneo*, anno XV, 14(2), 43.
- Cotesta, V. (2002). *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'Altro nella società globale*. Bari: Laterza.
- Dal Lago, A. (2004). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- Dallago, L. (2006). *Che cos'è l'empowerment*. Roma: Carocci.
- Dassetto, F. (2004). *L'incontro complesso. Mondi occidentali e mondi islamici*. Troina: Città Aperta.
- Deardoff, D. K. (2006). *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), pp. 241-267.

- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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).
- Decreto Legislativo 30 maggio 2005, n. 140. Attuazione della direttiva 2003/9/CE che stabilisce norme minime relative all'accoglienza dei richiedenti asilo negli Stati membri. (GU n. 168 del 21-07-2005).
- Decreto 23 Aprile 2007. Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione. (GU n. 137 del 15-6-2007).
- Decreto Legislativo 18 agosto 2015, n. 142. Attuazione della direttiva 2013/33/UE recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, nonché della direttiva 2013/32/UE, recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale. (GU Serie Generale n.214 del 15-09-2015).
- Decreto - Legge 4 ottobre 2018, n. 113. 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. (GU Serie Generale n.231 del 04-10-2018).
- Demetrio, D., Favaro, G., (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Derrida, J. (1998). *Addio a Emmanuel Lévinas*. Milano: Jaca Book.
- Derrida, J., Dufourmantelle, A. (2000). *Sull'ospitalità*. Milano: Dalai.
- Derrida, J. (2001). *On cosmopolitanism and forgiveness*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1965). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Capua, D. (2012). *Presentazione*, in Giovannetti M., Olivieri M. S. (a cura di), *Tessere l'inclusione: territori, operatori e rifugiati*. Roma: Servizio Centrale.
- Di Cesare, D. (2017). *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Di Cesare, D. (2014). *Crimini contro l'ospitalità. Vita e violenza nei centri per gli stranieri*. Genova: Il Melangolo.
- Direttiva 2011/95/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 13 dicembre 2011, recante norme sull'attribuzione, a cittadini di paesi terzi o apolidi, della qualifica di beneficiario di protezione internazionale, su uno status uniforme per i rifugiati o per le persone aventi titolo a beneficiare della protezione sussidiaria, nonché sul contenuto della protezione riconosciuta, accessibile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32011L0095> (ultimo accesso 18 Ottobre 2018).
- Direttiva 2013/32/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 26 giugno 2013, recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale, accessibile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32013L0032> (ultimo accesso 20 Ottobre 2018).
- Direttiva 2013/33/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 26 giugno 2013, recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, accessibile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32013L0033> (ultimo accesso 20 Ottobre 2018).
- Dolto, F. (1998). *I problemi degli adolescenti*. Milano: TEA.
- Dominelli, L. (2010). *Social Work in a Globalizing World*. Oxford: Polity.
- Erikson, E. H. (1974). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando.
- Evans, T., Harris, J. (2004). *Street-level Bureaucracy, Social Work and the (Exaggerated) Death of Discretion*. *British Journal of Social Work*, 34(6), pp. 871-895.
- Fabbri, M. (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: Clueb.
- Fabietti, U. (1992). *La costruzione della giovinezza e altri saggi di antropologia*. Milano: Guerini e associati.
- Facchi, A. (2001). *I diritti nell'Europa multiculturale. Pluralismo normativo e immigrazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Falcioni, D. (2016). *Cosa significa ospitare? Forme di ospitalità mediterranea*. *Postfilosofie*, n. 9, pp. 117-127.

- Fantini, A. E., Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications. Paper 1.
- Fantini, A. E. (2009). *Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools*, In Deardoff D. (Ed.), *Intercultural Competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks: Sage.
- Fargion, S. (2008). *Reflections on social work's identity. International themes in Italian practitioners'.* *International Social Work*, 51 (2), pp. 206-219.
- Fargion, S. (2009). *Il servizio sociale. Storia, Temi e dibattiti*. Roma-Bari Laterza.
- Fargion, S. (2013). *Il metodo del servizio sociale. Riflessioni, casi e ricerche*. Roma: Carocci.
- Faso, G., Bontempelli, S. (2017). *Accogliere rifugiati e richiedenti asilo. Manuale dell'operatore critico*. Firenze: Briciole Cesvot.
- Fassin, D. (2006). *Un ethos compassionevole. La sofferenza come linguaggio, l'ascolto come politica*. *Antropologia*, n. 8, pp. 93-111.
- Fassin, D., Pandolfi, M. (Eds.) (2010). *Contemporary states of emergency*. New York: Zone Books.
- Fassin, D. (2011). *Policing borders, producing boundaries. The governmentality of immigration in dark times*. *Annual review of anthropology*, 40, pp. 213-226.
- Fell, B., Fell, P., (2013). *Welfare Across Borders: A Social work Process with Adult Asylum Seekers*. *British Journal of Social work*, pp. 1-18.
- Ferrario, P. (2001). *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*. Roma: Carocci.
- Ferrari, M. (2010). *La frontiera interna. Welfare locale e politiche sociali*. Academia Universa Press.
- Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Ets.
- Fiorucci, M. (2017). *Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori*, in *Pedagogia Oggi, Rivista SIPED*, anno XV, n.2.
- Folgheraiter, F. (1993). *L'approccio di rete. Oltre la logica delle prestazioni*. *Animazione Sociale*, n. 2, pp. 29-39.

- Folgheraiter, F. (1999). *L'operatore sociale al tempo del welfare mix*. Animazione Sociale, n. 8-9, pp. 18-28.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Frabboni, F. (2011). *Il Problematicismo in pedagogia e in didattica*. Trento: Erickson.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori.
- Gallo, S. (2016). *Profughi e accoglienza. Interpretazioni e percorsi di ricerca*. Meridiana, n. 86, pp. 21-39.
- Geddes, A. (2000). *Immigration and European Integration: Towards Fortress Europe?* Manchester: Manchester University Press.
- Geertz, C. (1998). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.
- Geertz, C. (2001). *Antropologia e filosofia. Frammenti di una biografia intellettuale*. Bologna: Il Mulino.
- Genovese, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi, all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press.
- Giacomazzi, F. (2017). *Integrazione tar mandato istituzionale e mandato etico nel lavoro sociale con i richiedenti asilo. Storie di policy, apprendimenti e sconfinamenti*. Caso studio, provincia di Mantova. Tesi magistrale, Università Cà Foscari.
- Girard, R. (1987). *Il capro espiatorio*. Milano: Adelphi.
- Giudice, E. (2011). *La valutazione dei Family Group Decision Making Models: metavalutazione e sintesi degli approcci alla valutazione. Verso un metodo di valutazione appropriato*. Tesi di dottorato, Università di Milano Bicocca.
- Glick Shiller, N., Basch, L., Blanc-Szanton, C. (1992). *Towards a Transnationalization of Migration: Race, Class, Ethnicity and Nationalism Reconsidered*, in «The Annals of the New York Academy of Science», vol. 645, pp. 1-24.
- Gobo, G. (2001). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del mondo etnografico in sociologia*. Roma: Carocci.
- Gobbo, F. (1990). *Mediazione pedagogica*, in Laeng, M. (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Goffman, E. (1997). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.

- Goffman, E., (2001). *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*. Roma: Armando.
- Governo italiano, Costituzione della Repubblica italiana. Principi fondamentali, Articolo 10, accessibile al link: <http://www.governo.it/costituzione-italiana/principi-fondamentali/2839> (ultimo accesso 20 Ottobre 2018).
- Grant, C.A., Portera, A. (ed.) (2011). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.
- Guida, C. (2017). *L'accoglienza emergenziale. Pratiche di resistenza dei richiedenti asilo e il ruolo dell'antropologo*. *Antropologia Pubblica*, 3 (1), pp. 130-147.
- Grzymala-Kazlowska, A., Phillimore, J. (2018). *Introduction: rethinking integration. New perspectives on adaptation and settlement in the era of super-diversity*, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44:2, 179-196.
- Habermas, J. (1998), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano: Feltrinelli.
- Hare, I. (2004). *Defining social work for the 21st century. The International Federation of Social Workers' revised definition of social work*. *International Social Work*, 47(3), pp. 407-424.
- Harrell-Bond, B., Voutira, E., Leopold, M. (1992). *Counting the Refugees: Gifts, Givers, Patrons and Clients*. *Journal of Refugee Studies*, 5(3-4), pp. 205-225.
- Harrel-Bond, B. (2002). *Can Humanitarian Work with Refugees be Humane?*. *Human Rights Quarterly*, vol. 24, pp. 51-85.
- Harrel-Bond, B. (2005). *L'esperienza dei rifugiati in quanto beneficiari di aiuto*. *Antropologia*, n. 5, pp. 15-48.
- Havighurst, J. (1952). *Developmental tasks and education*. New York: Davis McKay.
- Humphries, B. (2004). *An unacceptable role for social workers: Implementing immigration policy*. *British Journal of Social Work*, 34 (1), pp. 93-107.
- Humphries, B. (2006). *Supporting Asylum Seekers: Practice and Ethical Issues for Health and Welfare Professionals*. *Irish Journal of Applied Social Studies*, vol.7, issue 2, pp. 76-86.
- IDOS, Centro studi e ricerche (2016). *Intra Moenia. Il sistema di accoglienza per rifugiati e richiedenti asilo in Italia nei rapporti di monitoraggio indipendenti*. *Affari Sociali Internazionali*, anno IV, n. 1-4, Roma.

- IDOS, Centro studi e ricerche, Centro studi Confronti (2017). *Dossier statistico immigrazione 2017*, Roma.
- Indra, D., (1993). *The spirit of the gift and the politics of resettlement: the Canadian private sponsorship of South East Asians*, in Robinson, V. (a cura di), *The International Refugee Crisis: British and Canadian Responses*, London: MacMillan.
- Iori, V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Istituto di studi politici, economici e sociali, Eurispes (2018). *30° Rapporto Italia*.
- Jacquemet, M. (2005). *The Registration Interview. Restricting Refugees' Narrative Performance*, in De Fina, A., Baynham, M. (a cura di), *Dislocations/Relocations. Narratives of Displacement*. Manchester, Northampton, St. Jerome Publishing, pp. 197-220.
- Jacquemet, M. (2009). *Comments*. *Current Anthropology*, vol. 50 (4), pp. 428-429.
- Jonas, H. (2009). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kanizsa, S., (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Mondadori.
- Kanizsa, S., Tramma, S. (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Kant, I. (1985). *Per pace perpetua. Un progetto filosofico*. Roma: Editori Riuniti.
- Kirchmayr, R. (2004). *La violenza di uno sguardo*, in Rovatti P. A. (a cura di), *Scenari dell'alterità*. Milano: Bompiani.
- Kleinman, A., Das, V., Lock, M. (1997). *Social suffering*. California: University of California Press.
- Kristeva, J. (2014). *Stranieri a sé stessi*. Roma: Donzelli.
- Legge 28 febbraio 1990, n. 39. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 dicembre 1989, n. 416, recante norme urgenti in materia di asilo politico, di ingresso e soggiorno dei cittadini extracomunitari e di regolarizzazione dei cittadini extracomunitari ed apolidi già presenti nel territorio dello Stato. Disposizioni in materia di asilo. (GU Serie Generale n.49 del 28-02-1990).
- Legge 6 marzo 1998, n. 40. Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. (GU n. 59 del 12-03-1998). Supplemento Ordinario n. 40.

- Legge 30 luglio 2002, n. 189. Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo. (GU n. 199 del 26-08-2002).
- Legge 13 aprile 2017, n. 46. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 17 febbraio 2017, n. 13, recante disposizioni urgenti per l'accelerazione dei procedimenti in materia di protezione internazionale, nonché per il contrasto dell'immigrazione illegale. (GU Serie Generale n.90 del 18-04-2017).
- Legge regionale 24 marzo 2004, n. 5 (Emilia-Romagna). Norme per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri immigrati. Modifiche alle Leggi regionali 21 febbraio 1990, n. 14 e 12 marzo 2003, n. 2.
- Legge regionale 15 luglio 2016, n. 11 (Emilia-Romagna). Modifiche legislative in materia di politiche sociali, abitative, per le giovani generazioni e servizi educativi per la prima infanzia, conseguenti alla riforma del sistema di governo regionale e locale.
- Lévinas, E. (1990). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lucisano, P., Salerno, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Malkki, L. (1995). *Refugees and exile: from "refugee studies" to the national order of things*. *Annual Review of Anthropology*, 24, 493-523.
- Malkki, L. (1996). *Speechless emissaries. Refugees, dehistoricization*. *Cultural Anthropology*, 11, 4, pp. 377-404.
- Mangone, E. (2018). *Il Mediterraneo come spazio di frizione: le pratiche di accoglienza dal «lavoro d'aiuto» al «lavoro sociale»*. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. Vol. 16 n. 1, pp. 1- 12.
- Manocchi, M. (2012). *Richiedenti asilo e rifugiati politici. Percorsi di ricostruzione identitaria: il caso torinese*. Milano: Franco Angeli.
- Manocchi, M. (2014). *Richiedenti asilo e rifugiati: processi di etichettamento e pratiche di resistenza*. *Rassegna Italiana di Sociologia*, n. 2, pp. 385-410.
- Marchetti, C. (2008). *Operatori e beneficiari: sguardi incrociati*, in Ambrosini, M., Marchetti, C. (a cura di), *Cittadini Possibili. Un nuovo approccio all'accoglienza e all'integrazione dei rifugiati*. Milano: Franco Angeli.

- Marchetti, C. (2016). *Le sfide dell'accoglienza. Passato e presente dei sistemi istituzionali di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati in Italia*. Meridiana, n. 86, pp. 121-143.
- Marci, T. (2016). *Del dovere e del diritto di ospitalità*. Sociologia, Anno 1 n. 1, pp. 126-133.
- Marcucci, N., Pinzolo, L. (a cura di) (2010). *Strategie della relazione: riconoscimento, transindividuale, alterità*. Milano: Booklet.
- Marzano, M., (2006). *Etnografia e ricerca sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Mauss, M. (1965) [1924], *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, in Id., *Teoria generale della magia e altri saggi*. Torino: Einaudi, pp. 153-292.
- Mbembe, A. (2008a). *Che cos'è il pensiero postcoloniale?*. Aut Aut 339, pp. 46-67.
- Mbembe, A. (2008b). *Necropolitiche*. Antropologia, n. 9/10, pp. 49-81.
- Mencacci, E. (2014). *Tra pratiche istituzionali, discorsi legali e dispositivi clinici: la narrazione nel processo di richiesta d'asilo. Un'indagine etnografica*. Tesi di dottorato, Università di Trento.
- Mercuri, M., Torelli, S. M. (2012). *La primavera araba. Origini ed effetti delle rivolte che stanno cambiando il Medio Oriente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Senso e non senso*. Milano: il Saggiatore.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Cortina.
- Milani, L. (2017). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La scuola.
- Milani, P., Pegoraro, E., (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi. Una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Ministero dell'interno (a cura di), *Cruscotto statistico giornaliero*, accessibile al link: <http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it/documentazione/statistica/cruscotto-statistico-giornaliero> (ultimo accesso 15 Settembre 2018).

- Ministero dell'Interno (a cura di) (2016). *Piano Accoglienza*. Tavolo di coordinamento nazionale.
- Ministero dell'Interno (a cura di) (2017). *Piano Nazionale di Integrazione dei titolari di protezione internazionale*.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
- Morniroli, A. (2015). *Equilibristi. Lavorare nel sociale, oggi*. Torino: Gruppo Abele.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Cortina.
- Mugnaini, M. (2017). *Tra attivismo militante, mandato professionale e posizionamento di ricerca. Considerazioni e proposte su l'operatività congiunta nell'accoglienza dei richiedenti asilo*. *Antropologia Pubblica*, 3 (1), pp. 92-103.
- Nicoli, M. A., Biocca, M., Brambilla, A., Capizzi, S., Carlozzo, B. M., Marcon, A., Terri, F., (2010). *Empowerment di comunità: gli orientamenti in regione Emilia Romagna*. *Monitor*, vol. 6, n. 25, pp. 68-73.
- Nuzzaci, A. (2011). *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento*. *Studium Educationis*, Anno XII, n.3, pp. 9-27.
- Olivieri, M. S. (2012). *Territorio e inserimento*, in Giovannetti M., Olivieri M. S. (a cura di), *Tessere l'inclusione: territori, operatori e rifugiati*. Roma: Servizio Centrale.
- Ong, A. (2005). *Da rifugiati a cittadini: pratiche di governo nella nuova America*. Milano: Cortina.
- Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio (2018). *Rapporto L'immigrazione straniera in Emilia-Romagna*, edizione 2018.
- Otto, H., Lorenz, W. (1999). *Editorial*. *European Journal of Social Work*, 2(1), pp. 1-2.
- Pasian, P., Toffanin, A. M. (2018). *Richiedenti asilo e rifugiati nello Sprar. contraddizioni nel sistema di accoglienza*. *Mondi Migranti*, n.1, pp.127-145.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Pazzagli, I. G., Tarabusi F. (2007). *Servizi in frontiera: uno sguardo etnografico alle relazioni tra immigrazione e sistema del "welfare" locale*, in Callari Galli, M. (a cura di), *Mappe urbane. Per una etnografia della città*. Rimini: Guaraldi, pp. 141 – 170.

- Pendezzini, A. (2015). *Un'ambigua ospitalità. La 'zona grigia' nelle pratiche di accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati in Italia*. Tesi di dottorato, Università di Bergamo.
- Perrenoud, P. (1994). *Compétences, habitus et savoirs professionnels*. European Journal of Teacher Education, Vol. 17, n° 1/2, pp. 45-48.
- Pinelli, B. (2008). *Etnografia della vulnerabilità. Storie di donne richiedenti asilo a Milano*, in Van Aken, M. (a cura di), Rifugio Milano. Vie di fuga e vita quotidiana dei richiedenti asilo, pp. 131-164. Roma: Carta.
- Pinelli, B. (2011). *Attraversando il Mediterraneo. Il sistema campo in Italia: violenza e soggettività nelle esperienze delle donne*. Lares, Anno LXXVII n.1, pp. 159-179.
- Pinelli, B. (2017). *Politiche, persone, immagini*, in Pinelli, B., Ciabbari, L. (a cura di) Dopo l'approdo. Un racconto per immagini e parole sui richiedenti asilo in Italia. Firenze: EditPress, pp. 25-9.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Pinzolo L. (2010). *Lévinas e il paradigma della transindividualità*, in Marcucci, N., Pinzolo, L. (a cura di) (2010). *Strategie della relazione: riconoscimento, transindividuale, alterità*. Milano: Booklet, pp. 202-223.
- Policicchio, N. (2018). *Gruppi di supervisione: uno sguardo dentro e fuori l'accoglienza. Educazione Interculturale*, Erickson, n. 1, pp. 1-13.
- Polidori, F. (2004). *L'Altro infinito*, in Rovatti P. A. (a cura di), Scenari dell'alterità. Milano: Bompiani.
- Ponzio, A. (1995). *Responsabilità e alterità in Emmanuel Lévinas*. Milano: Jaca Book.
- Portera, A. (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale e della mediazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pozzi, S. (2011). *Raccontarci storie*, in Sorgoni, B. (a cura di), Etnografia dell'accoglienza. Rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna. Roma: Cisu, pp.35-60.
- Rajaram, K.P. (2002). *Humanitarianism and representations of the refugee*. Journal of Refugee Studies, 15, pp. 247-264.
- Rappaport, J. (1981). *In Praise of Paradox. A Social Policy of Empowerment over Prevention*. American Journal of Community Psychology, 1, pp. 1-25.
- Regolamento (UE) n. 604/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 26 giugno 2013, che stabilisce i criteri e i meccanismi di determinazione dello Stato membro

- competente per l'esame di una domanda di protezione internazionale presentata in uno degli Stati membri da un cittadino di un paese terzo o da un apolide, accessibile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=celex%3A32013R0604> (ultimo accesso 15 ottobre 2018).
- Riccio, B. (a cura di) (2014), *Antropologia e migrazioni*. Roma: CISU.
- Riccio, B., Tarabusi, F. (2018). *Dilemmi, mediazioni e opportunità nel lavoro di accoglienza rivolto a rifugiati e richiedenti asilo: un'introduzione*. Educazione Interculturale, Erickson, vol. 1, pp. 1-9.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Cortina.
- Rovatti, P. A. (a cura di) (2004). *Scenari dell'alterità*. Milano: Bompiani.
- Sacchetti, F. (2011) *Sé come un altro: l'etica della reciprocità nel pensiero di Paul Ricoeur*. Società Mutamento Politica, vol. 2, n. 4, pp. 317-345.
- Salih, R. (2003). *Gender in Transnationalism. Home, longing and belonging among Moroccan migrant women*. London: Routledge.
- Salinaro, M., (2018). *Oltre i "corpi umani in fuga". La sfida della progettualità esistenziale nelle pratiche di accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati in Italia*, Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche. Erickson [articolo accettato, in corso di pubblicazione].
- Santerini, M. (1998). *L'educatore. Tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Sartre, P. (2010). *Visages*, in "Verve", 5-6, poi in *Les Écrits de Sartre* e in *Situations I*.
- Said, E. (1998). *Cultura e imperialismo*. Roma: Gamberetti.
- 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.
- Saruis, T. (2013). *La teoria della street-level bureaucracy: lo stato del dibattito*. Autonomie locali e servizi sociali, n. 3, pp.541-551.
- Savio, D. (2017). *L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, pp. 133-150.
- Sayad, A. (1996). *La doppia pena del migrante. Riflessioni sul "pensiero di stato"*, Aut Aut, n°275, p. 10.

- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Cortina.
- Sayad, A. (2008). *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità. L'illusione del provvisorio*. Verona: Ombre Corte.
- Schön, D. A., (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A., (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Sciolla, L. (2000). *Riconoscimento e teoria dell'identità*, in Della Porta, D., Greco, M., Szokolczai, A. (a cura di), *Identità, riconoscimento, scambio*. Roma-Bari: Laterza.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. New Haven: Yale University Press.
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Sennett, R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: Il Mulino.
- Servizio Centrale, (2015). *Manuale Operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria*, <http://www.sprar.it/tag/manuale-operativo>.
- Servizio Centrale, (2017). *Atlante Sprar 2016*. Rapporto annuale Sprar.
- Servizio Centrale, (2018). *L'accoglienza che verrà: i volti, le voci, le storie*. Roma: 1° Conferenza Nazionale delle operatrici e degli operatori Sprar, pp. 1-11.
- Seveso, G. (2017). *Educare all'altro: il rispetto dell'ospite nell'Odissea. Alcune riflessioni pedagogiche*. Rivista di Storia dell'Educazione, [S.l.], v. 4, n. 2, pp. 259-272.
- Sicora, A. (2018). *Learning from mistakes in social work*. European Journal of Social Work, vol. 21 n. 5, pp.684-696.
- Sorgoni, B. (a cura di) (2011a), *Etnografia dell'accoglienza. Rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna*. Roma: CISU.
- Sorgoni, B. (2011b). *Pratiche ordinarie per presenze straordinarie. Accoglienza, controllo e soggettività nei centri per richiedenti asilo in Europa*. Lares Quadrimestrale di Studi Demoetnoantropologici, LXXVII (1), pp. 15-3.

- Spitzberg, B.H., Changnon, G., (2009). *Conceptualizing intercultural competence*, in Dearsdorff D.K. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spivak Gayatri, C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanich College Publisher.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (2003). *Case studies*. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd Ed.) (pp. 134 - 164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steinberg, L. (2005). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Stuppini, A. (2013). *Tra centro e periferia: le politiche locali per l'integrazione*, in di Saraceno, C., Sartor, N., Sciortino, G. (a cura di), *Stranieri e disuguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*. Bologna: Il Mulino, pp. 61-84.
- Susi, F. (1991). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca azione come metodologia educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Susi, F. (2012). *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*. Roma: Armando.
- Tabboni, S. (2006). *Lo straniero e l'altro*. Napoli: Liguori.
- Tarabusi, F. (2014a). *Politiche dell'accoglienza, pratiche della differenza. Servizi e migrazioni sotto la lente delle politiche pubbliche*, *Archivio Antropologico Mediterraneo*, 16, pp. 45–61.
- Tarabusi, F. (2014b). *Costruzione sociale della migrazione tra servizi e utenti migranti: fare etnografia "dentro" le politiche*. *Mondi Migranti*, n.3, pp. 93-108.
- Tarsia, T. (2018). *Saperi degli operatori e dei contesti nei percorsi di uscita dagli Sprar*, *Argomenti. Rivista di economia, cultura e ricerca sociale*, n.9, pp. 67–97.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tolomelli, A. (2014). *Lineamenti di deontologia pedagogica*, in Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli, A. (a cura di), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: Franco Angeli.

- Tolomelli, A. (2015). *Homo Eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*. Bergamo: Junior.
- Tomei, G. (a cura di) (2013). *Se venti mesi vi sembrano pochi. Gli effetti del programma ENA in provincia di Pisa*. Pisa: University Press.
- Tramma, S. (2009). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Urru, R. (2011). *Pratiche dell'accoglienza*, in Sorgoni, B. (a cura di), *Etnografia dell'accoglienza. Rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna*. Roma: Cisu, pp. 61-86.
- Vacchiano, F. (2011). *Discipline della scarsità e del sospetto: rifugiati e accoglienza nel regime di frontiera*. Lares, anno LXXVII, n. 1, pp. 181-198.
- Valbruzzi, M. (a cura di) (2018). *Immigrazione in Italia, tra realtà e percezione*. Bologna: Fondazione di Ricerca Istituto Carlo Cattaneo, pp. 1-9.
- Van Aken, M. (a cura di) (2005). *Rifugiati*. *Annuario Antropologia*, 5, Roma: Meltemi.
- Van Aken, M. (2005). *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Rifugiati*. *Annuario Antropologia*, 5, Roma: Meltemi, pp. 5-14.
- Van Aken, M. (2008). *Rifugio Milano. Vie di fuga e vita quotidiana dei richiedenti asilo*. Roma: Carta.
- Van Maanen, J., Dabbs, J. M., Faulkner, R. R. (1982). *Varieties of Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage.
- Van Maanen, J. (2001). *Afterword: Natives 'R' Us: Some Notes on the Ethnography of Organization*, in Hirsch E., Gellner D. N. (a cura di), *Inside Organizations: Anthropologist at Work*. London: Berg, pp. 233-261.
- Vianelli, L. (2001). *Generosità, altruismo, aspettative. Narrazioni e silenzi dei volontari*, in Sorgoni, B. (a cura di), *Etnografia dell'accoglienza. Rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna*. Roma: Cisu, pp. 87-112.
- 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*, n. 27, pp. 549 – 570.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wettergren, Å. (2013). *A Normal Life: Reception of Asylum Seekers in an Italian and a Swedish Region*. Gothenburg: Studies in sociology.

- Wittorski, R. (1998). *De la fabrication des compétences*. Éducation permanente, Paris: Documentation française, 135, pp.57 – 69.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zanfrini, L. (2010). *I “confini” della cittadinanza. Perché l’immigrazione disturba*, Sociologia del lavoro, Franco Angeli, pp. 40–56.
- Zetter, R. (1991). *Labelling refugees: forming and transforming a bureaucratic identity*. Journal of Refugee Studies, 4(1), 39-62.
- Zetter, R. (2007). *More labels, fewer refugees: remaking the refugee label in an era of globalization*. Journal of Refugee Studies, 20(2), 172–192.
- Zimmerman, M.A. (2000). *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*. In Rappaport, J., Seidman, E. (eds.), Handbook of Community Psychology. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Zincone, G., Caponio, T. (2006). *Immigrant and immigration policy-making: the case of Italy*, IMISCOE Working Paper, no. 9, pp. 1-20.
- Zincone, G., Borkert M., Penninx R. (eds) (2011). *Migration Policymaking in Europe; The dynamics of Actors and Contexts in Past and Present*. Amsterdam: Amsterdam University Press (IMISCOE Research series).
- Zoletto, D. (2003). *Il doppio legame. Bateson, Derrida*. Milano: Bompiani.
- Zoletto, D. (2012a). *Dall’intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto, D. (2012b). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: Ets.
- Zoletto, D. (2014). *Ricerca pedagogica e prospettive postcoloniali. La progettualità nel contesto italiano*. Padova: Postcolonialitalia, accessibile al link: http://www.postcolonialitalia.it/index.php?option=com_content&view=article&id=67:ricerca-pedagogica-e-prospettive-postcoloniali&catid=27:interventi&Itemid=101&lang=it (ultimo accesso 22 Ottobre 2018).

Sitografia

Asgi, Associazione per gli Studi Giuridici sull'Immigrazione, accessibile al link: <https://www.asgi.it/> (ultimo accesso 22 Ottobre 2018).

Asilo in Europa, Italian NGO focusing on asylum protection in the EU, accessibile al link: <http://www.asiloineuropa.it/> (ultimo accesso 29 settembre 2018).

Asp Città di Bologna, Azienda pubblica di servizi alla persona, accessibile al link: <http://www.aspbologna.it/> (ultimo accesso 13 Ottobre 2018).

Associazione Frantz Fanon, accessibile al link: <http://associazionefanon.it/> (ultimo accesso 16 Ottobre 2018).

Bologna Cares!, Servizio di comunicazione del progetto Sprar del comune di Bologna, accessibile al link: <http://www.bolognacares.it/> (ultimo accesso 8 Ottobre 2018).

Ciac onlus, Centro Immigrazione Asilo e Cooperazione Internazionale di Parma e provincia, accessibile al link: <http://www.ciaconlus.org/> (ultimo accesso 15 ottobre 2018).

Cooperativa sociale Arca di Noè, accessibile al link: <http://www.arcacoop.com/> (ultimo accesso 25 settembre 2018).

Europasilo, Rete nazionale per il diritto di asilo, accessibile al link: <http://www.europasilo.org/> (ultimo accesso 18 Ottobre 2018).

Naga, Associazione Volontaria di Assistenza Socio-Sanitaria e per i Diritti dei Cittadini Stranieri Rom e Sinti Onlus, accessibile al link: <http://naga.it/> (ultimo accesso 16 Ottobre 2018).

Progetto Melting Pot Europa, per la promozione dei diritti di cittadinanza, accessibile al link: <https://www.meltingpot.org/> (ultimo accesso 12 settembre 2018).

Refugees Welcome Italia Onlus, accessibile al link: <https://refugees-welcome.it/> (ultimo accesso 30 Settembre 2018).

Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati, SPRAR, accessibile al link: <https://www.sprar.it/> (ultimo accesso 14 Ottobre 2018).

UNHCR, Alto commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati, accessibile al link: <https://www.unhcr.it/> (ultimo accesso 15 Ottobre 2018).

Vesta, Accoglienza dei rifugiati in famiglia, accessibile al link: <http://www.progettovesta.com/> (ultimo accesso 17 ottobre 2018).

Abstract

La presente ricerca di dottorato, attraverso un'indagine qualitativa e multidisciplinare, si pone l'obiettivo di affrontare una riflessione in termini pedagogici sulle dinamiche che caratterizzano le pratiche di accoglienza nei servizi Sprar (Servizi di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) e, nello specifico, sul ruolo e le competenze che definiscono il mandato e l'epistemologia – istituzionale, sociale e professionale – dell'operatore dell'accoglienza.

Attraverso 19 interviste con operatori e coordinatori di una cooperativa sociale di Bologna (2017), un periodo di tre mesi di osservazione partecipante all'interno di una struttura Sprar e il dialogo con la letteratura di riferimento, lo studio indaga le ragioni del divario tra le richieste istituzionali, le rappresentazioni degli operatori dell'accoglienza e le pratiche messe in atto.

L'indagine qui riportata ha la finalità di aprire una riflessione sullo scenario culturale, politico e sociale attuale, problematizzando ciò che determina la crescente “disumanizzazione” dell'altro. Inoltre, tale quadro conduce a ragionare sulla ricaduta di suddetti orientamenti, in termini deontologici e operativi, per chi agisce negli ambienti sociali ed educativi, e sulla delegittimazione di tali interventi, in campo politico, economico, etico e morale, da parte del contesto globale.