

Pensarsi genitori

Formazione riflessiva e approccio narrativo in contesti multiproblematici

Fausta Sabatano*

Abstract

Il Progetto Integra nasce a Pozzuoli nel 2005 con lo scopo di arginare i processi che producono disagio, devianza e marginalità tramite la costruzione di una comunità educante in cui si producano azioni formative integrate. Nell'esperienza di Integra la famiglia rappresenta al tempo stesso l'origine di molti disagi dei bambini e l'interlocutrice privilegiata del lavoro educativo. Spesso, infatti, i maggiori problemi dei bambini derivano dai comportamenti violenti, autoritari, maltrattanti dei genitori, ma al tempo stesso quei genitori sono il riferimento assoluto per il bambino. Pertanto, l'individuazione di queste gravi carenze non ha mai lo scopo di indurre reazioni di compassione o di riprovazione verso la famiglia colpevole, bensì quello di avviare un processo di comprensione e di mediazione che punta a recuperare il ruolo educativo, nella convinzione che l'azione pedagogica rispetto ai bambini diviene significativamente emancipativa, solo se si realizza la possibilità di condividere un percorso formativo anche con le figure genitoriali. In questo contributo si intende descrivere il percorso di formazione riflessiva che coinvolge i genitori, evidenziando il contributo dell'approccio narrativo in contesti multiproblematici.

"Progetto Integra" was born in Pozzuoli in 2005 with the aim of curbing the processes that produces hardship, deviance and marginality through the construction of an educational community where it is possible to produce integrated educational paths. In Integra's experience, the family represents at the same time the origin of many children's social problems and the privileged interlocutor of the educational work too. Often children's problems derive by violent and authoritarian behavior of their parents but at the same time their parents are their absolute reference. However the identification of these hard deprivations don't want to cause compassion or disapproval to the "guilty family", but the purpose is to begin a process of understanding and mediation which aim to

* Direttore Scientifico del Centro Educativo Regina Pacis.

recover the educational role of the family, on the basis that the pedagogical action involving children becomes significantly emancipatory, this can only be possible creating an opportunity to share an educational path with parents. This paper talks about the reflective practices of parents, highlighting the contribution of the narration in multiproblematic contexts.

1. La difficoltà di essere genitori in condizioni di estrema difficoltà

La centralità della famiglia come luogo privilegiato di sviluppo di ciascun soggetto in cui si realizza la costruzione sociale della realtà è ampiamente riconosciuta in ambito psico-pedagogico. È in essa, infatti, che si sviluppa la *dinamica appartenenza-identità* su cui si gioca il processo di individuazione del soggetto¹; in tal senso, «l'assunzione del familiare come categoria di lettura dei fenomeni e delle situazioni relazionali»² è centrale nel lavoro pedagogico per orientare l'intervento educativo. Nella *funzione di cura e di protezione* che la famiglia è chiamata a svolgere, l'elemento critico sorge quando la relazione tra le *sfide* (interne o esterne) e le *risorse* (interne o esterne) che possiede è inadeguata³. Questa inadeguatezza spesso non è percepita dalla famiglia stessa, o è percepita solo in modo parziale, laddove, ad esempio, le carenze sul piano economico rappresentano evidenze cui i genitori riconoscono un grosso peso e per le quali chiedono aiuto, mentre le carenze sul piano socio-culturale, psicologico o educativo sono *invisibili* ai loro occhi, perché coincidenti con interpretazioni e pratiche condivise all'interno delle loro comunità di appartenenza⁴.

¹ E. Scabini - R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, il Mulino, Bologna 2003.

² M. Tomisch, *Risorsa famiglia. Nuove modalità di intervento per l'infanzia a rischio*, Carocci, Roma 2006, p. 48.

³ P. Donati, *La famiglia come attore e vittima del rischio*, in P. Donati - E. Scabini (eds.), *Famiglie in difficoltà tra rischio e risorse*, Vita e Pensiero, Milano 1992.

⁴ E.L. Coco, *A family system approach for preventing adolescent runaway behavior*, in «Adolescence», Summer, 1998; D. Reiss, *The family's construction of reality*, M.A. Harvard University Press, Cambridge 1991; R. Forehand, *Cumulative risk across family stressors: short and long term effects for adolescents*, in «Journal of Abnormal Psychology», april, 1998; D.J. Jones, *Maternal and paternal parenting during adolescence: forecasting early psychosocial adjustment*, in «Adolescence», fall, 2000; M. Malagoli Togliatti - L. Rocchetta Tofani, *Famiglie multiproblematiche*, NIS, Roma 1987.

In questo contributo intendo descrivere l'esperienza maturata in oltre 10 anni di formazione dei genitori in un contesto di particolare difficoltà. Le famiglie coinvolte sono, infatti, multiproblematiche, dal momento che problemi di deprivazione socio-culturale si uniscono a percorsi di vita – nel migliore dei casi – al limite della legalità, ma generalmente caratterizzati da appartenenza a criminalità locale, organizzata e non.

Il Progetto Integra⁵, nato nel 2005 nell'area flegrea della regione Campania per accompagnare le vite difficili di bambini che vivono in zone ad alto rischio sociale della Campania, ha coinvolto in dodici anni di attività circa 700 bambini e adolescenti dai 6 ai 14 anni immigrati e italiani ed i loro genitori per costruire traiettorie di cambiamento, pensandole, costruendole insieme a loro. Da questa esperienza di ricerca e formazione è scaturito un metodo – il *Metodo Integra*⁶ appunto – per contrastare l'esclusione sociale e arginare i fenomeni di disagio, devianza e dispersione scolastica; questo metodo, attualmente studiato da diverse Università italiane, pone tra i suoi elementi cardine il coinvolgimento dei genitori che vengono invitati a sancire un *patto*: nessun contributo economico viene richiesto, ma tutti hanno l'obbligo di partecipare agli incontri di formazione ed ai colloqui individuali; nel corso dell'anno sono previste tre assenze del genitore, oltre le quali il bambino viene allontanato dal progetto. Questo *patto* esprime l'intenzione di scoraggiare atteggiamenti di delega della funzione educativa e di lavorare insieme, affinché il genitore possa partecipare al percorso del figlio e conoscerne lo sviluppo.

In contesti multiproblematici, come quello descritto, la famiglia rappresenta, al tempo stesso, l'origine di molti disagi dei bambini e l'interlocutrice privilegiata del lavoro educativo. Spesso, infatti, i maggiori problemi dei bambini derivano dai comportamenti violenti, autoritari, maltrattanti

⁵ Il Progetto Integra si realizza come offerta formativa extra-scolastica, all'interno del Centro Educativo Regina Pacis voluto dal Vescovo di Pozzuoli per abitare l'emergenza educativa. Il Progetto ha tre sedi collocate in tre zone estremamente deprivate: Licola, Quarto e Rione Traiano, quest'ultimo quartiere è oggi la piazza di spaccio più grande d'Europa. Il progetto è finanziato interamente dalla Diocesi di Pozzuoli e dai fondi dell'8x1000 di Caritas Italiana, non si è mai avuto alcun contributo da parte degli enti locali. Nel progetto sono impegnati 15 educatori e tre supervisori, psicologi e psicoterapeuti che hanno il compito di supervisionare la relazione educativa tra l'operatore e il bambino.

⁶ Sul Metodo Integra si vedano: F. Sabatano, *Crescere ai margini. Educare al cambiamento nell'emergenza sociale*, Carocci, Roma 2011; Ead., *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*, Guerini, Milano 2015; Ead., «Educare per includere in contesti di rischio e marginalità», *Encyclopaideia*, 43 (2015), XIX, pp. 21-53.

dei genitori, ma al tempo spesso quei genitori sono il riferimento assoluto per il bambino; «in questo orizzonte, che rimette a tema come protagonista importante di ogni intervento e progetto sociale la famiglia, gli operatori della “tutela” [...] si trovano stretti come in una morsa. Il loro agire è, infatti, determinato dal fallimento del compito specifico della famiglia e il loro obiettivo, ma anche la loro possibilità di intervento concreto, sono strettamente legati al protagonismo familiare»⁷. L'individuazione di queste gravi carenze non ha mai lo scopo di indurre reazioni di compassione o di riprovazione verso la famiglia colpevole, bensì quello di avviare un processo di riflessione, di comprensione e di mediazione che punta a recuperare il ruolo educativo, nella convinzione che l'azione pedagogica rispetto ai bambini diviene significativamente emancipativa, solo se si realizza la possibilità di condividere un percorso formativo anche con le figure genitoriali.

Nell'ambito del progetto difficoltà rilevanti derivano tanto dall'assenza delle figure paterne, quanto dallo scarsissimo livello di alfabetizzazione dei genitori. Dal punto di vista dell'istruzione, la quasi totalità dei genitori ha difficoltà ad esprimersi in italiano ed utilizza esclusivamente forme dialettali; almeno uno su tre non sa leggere e scrivere. Circa la metà dei padri dei bambini che frequentano è in carcere o ha due famiglie o ha abbandonato i figli. Questa assenza della figura paterna rappresenta un ostacolo estremamente significativo sul fronte della maturazione di una responsabilità educativa e del raggiungimento di una stabilità affettiva all'interno del nucleo familiare. Le madri sono spesso costrette ad occuparsi da sole dei figli, che in molti casi sono più di tre. Questo impegno le investe sia sul fronte della responsabilità educativa, che spesso è percepita come eccessiva a causa dell'impossibilità di un confronto col partner sulle scelte educative da compiere, generando una solitudine affettiva e grosse difficoltà psicologiche; sia sul fronte del sostentamento. Rispetto a questo ultimo aspetto, si è constatato che l'emergenza, vissuta come condizione esistenziale, non come evento occasionale, sembra invadere ogni spazio mentale, pertanto, ciò che ha a che fare con le emozioni, le riflessioni, le interpretazioni dei vissuti è generalmente ignorato, perché non considerato come un bisogno primario, di sopravvivenza. In tal senso, uno degli impegni più importanti, in particolare quando un bambino inizia a frequentare il progetto, è quello di sostenere la mamma, in primo luogo

⁷ M. Tomisch, *Risorsa famiglia*, cit., p. 49.

accogliendone i figli, così da consentirle di lavorare, oppure, in alcuni casi, aiutandola a trovare un lavoro. Accade infatti che solo quando le mamme possono contare su un minimo di stabilità economica, almeno tale da garantire un tetto e un pasto ai propri figli, maturano la disponibilità mentale di seguire un percorso riflessivo sul proprio ruolo e sulla qualità della relazione stabilita con essi.

La convinzione da cui muove il lavoro di formazione è che occorre rendere in qualche modo i genitori – per quanto culturalmente lontani e spesso inizialmente ostili alla riflessione su di sé – partecipi e consapevoli dell'importanza e del significato del percorso educativo proposto, per favorire la loro disponibilità al dialogo ed incrementare la capacità di modificare le loro strategie educative o, almeno, la coscienza dell'inefficacia di queste.

La necessità di pensare all'intervento educativo *al plurale*, fondandolo su una *co-intenzionalità* è l'elemento che maggiormente caratterizza il Metodo Integra; chiaramente la scarsissima consapevolezza dei problemi dei figli, da una parte, e la paura di essere accusati, giudicati ed esposti a eventuali denunce, dall'altra, pone i genitori in una posizione arretrata rispetto al protagonismo che sarebbe necessario. Eppure, è accaduto che, laddove nel tempo si sia riusciti a individuare traiettorie interpretative condivise rispetto ai problemi dei bambini, ci sia stata una maggiore partecipazione, una volontà di capire e di conoscere i propri figli e le loro difficoltà.

La formazione integrata rappresenta, pertanto, la sola possibilità di reale riuscita del percorso: senza i genitori è praticamente impossibile attivare dinamiche di cambiamento nei bambini perché, se pure queste prendono l'avvio, vengono bruscamente arrestate dal richiamo ai valori di appartenenza che strutturano l'identità del bambino⁸. Educatore, infatti, nell'ambito del progetto alla non violenza, al rispetto, alla legalità, e poi a casa picchiato, coinvolto in azioni illegali, maltrattato, abbandonato, il bambino non riconosce una via o magari, pur riconoscendola, ne perde il senso. Inoltre, la partecipazione del genitore rappresenta un elemento che sottolinea il valore degli input che il bambino riceve nel percorso educativo, anche rispetto alla scuola. Si è osservato, ad esempio, che laddove il

⁸ Sul tema, si vedano: F. Sabatano, "Me l'ha detto mia madre". *Il sostegno ai genitori difficili nelle dinamiche di cambiamento*, «La famiglia», Annuario 2013, pp. 116-131; Ead, *Cosa sa un bambino difficile. Cosa fa il Progetto Integra*, «Infanzia», 6 (2012), pp. 398-401.

genitore stesso mostri verso l'impegno scolastico incuria, disinteresse o addirittura svalutazione, il bambino non comprende il valore di questo suo dovere e, a sua volta, assume un atteggiamento di disinteresse e disingaggio; mentre, laddove il genitore riesca progressivamente ad acquisire consapevolezza circa l'importanza della formazione culturale dei figli, diviene un potente alleato per riuscire nella sfida, che il bambino deve affrontare, di essere e sentirsi capace e motivato nello studio.

2. L'approccio narrativo nel lavoro sociale

La categoria del narrativo è investita nell'ambito delle scienze pedagogiche e psicologiche della fondamentale funzione di mettere in forma «storie non dette»⁹, che i soggetti *vivono* prima di poterle raccontare consapevolmente.

La vita di ciascuno è costituita da un insieme di storie che la attraversano e che rappresentano la «storia potenziale»¹⁰ della vita individuale. Quest'ultima è, nell'analisi ricoeuriana, in coppia con la struttura pre-narrativa dell'esperienza: «L'esperienza in quanto tale ha una sua narratività che non deriva, come si dice, dalla proiezione della letteratura sulla vita, ma che costituisce una autentica domanda di racconto [...]. Non siamo forse inclini a vedere in tale connessione di episodi la nostra vita, delle storie “non (ancora) raccontate”, delle storie che chiedono di essere raccontate, delle storie che offrono dei punti di legame con il racconto?»¹¹.

Tendenzialmente, la capacità autotrasformativa e la capacità autoemancipativa non costituiscono un dato naturale, ma un obiettivo formativo e, pertanto, vanno acquisite, prevalentemente attraverso esperienze tese a sollecitare la riflessività. In particolare, in condizioni di emergenza socio-culturale, questi processi – fondati sulla capacità di dirsi, di raccontarsi, di dare nome e voce alle proprie esperienze ed emozioni – risultano particolarmente complessi, perché fortemente ostacolati dal carattere di deprivazione sociale e culturale e dalle difficoltà di *processare cognitivamente l'esperienza*.

Come ho chiarito in precedenza, l'azione svolta dal Progetto Integra si realizza in un contesto di particolare difficoltà. Un genitore su tre non sa

⁹ P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, tr. it. Jaca Book, Milano 1986, p. 122.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibi, pp. 121-122.

leggere, né scrivere e la stragrande maggioranza ha terminato con la scuola elementare il suo percorso di istruzione. A questo elemento si aggiunge la deficitaria strutturazione culturale del contesto sociale, nel quale risultano totalmente assenti stimoli e occasioni di formazione e di crescita, che peraltro, con gli scarsissimi strumenti a disposizione, sarebbero comunque ignorati, perché non visti, non considerati appetibili.

È evidente che questa fortissima deprivazione culturale condiziona la vita dei bambini e la conduce verso i sentieri già percorsi dai genitori, fatti di agiti su cui mai si riflette, di scelte non consapevoli o etero-dirette e spesso foriere di drammi familiari (come ad esempio, nei processi di affiliazione a clan camorristici in cui genitori di famiglie molto povere vedono e indicano ai propri figli una possibilità, ma che di fatto spesso determina la loro morte o carcerazione).

Nel percorso di formazione proposto ai genitori è emersa in maniera preponderante la *difficoltà di narrarsi*, con scarso livello di comprensibilità della propria storia ed una difficile coerenza nel racconto della propria infanzia.

In questi contesti, occorre sperimentare proposte di metodo capaci di contestualizzare e di calare i dispositivi della riflessività e della narrazione in azioni di sostegno focalizzate e mirate maggiormente efficaci, nella convinzione che la possibilità di dare significato alla propria storia, ripercorrendola e reinterpretandola, sia una traiettoria fondamentale per qualunque persona che voglia giungere ad una consapevolezza di sé ed immaginare nuovi modi di condurre la propria esistenza.

La prospettiva della narrazione mira all'*emplotment*, inteso come quel processo grazie al quale la persona inserisce se stessa in una narrazione significativa, feconda ed appagante. La narrazione della propria storia consente ai genitori di portare ordine negli eventi talvolta caotici della vita, di tornare indietro a vissuti ed emozioni che, pur lavorando nel mondo interno, non sono mai stati oggetto di rivelazione e racconto intenzionale¹².

Il presupposto è l'impossibilità di proporre al soggetto *un senso oggettivo del proprio disagio*, interpretandolo attraverso processi di causa-effetto e offrendo percorsi di cambiamento precostituiti, per affacciarsi al *senso*

¹² M.L. Iavarone - F. Sabatano, *La formazione riflessiva dei genitori in contesti di emergenza sociale*, relazione nell'ambito del Convegno internazionale: *Reflective and transformative learning. Rethinking teaching and learning methods*, Arezzo 2015, Dipartimento di Scienze della formazione, Scienze Umane e della Comunicazione, Università di Siena.

soggettivo del disagio, recuperando e valorizzando il modo originale, peculiare, del soggetto di percepire, catturare e raccontarsi il proprio disagio e, quindi, poi decidere ed agire in coerenza con la propria visione del mondo, o comunque a partire da essa, costruendo una traiettoria personale.

Da un punto di vista pedagogico, la sfida è relativa alla costruzione di condizioni per la *pensabilità di un modo differente di essere al mondo*, di immaginarlo, di raccontarlo e di viverlo di un altro colore. Educare al cambiamento, in questa prospettiva, significa sollecitare i genitori a guardare la realtà attraverso nuovi filtri interpretativi, frutto anche di esperienze diversificate ed inedite, ed a pensarsi in modo diverso, laddove il futuro non sia più deterministicamente connesso ad un destino familiare e sociale, bensì progetto autonomo per il benessere e la piena realizzazione di se stessi. Il primo piano è l'educazione al cambiamento, pertanto, attraverso il lavoro educativo inteso come lavoro di relazione in cui si compie la circolarità tra i pensieri e le azioni.

I paradigmi narrativi come quello autobiografico costituiscono riferimenti fondamentali nella promozione di percorsi inclusivi e partecipativi, consentendo di incrementare le capacità dei soggetti di riflessione, di meta cognizione e di condivisione, così come di maturare una consapevolezza dei propri vissuti emotivi¹³. Tali capacità sono chiaramente incrementate dall'utilizzo della scrittura che consente di metabolizzare e pacificare le storie tormentate, trasformando in forma letteraria le sofferenze¹⁴.

I molteplici luoghi del disagio e dell'emergenza sociale sono luoghi in cui occorre incrementare i margini di comprensione delle proprie storie di vita, restituendo la possibilità di mettere in connessione eventi, emozioni, scelte. In tal senso, la scrittura di sé ha almeno quattro facce: è immersione nel labirinto del vissuto, è esercizio attivo della memoria, è tensione e costruzione di senso, è tecnologia del sé che determina e esalta la cura di sé¹⁵.

Chiaramente, rispetto alla scrittura, il problema si pone allorquando nei soggetti in formazione vi sia una scarsa o assente padronanza di questo strumento. Che fare? Diviene allora questa una via preclusa in taluni contesti?

¹³ F. Marone, *Le relazioni che curano. Percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015 pp. 146-147.

¹⁴ *Ibid.*, p. 148.

¹⁵ F. Cambi, *Scrittura di sé e cultura contemporanea*, «Pedagogika», 11 (1999).

La sfida che abbiamo raccolto in questi anni di lavoro è relativa all'offrire ai genitori l'*accesso alle parole per pensarsi*¹⁶ per poter così compiere quel *percorso che va dall'io al sé*, quel tragitto pedagogico intricato e complesso, che permette di dare senso alla propria esperienza, togliendola da quel cono d'ombra in cui le sfavorevoli condizioni esistenziali l'hanno posta.

La diffusa deprivazione culturale rende necessario ricalibrare l'attività formativa, dal momento che qualunque strumento formativo che preveda l'utilizzo della scrittura o della lettura è spesso inutilizzabile. Allo stesso modo, sul fronte emozionale e cognitivo, i genitori mostrano un analfabetismo che si traduce nell'incapacità di riflettere e di interpretare i propri vissuti, di decodificare le proprie emozioni e, quindi, di elaborare strategie di risoluzione dei problemi.

Questa situazione rende necessario sviluppare gli incontri di formazione, utilizzando canali diversi da quelli tradizionali. Pertanto, gli incontri vengono effettuati privilegiando due modalità: il *focus group* e la proiezione video. Parallelamente, viene svolto un corso di alfabetizzazione primaria per consentire l'acquisizione degli strumenti di base della scrittura e della lettura.

Nel primo caso, il pedagogo formatore introduce un tema di interesse emergente, scelto quindi in base agli episodi critici verificatisi nel corso del mese e segnalati dagli educatori o dai genitori stessi. Il tema viene presentato con un linguaggio molto semplice, attraverso l'utilizzo di esempi e anche, talvolta, ricorrendo a forme dialettali che hanno il potere di catturare l'attenzione dei genitori; all'introduzione segue un confronto tra i genitori mediato dal pedagogo-formatore. La conduzione del gruppo risulta spesso particolarmente ardua e solo dopo anni i genitori riescono a introiettare le regole della comunicazione sociale (ascoltare in silenzio, parlare dopo aver richiesto la parola, non interrompere, ecc.), fino ad arrivare a sottolineare, vicendevolmente, eventuali comportamenti inadeguati.

L'utilizzo di proiezioni video suscita molto interesse nei genitori. A questi ultimi vengono presentati alcuni stralci di film o cartoni animati che mostrano stili educativi o situazioni difficili nel rapporto educativo coi figli. Durante le proiezioni, le mamme sono estremamente attente e critiche nei confronti di alcuni comportamenti osservati e commentano ad

¹⁶ F. Marone, *Le relazioni che curano*, cit., p. 148.

alta voce: «*ma accusi non si fa*» (così non si fa), «*ma chesta nun sta buon*» (questa madre ha dei problemi) oppure «*io ai figli miei nun c'ò facessi mai fa'*» (questo ai miei figli non lo permetterei mai). Questa loro capacità critica costituisce un prezioso punto di partenza per attivare processi di autoriflessione sulla propria esperienza genitoriale. Successivamente alla proiezione del video, i genitori vengono invitati ad indicare ciò che a loro parere è inadeguato nella relazione educativa osservata e quali comportamenti potrebbero invece migliorare la qualità del rapporto coi figli. Questo processo di identificazione attiva una riflessione sul proprio modo di essere genitori e conduce a individuare cosa in casa propria non funziona e quali sono le strategie per migliorare la qualità dello stare insieme.

Evidentemente, è necessario in sede formativa riuscire a de-centrare il proprio punto di vista, assumendo un atteggiamento non giudicante e di autentica apertura, che consente di apprezzare i risultati raggiunti faticosamente dai genitori, anche se possono apparire lontanissimi dalla consueta *soglia di accettabilità* dei comportamenti. Emblematico il caso di una madre che, descrivendo il proprio metodo educativo, affermò: «*io per educare i miei figli li picchio a sangue!*»; dopo circa due anni di partecipazione al percorso formativo disse: «*io i miei figli li picchio sempre a sangue però prima di farlo ci penso!*». Questa affermazione, sebbene evidentemente contenga la dichiarazione di uno stile educativo inadeguato, rappresenta però al tempo stesso la fondamentale indicazione dell'introduzione dell'elemento riflessivo, che consente alla madre di *vedersi in azione*. Dopo circa un paio di anni, questa stessa madre affermò «*io i miei figli non li tocco più, ci parlo!*». Quattro anni per ottenere un cambiamento e percepirlo certo non sono pochi, ma occorre sempre considerare il punto di partenza e riuscire a valorizzare le traiettorie di cambiamento, sebbene svolte con tempi e modi molto diversi da quelle di cui si fa esperienza in contesti con caratteristiche di minore complessità.

Il percorso proposto, partendo da una riflessione sulla propria esperienza di figli, è stato particolarmente significativo per questi genitori che nel corso della propria esistenza non hanno mai pensato di stabilire dei nessi tra i propri vissuti e il proprio modo di essere genitore, oppure che non si sono mai interrogati rispetto a cosa i figli pensino di loro. Incrementare la capacità dei genitori di osservarsi e di ascoltare i propri ragazzi ha restituito al loro ruolo quella dimensione creativa che conduce ad abbandonare comportamenti rigidi o soluzioni facili per cercare di rispondere alle esigenze sempre nuove dei figli.

Tali processi assumono, nell'ambito del progetto Integra, un valore, ma anche una difficoltà, particolare. Quando si parla di genitori in situazioni di deprivazione materiale e culturale, è importante ribadire che non è la diffusa inconsapevolezza, che spesso si riscontra in genitori di ogni età e classe sociale, a costituire il punto di partenza, ma la sovrapposizione e la pervasività nella conduzione delle dinamiche di vita quotidiana di una logica "camorristica". In relazione a quest'ultima, ad esempio, l'errore del figlio, qualora sia evidenziato dal genitore, provoca in genere punizioni corporali o comunque violentissime aggressioni verbali, mentre se viene evidenziato dall'educatore costituisce un affronto alla *famiglia*. È accaduto, infatti, che di fronte alla sospensione di un figlio dalle attività, un genitore sia venuto con aria minacciosa a chiedere "soddisfazione", ossia a farci "pagare", minacciandoci, il fatto di aver punito il figlio.

Successivamente, a valle dell'acquisizione di elementari capacità di scrittura e lettura, i genitori vengono invitati a compilare la Storia di Vita ed a raccontarsi in colloqui periodici col pedagogo o, in casi di particolari difficoltà, con lo psicoterapeuta.

La conoscenza della storia di vita, unica e irripetibile, per dirla con Adler¹⁷, di ogni individuo, l'incontro col bisogno speciale di ciascun soggetto è, in tal senso, un elemento che deve caratterizzare l'azione educativa in generale. Si vuol dire che, probabilmente, laddove esistesse la piena coscienza della necessità di un approccio idiografico nei contesti educativi, se si incentivasse negli educatori (insegnanti, genitori, operatori) la competenza relativa al progettare ed al realizzare percorsi centrati sulle caratteristiche dei singoli soggetti, si comprenderebbe che in certo qual modo la pedagogia come la didattica sono sempre *speciali*, nel senso che sono sempre orientate al soggetto nella sua unicità e ai soggetti in relazione.

¹⁷ Alfred Adler fu padre della *psicologia individuale* o *psicologia individuale comparata*, un metodo per la conoscenza concreta, pratica dell'uomo (*Menschenkenntnis*) ed uno strumento per comprendere il comportamento nelle sue molteplici espressioni. Adler prende in esame l'individuo nella sua unica e irripetibile dinamica di processi consci e inconsci: l'uomo è una unità mente/corpo indivisibile, originale e coerente nelle sue manifestazioni. A. Adler, *La Psicologia Individuale*, tr. it., Grandi Tascabili Economici Newton, Roma 1992; Id., *Menschenkenntnis*, trad. it. *La conoscenza dell'uomo nella Psicologia Individuale*, Grandi Tascabili Economici Newton, Roma 1927; Id., *Psicologia del bambino difficile*, tr. it. in E.E. Marasco (ed.), *La tecnica della Psicologia Individuale*, Grandi Tascabili Economici Newton, Roma 2005.

3. Il caso di Susy

Gli studi di caso sono stati utilizzati, in ambito educativo, in modo particolare per analizzare situazioni complesse (in genere programmi e iniziative di innovazione sul piano curricolare), rispetto alle quali è necessario tenere conto di molteplici fattori, primo tra tutti il contesto specifico all'interno del quale si sviluppano. Il singolo caso viene letto come un sistema integrato di relazioni per individuare gli elementi di complessità che lo caratterizzano, descrivendo i fenomeni e valorizzando il punto di vista dei soggetti coinvolti, in tal senso: "lo *studio di un caso* è una strategia di ricerca che viene attivata quando s'intende acquisire adeguata comprensione di un fenomeno visto nella sua singolarità e originalità. Ciò che si cerca è una comprensione larga e profonda del fenomeno, attraverso la messa a fuoco delle interazioni fra i vari fattori, senza occuparsi di produrre generalizzazioni"¹⁸. La verità prodotta è, pertanto, una verità provvisoria che, lontano da pretese di esaustività, mira ad offrire un'interpretazione concreta, progressiva e contestuale di un'azione reale per poi procedere a una decontestualizzazione delle variabili, tesa ad individuare elementi significativi anche in scenari più generali¹⁹. La scelta dello studio di caso²⁰ è coerente con l'intenzione di focalizzare l'indagine su una situazione conoscitiva che può essere indicativa di un insieme più ampio di problemi, non mirando ad offrire risposte generalizzabili rispetto a questi ultimi. Attraverso uno studio di caso²¹, intendo proporre in questa sede

¹⁸ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, p. 77.

¹⁹ L. Grossi - M.E. Pistoresi - S. Serra, *IDE, Indagine sul Disagio Educativo: studi di caso sui fattori del disagio e della dispersione per la promozione del successo scolastico*, Armando, Roma 2005.

²⁰ Stake introduce tre tipi di studi di caso: *intrinseco*, quando il ricercatore ha un interesse nel caso; *strumentale*, quando il caso è utilizzato per comprendere più di ciò che è ovvio all'osservatore; e *collettivo*, quando viene studiato un gruppo di casi. Lo studio presentato si iscrive nella prima e nella terza tipologia, dal momento che il mio ruolo nel contesto di ricerca è anche quello di coordinatore e responsabile della formazione. R. Stake, *Case Study*, in N.K. Denzin - Y.S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks (CA) 1994. Sul tema, si vedano anche: S.B. Merriam, *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, Jossey-Bass, San Francisco (CA) 2001.

²¹ Stenhouse individua quattro diverse tipologie di studio di caso nell'ambito della ricerca educativa: *etnografico*, ossia lo studio di un singolo caso in profondità attraverso l'osservazione partecipante e non necessariamente con finalità di tipo pratico; *valutativo*, effettuato con lo scopo di fornire informazioni utili per giudicare della validità e della efficacia di programmi, politiche, innovazioni in campo educativo e scolastico; *educativo*, teso a documentare siste-

una riflessione sul tema della pedagogia della devianza e della marginalità e, in particolare, sul suo tradursi in azione, in prassi educativa. Evidentemente, ogni storia è unica e occorre leggerla nella sua singolarità, evitando di ricorrere a categorie o a soluzioni precostituite, come dimostra la storia di Susy e dei suoi genitori.

La storia di Susy

Susy arriva al Progetto a sette anni. Vive a Rione Toiano, un quartiere degradato e malavitoso, con la madre, il nonno e uno zio. Il padre è in carcere, con una pena di dieci anni di detenzione quasi al termine e non è sposato con la madre, ma ha altri nove figli avuti, quasi tutti, con compagne differenti. Appena entrata a far parte del progetto, Susy manifesta una grande voglia di partecipazione e di condivisione che la portano ad essere sempre molto entusiasta di venire al centro. Alcuni mesi dopo il suo ingresso, Susy comincia a manifestare una svogliatezza e una scarsa partecipazione. Dal lavoro di osservazione dei comportamenti, emerge che la bambina spesso si addormenta mentre svolge i compiti. Convocata la madre dalla psicoterapeuta per cercare di raccogliere elementi sulla situazione della bambina, viene a galla una grossa conflittualità tra la signora e suo padre, nonno di Susy, per motivi economici. Durante il laboratorio delle emozioni la bambina manifesta la paura e comincia a raccontarsi: di notte non dorme più, da quando ha assistito a varie aggressioni subite dalla madre da parte del nonno che ha provato a strangolarla. Susy ha scelto allora di vegliare sulla madre, peraltro cardiopatica, e gioca a Nintendo sotto le coperte per controllare che il nonno non la uccida. Decidiamo di segnalare rapidamente la situazione ai servizi sociali – con i quali abbiamo siglato un partenariato – e di fornire tutta la documentazione che possediamo. La risposta, purtroppo, tarda ad arrivare; trascorrono mesi di nostre continue sollecitazioni ad intervenire, finché la scelta è quella di parlare direttamente con la dirigenza dei servizi per richiedere un intervento immediato chiarendo che, qualora questo non dovesse accadere, ci riferiremmo direttamente alle autorità giudiziarie.

maticamente l'azione educativa; *studio di caso nella ricerca-azione*, nell'ambito del quale le informazioni guidano l'affinamento della azione dei *practitioners*, che sono coinvolti in prima persona nella definizione del piano di ricerca e nella raccolta dei dati. L. Stenhouse, *Case Study Methods*, in T. Husén - N. Postlethwaite (eds.), *International Encyclopaedia of Education: Researchs and Studies*, Pergamon Press, Oxford, New York, Toronto: 1985, pp. 645-650.

Questa volta la risposta arriva: sostenute dall'assistente sociale di zona, la bambina e la madre lasciano la casa del nonno e si trasferiscono in un quartiere più distante. Pur non rientrando nella zona di azione del Progetto, il coordinamento in accordo col direttivo Caritas, si impegna a continuare a seguire la bambina, garantendole che il servizio di trasporto offerto agli altri bambini possa includere anche lei, sebbene più lontana. Susy continua così a frequentare il progetto e sta meglio. Studia, è attenta, partecipa a tutte le attività con grande entusiasmo. Anche la madre agli incontri di formazione dei genitori appare più distesa e partecipa attivamente. Dopo qualche mese, il padre esce finalmente di prigione e Susy manifesta grande gioia per questo evento; l'uomo, sebbene non si stabilisca in casa della bambina, va costantemente a trovarla e partecipa agli incontri di formazione dei genitori, pur con un atteggiamento inizialmente sfrontato e poco motivato.

Trascorse alcune settimane, un nuovo evento sconvolge la vita della famiglia: Susy rivela di aver subito abusi sessuali da un uomo del quartiere, per farlo sceglie Antonella, l'unica educatrice mamma, cui dice: "parlo con te perché sei mamma e puoi capire". Le racconta dell'abuso subito, confusamente, con la paura e la promessa di non dirlo a nessuno. La paura è che il padre, ormai uscito di galera, uccida l'uomo che ha abusato di lei, tornando di nuovo in carcere. Una sera di febbraio, dopo aver spiegato alla bambina che certe cose sono i grandi che devono risolverle e che deve fidarsi di noi e dei genitori, convoco questi ultimi i quali sono già venuti a conoscenza della situazione, perché la bambina, una volta rivelatasi al progetto, si è sfogata anche con un'amica della madre. Gennaro, papà di Susy, mi dice che la sera prima è già stato con uno dei suoi figli a casa di quell'uomo per ucciderlo, ma che non lo hanno trovato. Sostiene, sebbene abbia già trascorso dieci anni in carcere, l'onore della figlia ne vale altri dieci. Gli parlo a lungo, gli spiego che sua figlia ha paura di parlare proprio in ragione di questa sua reazione, che non vuole perderlo, che se lui andasse in carcere, ogni altro evento nella vita della figlia non potrebbe vederlo presente e partecipe. Evidenzio come il suo dolore sia un po' anche quello di tutti noi. Passano ore, alla fine Gennaro, piangendo, mi chiede cosa bisogna fare. Gli suggerisco di percorrere le vie legali e di non pensare a farsi giustizia da solo. Ci stringiamo la mano, lui mi chiede in cambio che la bambina non gli sia tolta, gli spiego che questo accadrebbe con molta più probabilità se lui continuasse con questo atteggiamento violento e che se invece sceglie di tutelarla, come la legge intende, non c'è pericolo.

I giorni seguenti anche altre tre bambine raccontano di aver subito molestie dallo stesso uomo.

Parlo con i genitori di ciascuna di loro. Una delle mamme però, vedova di camorra e minacciata dai parenti del clan, rifiuta di portare la figlia. Il papà di Susy, inaspettatamente, si offre come mediatore. Mi dice che lui conosce come parlare a queste persone, e che ha visto quanto abbiamo fatto e stiamo facendo per la figlia e, pertanto, proverà lui a convincerla. Si fa portatore di una voce di legalità, proprio lui che partiva da tutt'altra prospettiva. A questo punto, insieme con le bambine e i genitori, andiamo a sporgere denuncia ai carabinieri.

Passano i mesi. Arriva la convocazione all'incidente probatorio. La difesa punta tutto sul fatto che si tratta di bambine deprivate culturalmente che non sapranno dirsi e dire. In tribunale andiamo tutti insieme: bambini, genitori, educatori; anche questa esperienza per loro è come un'avventura e, oltre la tensione enorme, c'è anche qualche momento di gioco, ad esempio con le scale mobili, mai prese prima (né dai bambini, né dai genitori), con i pennarelli, i giochi sul cellulare, i racconti. Le bambine offrono testimonianze lucidissime; Susy, in particolare, riesce a rispondere anche a domande-trappola fatte dalla Difesa con estrema chiarezza. Il giudice pubblicamente durante l'udienza apprezza il lavoro svolto dal Progetto in rete con le istituzioni.

Passano lunghi mesi, la sofferenza assale Susy, che chiede disperata di poter iniziare una psicoterapia. La risposta tarda ad arrivare, la asl ha una lista di attesa enorme. Con gli educatori cerchiamo di creare situazioni in cui le bambine possano esprimere le loro emozioni su quello che hanno vissuto e strutturiamo un *angolo delle confidenze*. Finalmente giunge la sentenza del giudice di condanna contro quell'uomo, che oggi sconta la sua pena in carcere. Il Padre di Susy ha sempre partecipato agli incontri di formazione e ha abbandonato la criminalità organizzata per fare l'autista di pullman, anche se senza licenza. Scherzando, dice "da quando vi ho conosciuti sono diventato povero!!!". Oggi Susy ha 15 anni e studia in una scuola di parrucchiere. I genitori si sono definitivamente separati lei ha un fidanzato, anche lui parrucchiere, che dice di amare molto.

Ho inteso concludere questo mio contributo, lasciando parlare una storia emblematica, raccontandola nell'intreccio che l'attraversa tra elementi di difficoltà ed azione educativa, mostrando come l'impianto teorico-metodologico si affini e si ri-determini in situazione e evidenziando il ruolo

della relazione formativa con i genitori di questi bambini. Questa relazione spesso rappresenta l'unica possibilità che i genitori hanno di dirsi, di sperimentarsi, di conoscersi in un modo altro, autentico, consapevole, autonomo, libero. Creare un'alleanza coi genitori è, dunque, una parte fondamentale del nostro lavoro educativo: solo col tempo, condividendo nuovi valori e nuove vie di confronto e di rispetto reciproco, siamo riusciti a portare avanti un percorso educativo parallelo tra genitori e figli, riuscendo a garantire a questi ultimi una coerenza, anche parziale, tra quanto proposto nell'ambito del progetto Integra e quanto vivono a casa.