

Anno 25 - Gennaio/Giugno
I • 2017

Consultori Familiari Oggi

- ◆ **Contributi alla vita consultoriale**
- ◆ **Questioni di vita sociale**
- ◆ **Il valore dell'esperienza**
- ◆ **Gestire relazioni**



Organo della Confederazione Italiana
dei Consulenti Familiari di Ispirazione Cristiana

ANCORA

DIRETTORE RESPONSABILE
Gilberto Zini

PROPRIETÀ E AMMINISTRAZIONE
Àncora S.r.l.
Via B. Crespi, 30 - 20159 MILANO
Tel. 02.345608.1 - Fax 02.345608.66

Corrispondenza per abbonamenti, solleciti e arretrati

Àncora Editrice
Via B. Crespi, 30 - 20159 MILANO
Tel. 02.345608.1 - Fax 02.345608.66
abbonamenti@ancoralibri.it

Corrispondenza di carattere redazionale

Livia Cadei
Via Trieste 17 - 25121 Brescia
e-mail: livia.cadei@unicatt.it

QUOTA ABBONAMENTO 2017 AL FORMATO DIGITALE

Quota abbonamento	€ 9,49
Un numero digitale	€ 4,99

QUOTE ABBONAMENTO 2017 AL FORMATO CARTACEO

Italia	€ 16,00
Un numero: Italia	€ 10,00
Un numero arretrato:	€ 20,00

ABBONAMENTO AL FORMATO CARTACEO + DIGITALE

Quota annuale cartaceo	+ € 2,99
------------------------	----------

C.C.P. n. 38955209 intestato a Àncora S.r.l.

CONSULTORI FAMILIARI OGGI - Periodico semestrale
Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 131 del 9 marzo 2012
Direttore responsabile: Gilberto Zini

DIRETTORE EDITORIALE
Livia Cadei

SEGRETERIA DI REDAZIONE
Loredana Abeni

COMITATO DI DIREZIONE

D. Edoardo Algeri
*Consulente etico Confederazione
Italiana Consulenti Familiari
di Ispirazione Cristiana*
Antonio Bellingeri
Università degli Studi di Palermo
Andrea Bettetini
Università degli Studi di Catania
Raffaele Cananzi
Avvocato Rotale, Roma
Claudia Claes
Università di Ghent, Belgio
D. Alfonso Fernández Herrería,
Universidad de Granada
Caterina Gozzoli
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Milano*

M^a del Carmen López López,
Universidad de Granada
Giuseppe Noia
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Roma*
D. Vito Orlando
Università Pontificia Salesiana, Roma
Riccardo Prandini
Università di Bologna
Luciano Viana
*Vice Presidente
Confederazione Italiana Consulenti
Familiari di Ispirazione Cristiana*

COMITATO SCIENTIFICO

Monica Amadini
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*
Sergio Angori
Università degli Studi di Siena
Francesco Belletti
*Presidente nazionale del Forum
delle Associazioni Familiari*
Carlo Valerio Bellieni
Policlinico Universitario di Siena
Donatella Bramanti
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Milano*
Amelia Broccoli
*Università degli Studi di Cassino
e del Lazio Meridionale*

Daniele Bruzzone
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Piacenza*
Raffaele Cananzi
Avvocato Rotale, Roma
Roberta Carvalho Romagnoli
*Pontificia Universidade Católica
de Minas Gerais*
Renza Cerri
*Università degli Studi
di Genova*
Lina Chionna
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Maddalena Colombo
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Michele Corsi
Università degli Studi di Macerata

Luigi Croce
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Giuseppina D'Addelfio
Università degli Studi di Palermo

Rosita Deluigi
Università degli studi di Macerata

Monsignor Giancarlo Grandis
Diocesi di Verona

Rachele Lanfranchi
*Pontificia Facoltà di Scienze
dell'Educazione Auxilium di Roma*

Raffaele Manna
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Roma*

Claudia Mazzucato
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Milano*

Angiolina Motroni
Università degli Studi di Sassari

Dario Nicoli
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Maria Teresa Pedrocco Biancardi
*Psicologa psicoterapeuta,
Bologna*

Loredana Perla
*Università degli Studi di Bari
Aldo Moro*

Fabrizio Pizzi
*Università degli Studi di Cassino
e del Lazio Meridionale*

Rosa Grazia Romano
Università degli Studi di Messina

Olga Rossi Cassottana
Università degli Studi di Genova

Valeria Rossini
Università degli studi di Bari

Antonia Rubini
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Chiara Sirignano
Università degli Studi di Macerata

Fabrizio Manuel Sirignano
*Università Suor Orsola Benincasa
di Napoli*

Antonio Spagnuolo
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Roma*

Giancarlo Tamanza
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Stijn Vandeveld
*Università di Ghent,
Belgio*

Luciano Viana
*Confederazione Italiana Consulteri
Familiari di Ispirazione Cristiana*

Maria Vinciguerra
Università degli Studi di Palermo

Rosalba Zannantoni
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

EDITORIALE (<i>Livia Cadei</i>)	Pag.	7
Contributi alla vita consultoriale		
EDOARDO ALGERI La cura del legame di coppia nei consultori	»	11
PAOLA CAVATORTA Il Consultorio Familiare dell'Università Cattolica del Sacro Cuore 40 anni di attività, bilanci e riflessioni	»	18
MARIA GRAZIA ANTONIOLI Prevenzione ed educazione alla salute Un compito dei consultori familiari	»	26
Questioni di vita sociale		
MIRELA TINGIRE Life Skills: modelli formativi di prevenzione e promozione della salute	»	39
ELISABETTA MUSI Ri-generare il Welfare Una scommessa anche per la pedagogia	»	58
DIDIER SCHWIDT L'accompagnement. Une logique paradoxale d'émancipation/domination participant à l'élaboration du système socio-politique Pour une sociologie critique française	»	75
Il valore dell'esperienza		
PATRICK BRUN Connaissance et pouvoir des pauvres dans le Mouvement ATD Quart Monde Petite contribution à la commémoration du centenaire de la naissance de Joseph Wresinski (12-2-1917 / 14-2-1988)	»	92

ELIO MELONI		
Ascoltare nelle relazioni di aiuto		
Competenze, condizioni, pratiche	Pag.	108
FAUSTA SABATANO		
Pensarsi genitori		
Formazione riflessiva e approccio narrativo		
in contesti multiproblematici	»	125
Gestire relazioni		
IOLANDA LO BUE		
L'ascolto da parte degli operatori		
nei confronti della vittima di abuso.	»	141
LIVIA CADEI		
Quale spazio per l'umorismo nelle professioni d'aiuto? . . .	»	154
Recensioni		
ROSALBA ZANNANTONI		
Mariella Bombardieri, <i>La cura delle relazioni</i>	»	166
NADIA BASSANO		
Livia Cadei - Rosita Deluigi - Jean-Pierre Pourtois,		
<i>Fare per, fare con, fare insieme</i>	»	168
AURORA TORRI		
Anna Granata, <i>Pedagogia della diversità</i>	»	171
LOREDANA ABENI		
Romolo Taddei (a cura di), <i>Mi ami ancora?</i>	»	173

Editoriale

“Una buona dose di sano umorismo”, uno spazio anche nella relazione d’aiuto?

Livia Cadei

È indubbio che il lavoro degli operatori è complesso. Chiamati ad intervenire nelle attività di consulenza e di accompagnamento delle famiglie, ma pure a promuovere interventi di prevenzione e di promozione culturale, gli operatori sono spesso alla ricerca di nuove modalità che possano arricchire le loro competenze relazionali.

Si delinea sempre di più l’inadeguatezza di criteri indotti dalla ragione strumentale e dalla preoccupazione della produttività che accrescono le difficoltà degli operatori ad orientarsi tra il lavoro reale e quello prescritto. Gli operatori sono sempre più consapevoli della necessità di affinare le strategie relazionali, che permettano loro di accostarsi alle persone, sostenere le famiglie, ascoltare i loro racconti, stabilire con loro alleanze significative e condividere azioni e progetti.

L’impegno e l’orientamento, che in modo specifico caratterizzano il lavoro sociale, poggiano sulla fiducia. Nella relazione fiduciaria, l’efficacia non si riscontra unicamente sulla pura razionalità strumentale e sui risultati misurabili, ma riguarda anche quelle caratteristiche qualitative, particolarmente quelle morali, che sono presenti nelle relazioni interpersonali.

La fiducia può emergere in quegli spazi di negoziazione che si aprono negli interstizi della pratica professionale corrente, dove le competenze si coniugano alla curiosità, all’assenza di arroganza e all’umiltà. La fiducia si gioca nella zona di indeterminazione che è la “zona plastica”. D’altra parte, l’indeterminatezza degli effetti di interventi rivolti alle persone e alle famiglie e l’assenza di certezza rispetto ai loro tempi di scelta richiede la fiducia.

In questi spazi si gioca l’intelligenza professionale che sa riconoscere l’essenziale aperto alla novità e all’imprevisto; tuttavia, non si tratta di abbandonare modalità operative praticate, ma di acquisire una vivacità che

si osserva nell'incrocio tra la spontaneità creatrice dell'immaginazione e una facoltà di giudizio.

Spesso l'intelligenza viene definita come capacità di risolvere problemi che si presentano in modo inedito. L'intelligenza comunque si distingue per la capacità di differenziare i veri ed i falsi problemi.

Con questa premessa ci si domanda se esista uno spazio per lo humour nel lavoro educativo. Ci si chiede cioè, se lo humour, che sembra futile e leggero, sia compatibile con le situazioni che riguardano alcune persone o certe famiglie in difficoltà e, di conseguenza, se gli operatori che entrano in contatto con loro possono avvantaggiarsi dello humour come strumento relazionale, veicolo di fiducia, espressione di intelligenza professionale.

La questione riguarda infatti l'impiego dell'umorismo quale strategia relazionale e approccio alla realtà.

Lo humour è uno atto creativo, è una percezione divergente o un'interpretazione intelligente della realtà così come si presenta fattualmente. Ridere relativizza, prende distanza e abilita a gerarchizzare secondo l'importanza. Ciò significa che la "capacità di creare umorismo consiste nel saper cogliere in modo originale i legami esistenti fra esseri viventi, oggetti o idee" (Ziv, 1979, p. 13). Lo humour pone in atto un gioco di prospettiva assumendo volontariamente in primo piano ciò che si dice in modo immaginato e, al contrario, a porre sullo sfondo ciò che non è destinato ad esserlo, si tratta di uno spiazzamento che allena la facoltà di giudizio, poiché come dice P. Watzlawick, (1979, p. 219), "l'incapacità di distinguere l'insignificante dall'importante, il plausibile dall'inverosimile è l'essenza stessa della follia".

L'humour è uno strumento, mezzo di comunicazione che si impiega nelle diverse situazioni. Come ogni strumento, esso è al servizio di chi lo impiega e pertanto può essere un mezzo di protezione oppure destinato all'attacco. Per questo motivo, senza ingenuità od alibi occorre che gli operatori siano avvertiti dei rischi che l'utilizzo dello humour comporta. Lo humour che esprime una distanza dalla realtà può rappresentare una fuga, una distrazione e quindi una protezione da problemi che si avvertono troppo pesanti, oppure può persino essere l'espressione di una distanza cinica, tragica e distruttrice. Ridere e far ridere è un potere.

Lo humour quindi è una strategia relazionale sfidante. Ridere rimette in gioco la relazione asimmetrica. Con lo humour, utente e operatore si incontrano in una zona diversa, intermediaria nella quale i ruoli e le funzioni restano sullo sfondo per lasciare posto ad una condivisione, anche

alla complicità. In questa condizione, l'utente si trova ad assumere una posizione che lo affranca da quelle prestabilite. Si stabilisce un clima di fiducia che non svaluta la situazione, ma trova forme diverse per affrontarle. Inoltre, libera dai vincoli e rende disponibile un'energia.

Allora lo humour non è un'idea seducente, ma un'opportunità interessante per il lavoro educativo.

Come dice papa Francesco nel discorso alla Curia Romana del 22 dicembre 2014: "Non perdiamo dunque quello spirito gioioso, pieno di humour, e persino autoironico, che ci rende persone amabili, anche nelle situazioni difficili. Quanto bene ci fa una buona dose di sano umorismo".

Questo numero della rivista viene pubblicato dopo l'elezione del nuovo Presidente e degli Organi Collegiali della Confederazione. È doveroso e sentito un vivo ringraziamento al Professore Domenico Simeone per l'impegno, la dedizione e la competenza con cui ha guidato il lavoro della Confederazione nei sei anni del suo mandato. Con altrettanta riconoscenza per l'incarico intrapreso, auguriamo un buon lavoro al nuovo Presidente don Edoardo Algeri!

La cura del legame di coppia nei consultori

Don Edoardo Algeri*

Abstract

La chiesa cattolica negli ultimi decenni è andata sempre più riscoprendo il suo legame naturale con le famiglie. Il reciproco interesse tra chiesa e famiglia si esprime nell'impegno di annunciare, celebrare e servire il Vangelo del matrimonio e della famiglia. I consultori familiari di ispirazione cristiana si occupano soprattutto del servizio alla famiglia. Il consultorio si caratterizza interventi di consulenza, chiarificazione e sostegno in situazioni di difficoltà, di cambiamento o di crescita. Esso svolge funzione promozionale delle relazioni familiari prevenendo la "crisi" familiare, non ha solo funzione "riparativa" nei confronti del conflitto familiare. Il consultorio familiare è promotore di sviluppo nei diversi cicli della vita familiare, contrassegnati da corrispondenti compiti o sfide evolutive per la famiglia.

The Catholic Church has increasingly rediscovered its natural link with families. The mutual interest between church and family is expressed in the commitment to proclaim, celebrate and serve the Gospel of marriage and the family. The family consultorio of christian inspiration is engaged specially in the service of the family. The family consultorio is characterized by clarification and support in difficult situations of family change or family growth. It plays promotional function of family relationships, preventing the "crisis" between members of family. It has not only a "reparative" function against the family conflict. The family consultorio is a promoter of development in the various cycles of family life, marked by developmental duties or developmental challenges for the family.

La chiesa negli ultimi decenni è andata sempre più riscoprendo il suo legame naturale con le famiglie che la costituiscono ed è un legame *originale*, dal momento che la chiesa è nata tra le famiglie nella condivisione della Parola e del Pane eucaristico. La chiesa ha preferito sviluppare il suo

* Presidente FeLCeAF; Presidente CFC. L'articolo è il contributo dell'Autore al Convegno per il decennio del Consultorio Diocesano di Brescia «Così bello, così fragile», tenutosi il 17 settembre 2016.

percorso tra le case delle famiglie, come del resto il termine stesso “parrocchia” (*parà oichìa*) esprime.

I due Sinodi sulla famiglia e l’Esortazione apostolica *Amoris laetitia* manifestano questo rinnovato interesse della chiesa per la famiglia e della famiglia per la chiesa.

Questo reciproco interesse si esprime nella cura ecclesiale per la pastorale della famiglia e si sostanzia nell’impegno di annunciare, celebrare e servire il Vangelo del matrimonio e della famiglia.

Se la pastorale della famiglia si prende cura soprattutto dell’annuncio e della celebrazione del matrimonio, il consultorio si prende cura soprattutto del servizio alla famiglia, si fa compagno della vita quotidiana delle famiglie ed è al suo fianco nei momenti della prova e delle transizioni nelle diverse stagioni della vita.

Un autorevole maestro della pastorale familiare ha potuto qualificare i consultori familiari come la “carezza” che la chiesa dedica alle sue famiglie.

In continuità con l’impegno proprio della chiesa in favore delle famiglie si pongono i consultori familiari di ispirazione cristiana, i quali, mantenendo la propria peculiarità, si affiancano alla pastorale familiare. Risulta di grande importanza la loro cordiale collaborazione, per offrire, accanto all’annuncio e alla proposta formativa, il supporto di consulenza alla coppia e di prevenzione della crisi coniugale.

Il principio organizzatore delle diverse discipline di cui si avvale il consultorio non è costituito da un “super-punto di vista” che integra tutti gli approcci chiamati in gioco o dall’esito di un improbabile conflitto delle interpretazioni a riguardo dell’approccio più comprensivo.

Il principio organizzatore di un consultorio andrà invece ricavato dalla natura stessa del consultorio familiare e dall’attività propria. È infatti la comprensione appropriata delle finalità e degli obiettivi del consultorio familiare a comandare la scelta degli strumenti più adeguati al raggiungimento dei suoi scopi. L’idea stessa del consultorio non è nata per astrazione, ma si è fatta strada progressivamente in stretto rapporto con le domande espresse dai suoi naturali destinatari e protagonisti al tempo stesso: le coppie e le famiglie.

La promozione dei consultori familiari o il riconoscimento del pregio della loro valenza ecclesiale e civile – da momento che molti di essi sono attivi sul territorio già molti anni prima della loro istituzione pubblica (l. 405/1975) – sono molto ben delineati nel documento promulgato nel 1991

dall'Ufficio nazionale per la pastorale familiare dal titolo assai evocativo: “*I consultori familiari sul territorio e nella comunità*”, documento profetico della chiesa italiana, a tutt'oggi non ancora sufficientemente esplorato ed attuato. Si tratta di un articolato intervento dell'Ufficio nazionale per la pastorale della famiglia che mantiene tutta la sua attualità nell'indicare il cammino futuro dei Consultori di Ispirazione Cristiana¹. Esso al numero 7 così definisce il consultorio familiare:

Il termine, nella sua più immediata accezione, non fa pensare ad un luogo clinico di diagnosi o di terapia, ma rimanda piuttosto ad un luogo a cui si accede per consultarsi, da protagonisti e non da pazienti, per situazioni o difficoltà che rientrano nelle circostanze ordinarie prima che nella patologia vera e propria. In effetti, il consultorio si caratterizza per un tipo d'intervento di consulenza, chiarificazione e sostegno in situazioni di difficoltà, di cambiamento o di crescita. Si tratta di situazioni ricorrenti nella vita delle persone, e delle famiglie, ossia di «crisi», nella duplice accezione di difficoltà e di passaggio, suscettibili di evolvere in termini positivi di superamento, oppure in termini negativi. Spesso però sono accompagnate da incertezze, confusione, senso di inadeguatezza, sofferenza profonda, situazioni che per l'insorgere di qualche emergenza, possono dare luogo a gravi disagi personali, di coppia e familiari.

Questa sintetica descrizione del consultorio familiare fa già emergere la sua genuina vocazione promozionale e preventiva della “crisi” familiare e non soltanto la sua funzione “riparativa” nei confronti del conflitto familiare. Il consultorio familiare si attesta in tal modo anzitutto come promotore di sviluppo nei diversi cicli della vita familiare, contrassegnati da corrispondenti compiti o sfide evolutive per la famiglia.

Poco più avanti lo stesso documento, sulla scorta di tale comprensione delle funzioni del consultorio, propone anche una definizione di consulenza familiare. Al numero 13 così si esprime:

La consulenza è servizio offerto alle persone in relazione familiare, sia di famiglia già costituita, che di famiglia prossima a costituirsi (coppie di

¹ Il documento, forse tenendo presente la mutata situazione culturale italiana dopo i due referendum sul divorzio e sull'aborto e l'importanza del dialogo interculturale, preferisce denominarli “I consultori familiari d'iniziativa cristiana”. La differenza tra consultori familiari di ispirazione cristiana e consultori familiari di iniziativa cristiana viene però ripresa dal Direttorio di Pastorale familiare al nn. 251-252.

fidanzati). Molte delle attività svolte dal consultorio si qualificano come consulenza. Si tratta di un'azione differente da quella propriamente terapeutica e tende a fare delle persone che si rivolgono al consultorio i protagonisti del superamento delle loro difficoltà, instaurando un rapporto di fiducia e di collaborazione. Nella consulenza l'intervento si sviluppa in varie fasi: l'accoglienza, l'ascolto dei problemi, la relazione d'aiuto mirata a promuovere chiarificazione e sostegno, perché i soggetti mobilitino le proprie risorse, motivazioni ed energie per superare il disagio.

Questa stessa caratterizzazione della consulenza familiare si trova ribadita in forma più essenziale nel Direttorio di pastorale familiare:

Gli operatori del consultorio, oltre che della preparazione e dei titoli professionali di base che la legge richiede nei consultori pubblici, siano dotati di competenza scientifica aggiornata, di disponibilità al lavoro d'équipe e al metodo della consulenza tipici del consultorio stesso, nonché della formazione morale necessaria per promuovere sempre la verità nella carità².

La consulenza di coppia e familiare viene pertanto riconosciuta come funzione caratterizzante il consultorio familiare di ispirazione cristiana e in grado di chiamare a raccolta le diverse discipline che nel consultorio concorrono a definire e ad articolare il servizio interdisciplinare e il progetto personalizzato per la coppia o per la famiglia che al consultorio si rivolge.

È pertanto la comprensione che il consultorio ha della coppia a guidare e a custodire la sua genuina funzione.

È molto suggestivo a tale proposito lo sguardo che sulla coppia ci offre *Amoris laetitia*. Così si esprime al numero 321:

I coniugi cristiani sono operatori della grazia e testimoni della fede l'uno per l'altro, nei confronti dei figli e di tutti gli altri familiari». Dio li invita a generare e a prendersi cura. Ecco perché la famiglia «è sempre stata il più vicino "ospedale"». Prendiamoci cura, sosteniamoci e stimoliamoci vicendevolmente, e viviamo tutto ciò come parte della nostra spiritualità familiare. La vita di coppia è una partecipazione alla feconda opera di Dio, e ciascuno è per l'altro una permanente provocazione dello Spirito. L'amore di Dio si esprime «attraverso le parole vive e concrete con cui

² Conferenza Episcopale Italiana, *Direttorio di Pastorale Familiare per la Chiesa in Italia*, 25 luglio 1993, n. 250.

l'uomo e la donna si dicono il loro amore coniugale». Così i due sono tra loro riflessi dell'amore divino che conforta con la parola, lo sguardo, l'aiuto, la carezza, l'abbraccio. Pertanto, «voler formare una famiglia è avere il coraggio di far parte del sogno di Dio, il coraggio di sognare con Lui, il coraggio di costruire con Lui, il coraggio di giocare con Lui questa storia, di costruire un mondo dove nessuno si senta solo.

E ancora al numero 322:

Tutta la vita della famiglia è un "pascolo" misericordioso. Ognuno, con cura, dipinge e scrive nella vita dell'altro: «La nostra lettera siete voi, lettera scritta nei nostri cuori [...] non con inchiostro, ma con lo Spirito del Dio vivente» (2 Cor 3,2-3). Ognuno è un «pescatore di uomini» (Lc 5,10) che nel nome di Gesù getta le reti (cfr Lc 5,5) verso gli altri, o un contadino che lavora in quella terra fresca che sono i suoi cari, stimolando il meglio di loro [...].

Questo si vive nella vita quotidiana della famiglia. In essa ricordiamo che la persona che vive con noi merita tutto, perché ha una dignità infinita, essendo oggetto dell'immenso amore del Padre. Così fiorisce la tenerezza, in grado di «suscitare nell'altro la gioia di sentirsi amato. Essa si esprime in particolare nel volgersi con attenzione squisita ai limiti dell'altro, specialmente quando emergono in maniera evidente».

Qui si attua realisticamente il servizio del consultorio familiare, là dove i coniugi misurano i reciproci limiti, là dove le sfide evolutive rivelano alla coppia la precarietà degli equilibri raggiunti, la necessità di ristrutturare il presente e di accogliere le nuove sfide che le vengono dal futuro.

Il consultorio si prende cura della coppia aiutandola anzitutto a far fronte alle sfide evolutive che il cammino nel tempo le propone. Ma anche soccorrendo la famiglia allorquando le ordinarie risorse per far fronte a tali sfide sembrano essersi esaurite.

Talvolta sono le stesse coppie a misurare gli esiti della crisi familiare e a chiedere soccorso al consultorio. Ciò presuppone una certa fiducia nella trattabilità e superabilità delle crisi e nell'efficacia dell'intervento di altre persone che hanno a cuore la relazione di coppia e non solo gli interessi individuali.

Così si esprime ancora il documento CEI sui consultori familiari:

In altre parole, in un'ottica riparativa si offrono risposte ai bisogni di cui gli utenti sono portatori; in un'ottica di prevenzione, si programma-

no interventi e si promuove una cultura della famiglia e delle relazioni interpersonali. Ciò significa far crescere una «cultura di coppia» e una corrispondente «cultura consultoriale», basata su una buona conoscenza del consultorio e delle sue attività, da diffondere sia nel territorio sia tra le famiglie, spesso disinformate e perciò non interessate a servizi che pure sono loro necessari.

Le valutazioni offerte dal documento CEI sui consultori familiari rimangono valide anche dopo venticinque anni e invocano un più robusto impegno sul piano progettuale e organizzativo, affinché i consultori familiari di ispirazione cristiana non si attestino soltanto sul terreno “riparativo” della crisi di coppia, ma realizzino il loro potenziale educativo³ e promozionale dell’autentico sviluppo della famiglia e dei suoi compiti propri:

lavorare in questa prospettiva comporta che la struttura organizzativa del consultorio elabori linee operative chiare e progetti di lavoro, conoscendo le risorse effettivamente disponibili nel territorio. In assenza di una programmazione, il consultorio rischia, tra l’altro, di alimentare bisogni a cui non è realisticamente in grado di far fronte. Si rende dunque necessario valorizzare l’attività di coordinamento e riconoscerne la centralità organizzativa, sia a livello di progettazione che di verifica, per collegare le varie aree di intervento (medica, giuridica, psicosociale...). La funzione di coordinamento deve basarsi su un’attenta rilevazione della domanda reale (spesso, solo potenziale) della gente sul territorio, e non solo sulla richiesta frammentaria del singolo, pur degna di attenzione. Occorre infatti predisporre risposte globali alla complessità dei bisogni che persone, coppie e famiglie si trovano ad affrontare⁴.

Tale compito di sostegno e di accompagnamento della coppia avviene nella modalità tipica della consulenza familiare, da cui il servizio del consultorio prende nome e specificità. Essa si differenzia sia dalla psicoterapia, sia dal counseling, dal momento che la consulenza familiare si prefigge di promuovere chiarificazione e sostegno nelle famiglie che si avvalgono del consultorio al fine di mobilitare le risorse consce – o rese consapevoli proprio grazie alla consulenza – al fine di consolidare la motivazione e chia-

³ Cf. D. Simeone, *La consulenza educativa in consultorio*, in «Consultori familiari oggi», 20 (2012), pp. 13-23.

⁴ Ufficio nazionale per la pastorale della famiglia, *I consultori familiari sul territorio e nella comunità*, 1991 n. 10.

mare a raccolta tutte le energie disponibili per affrontare le sfide evolutive e risolvere il conflitto familiare⁵.

Il nucleo operativo del consultorio familiare è costituito infine dalla équipe in cui sono presenti i consulenti familiari e le varie figure professionali richieste dalle disposizioni di legge per le attività proprie del consultorio, in ambito psicologico, psico-sociale, pedagogico, medico, ginecologico, sessuologico, giuridico.

Il buon funzionamento dell'équipe è legato alla presenza e alla valorizzazione delle figure professionali dell'area psicosociale, alla frequenza delle riunioni, alla individuazione di una figura che si faccia carico esplicitamente del coordinamento della équipe e della organizzazione⁶. Un ruolo significativo all'interno dell'équipe del consultorio è svolto dal consulente etico, mentre il consulente ecclesiastico presente nel consultorio cura i rapporti tra il consultorio, la comunità cristiana e il territorio, nonché il mantenimento e la crescita della ispirazione cristiana di tutti gli operatori del consultorio familiare.

La coppia merita senz'altro di poter incontrare sul proprio cammino un'organizzazione di risorse e di figure qualificate che si dispongono per il benessere della coppia e della sua cura.

Mi piace infine guardare a queste coppie di "sposi che Dio ci dona" come a quelle che il buon Samaritano affida alla "locanda ecclesiale", affinché se ne prenda cura con passione e competenza, avendo ricevuto dal Signore i mezzi e la speranza per accompagnare la "convalescenza" delle coppie al fine di restituirle rafforzate e fiduciose alla vocazione e missione loro proprie.

⁵ E. Algeri, *La consulenza familiare come funzione unificante del consultorio familiare di ispirazione cristiana*, in «Consultori familiari oggi», 20 (2012), p. 72.

⁶ Ufficio nazionale per la pastorale della famiglia, *I consultori familiari sul territorio e nella comunità*, 1991 n. 15.

Il Consultorio Familiare dell'Università Cattolica del Sacro Cuore

40 anni di attività, bilanci e riflessioni

Paola Cavatorta*

Abstract

L'analisi dell'attività quarantennale, attraverso dati quantitativi e qualitativi, descrive le caratteristiche del Consultorio UCSC evidenziando i cambiamenti delle domande e degli interventi di aiuto, nel solco della tradizione metodologica dell'approccio multidisciplinare. La specificità del Consultorio UCSC è individuata nell'orientamento ai problemi delle persone più che alle diagnosi, alle reti relazionali e ai contesti di vita, con l'obiettivo di attivare risorse. Le prospettive future del servizio, in tempi di crisi economica, sono correlate ai fattori di sviluppo organizzativo su cui investire.

The analysis of the 40 years activity, conducted through quantity and quality data, describes UCSC Consultorio's features, highlighting the changes of demands and help interventions along with the traditional methodological multidisciplinary approach. The peculiarity of the UCSC Consultorio lies in its orientation towards people problems more than diagnosis, their relationship paths and life contests, with the goal of activating resources. Future activity-related prospects, in times of economic crisis, are related to organizational development factors, upon which it's necessary to invest.

Il traguardo dei 40 anni di attività raggiunto quest'anno dal Consultorio Familiare dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma ha sollecitato bilanci e analisi del percorso compiuto, riflessioni e ipotesi per il futuro.

Nel ripercorrere la nostra storia ci siamo soffermati sugli aspetti caratterizzanti il servizio, mettendo a fuoco le premesse istitutive e la traiettoria tracciata nel solco della continuità che, aggiornata dalle innovazioni introdotte nel corso del tempo, ha seguito i profondi cambiamenti socio-culturali degli ultimi decenni.

* Direttore del Consultorio Familiare UCSC.

Dalla loro nascita, in un periodo di riorganizzazione profonda del sistema di welfare, i Consultori sono stati connotati come servizi innovativi rivolti alla famiglia, riconosciuta come soggetto non riconducibile alle categorie sanitarie fondate sulle diagnosi individuali.

Trattare i problemi delle persone, delle coppie e dei nuclei familiari è stato considerato un obiettivo perseguibile entro un'ottica di integrazione sociosanitaria, per il quale occorre servizi capaci di ascoltare le questioni poste dalle famiglie, intese come domande che interrogano più saperi.

Insieme a queste premesse feconde del mandato istitutivo, al suo avvio il Consultorio ha potuto giovare di un crogiuolo professionale al quale hanno contribuito figure illustri dell'Università Cattolica: l'allora Rettore prof. Giuseppe Lazzati, i professori Leonardo Ancona, psichiatra, Adriano Bompiani, ginecologo, Enzo Pasargiklian, endocrinologo, Padre Angelo Serra, genetista.

Nel corso degli anni successivi sono state sviluppate competenze specifiche per rispondere ai bisogni e alle richieste delle persone: è stata costruita una realtà operativa in cui ci si occupa di problemi e non di diagnosi, di domande e non di sintomi; con una pluralità di saperi integrati e non sommati; con un approccio globale per lavorare con le persone e la loro rete relazionale e non sull'individuo avulso dai suoi contesti di vita; per attivare risorse invece di suggerire istruzioni/prescrizioni.

L'Università Cattolica e l'Istituto Toniolo, che ha gestito il Consultorio fino al 2009, hanno assunto un onere gravoso per realizzare e sostenere il Consultorio di Roma – e quello di Napoli – entrambi completamente gratuiti, preservandone la configurazione di centri altamente specializzati che testimoniano in modo tangibile i valori cristiani di accoglienza e solidarietà, senza preclusioni, al servizio della comunità.

Diversamente da quanto avvenuto in molti consultori pubblici, medicalizzati e dedicati a trattare per lo più i problemi ginecologici, funzionanti secondo il modello ambulatoriale, il nostro Consultorio grazie a questo investimento culturale e professionale ha mantenuto la sua fisionomia, orientata soprattutto a sostenere la dimensione relazionale, psicologica ed educativa della persona, delle coppie e delle famiglie, considerate in un'ottica relazionale-sistemica.

Il contesto istituzionale ha favorito la valorizzazione delle competenze psicosociali, anche per la vicinanza del Policlinico Gemelli che ha assolto la gran parte dei compiti sanitari tradizionalmente riservati ai Consultori,

permettendo di riservare l'attenzione e le cure consultoriali alle persone più fragili, con difficoltà (per età, per condizione psicologica culturale o socio-economica) ad accedere agli ambulatori medici.

L'attività formativa, svolta su incarico dell'Istituto Toniolo, ha avuto una rilevanza significativa nella vita del Consultorio. È stata dedicata alla diffusione di competenze professionali negli operatori dei servizi, in primis nel nostro, secondo l'ottica globale caratterizzante il nostro servizio. Nella ricognizione effettuata in occasione dei 40 anni di attività abbiamo censito circa 150 eventi formativi – corsi, convegni, seminari, giornate di studio – realizzati nel corso degli anni, ai quali hanno partecipato complessivamente non meno di 1.200 operatori.

Ad incidere significativamente sul percorso evolutivo del Consultorio è stato anche il dialogo continuo con i servizi pubblici e del privato sociale, le associazioni, gli enti e le istituzioni che si occupano di famiglie, i consultori e i centri per la famiglia di ispirazione cristiana. Con alcune importanti progettualità, realizzate attraverso convenzioni e collaborazioni stabili con i servizi sociali e sanitari del territorio – trasformatosi da periferia ad area urbana densamente popolata – il Consultorio è entrato a far parte della rete psicosociale cittadina, dando un apporto qualificato nell'ambito degli interventi con famiglie multiproblematiche e/o altamente conflittuali.

L'estendersi della crisi economica e culturale ha disseminato precarietà in tutti i settori della vita sociale, generando malessere, vissuti di solitudine, fragilità emotive, conflittualità, sia a livello personale sia nei tessuti familiari.

Al nostro Consultorio sono arrivate richieste di aiuto sempre più numerose, riguardanti soprattutto le incertezze nelle funzioni genitoriali, crisi e contrasti coniugali, difficoltà nell'affrontare i passaggi trasformativi dei cicli di vita, aggressività agita nei rapporti familiari.

Accanto alle tradizionali attività di supporto e di cura – che costituiscono l'area più estesa e diversificata degli interventi – sono state sperimentate e introdotte iniziative rivolte alle nuove forme di sofferenza familiare: separazioni e divorzi, difficoltà genitoriali con i figli adolescenti e nella cura dei figli piccoli, maternità fragile.

Il ventaglio di proposte differenziate per modalità operativa e al tempo stesso tutte riconducibili al medesimo approccio fondato sulla teoria sistemico-relazionale, ha l'obiettivo di trattare le domande e i problemi concreti delle famiglie con una trasversalità di saperi che è la cifra identitaria del nostro servizio.

L'attivazione di risorse (personali e familiari), il sostegno dei legami e degli affetti, lo sviluppo della capacità di stare in relazione, l'attenzione ai contesti di vita, la costruzione di reti (relazionali e sociali), si sono da tempo dimostrate le azioni terapeutiche più incisive e durature.

L'équipe specializzata di cui fanno parte assistenti sociali, psicologi, psicoterapeuti, psichiatri, educatori professionali, mediatori e consulente legale, ginecologi, ostetrica, endocrinologo, consulenti etici, è il cuore e il motore di tutta l'attività consultoriale e realizza gli interventi più tradizionali come il sostegno, la terapia psicologica, la mediazione, per un totale di circa 2.500 colloqui psicosociali ogni anno, ed altri innovativi quali i gruppi di parola per i bambini che vivono la separazione dei genitori, i laboratori espressivi per ragazzi, gli incontri tematici per approfondire i problemi quotidiani più comuni e i gruppi per genitori. L'area sanitaria offre 700 visite mediche, oltre all'assistenza all'allattamento e ai percorsi nascita.

L'occasione del quarantennale è stata motivo per provare a collocare questi dati in un quadro più ampio, per riflettere sugli aspetti costitutivi del servizio, tra continuità e innovazione.

Nell'attività clinica svolta dall'area psicosociale del Consultorio – 190 casi in gestione solo nel primo semestre 2016 – si evidenziano i cambiamenti più significativi verificatisi nella realtà delle famiglie, dei bisogni espressi e del rapporto con i servizi, nonché l'evoluzione degli interventi di aiuto.

- Un primo dato che ha attirato la nostra attenzione è il superamento della tradizionale suddivisione tra situazioni individuali, di coppia o famiglie, per il verificarsi sempre più abituale di una elevata mobilità nella configurazione sia della domanda sia dei setting più idonei per l'intervento: una persona può portare una domanda "personale" che si trasforma in richiesta di coppia, la terapia con una famiglia può diventare un intervento al quale partecipa uno solo dei genitori e/o generare un lavoro individuale in parallelo con un figlio adolescente, una coppia in separazione dopo la mediazione può proseguire con un sostegno genitoriale e i figli partecipare ad un Gruppo di Parola. Queste modalità operative hanno stimolato l'équipe a costruire interconnessioni in parallelo e in sequenza, ad attivare nuove cogestioni tra operatori, a sperimentare nuove proposte. Le forme usuali di rilevazioni e archiviazione dei dati, a cominciare dalla struttura

della nostra scheda informativa ormai inadeguata per le attuali realtà familiari, sono state messe in crisi e a tutt'oggi non sono stati trovati criteri soddisfacenti per tracciare pienamente la flessibilità clinica.

- Un secondo dato, ormai consolidato da molti anni, è la modalità di espressione della richiesta di aiuto: nel 65% della nostra casistica è formulata come difficoltà relazionali in famiglia, problemi genitoriali, conflittualità; nel 30% come problema personale emotivo, affettivo, disagio scolastico/lavorativo, malattia o lutto.
- Correlata al dato precedente è la presenza nel 45% dei casi di una separazione, in corso o già consolidata, propria o dei genitori, che sebbene non sia sempre il motivo per il quale la persona/e si rivolge al Consultorio è in ogni caso una conferma della maggiore fragilità relazionale che ne deriva. Dalle ricerche e dalle evidenze cliniche le famiglie più instabili dal punto di vista relazionale (monogenitoriali, separate, divorziate, ricomposte) risultano le più colpite dalle difficoltà e quelle che più frequentemente manifestano segni di disagio. Oltre ad intervenire nelle situazioni già compromesse, il Consultorio lavora anche in un'ottica preventiva per rafforzare le relazioni individuali e familiari.
- Le difficoltà genitoriali sono il problema che più di frequente costituisce la motivazione per l'accesso al nostro servizio: nelle situazioni più semplici uno o entrambi i genitori portano interrogativi educativi riguardanti uno dei figli, per esempio un bambino piccolo che non riescono a contenere, o uno più grandicello con difficoltà scolari oppure un adolescente con cui non riescono più a dialogare. In altri casi il problema è l'aggressività agita all'interno della famiglia da parte di uno dei genitori o di un figlio adolescente. Sono in aumento i problemi genitoriali legati alle separazioni: dai dubbi sulla nuova organizzazione alle conflittualità più aspre che ostacolano la cooperazione tra genitori, che può arrivare a mettere a rischio la prosecuzione dei rapporti di uno dei genitori con i figli. Quest'area di intervento è quella in cui è più evidente il vantaggio della competenza terapeutica familiare condivisa dall'équipe, che tiene sempre presente l'intreccio del sistema relazionale familiare e delle sue dinamiche sia nel lavoro clinico individuale, sia con la coppia o la famiglia. Da questa impostazione possono nascere iter terapeutici

articolati, declinati secondo le esigenze di ciascuna situazione con variazioni di setting e modalità operative, con incremento dell'efficacia terapeutica. Bambini e ragazzi sono coinvolti in modo diretto negli interventi nel 25% dei casi.

- Il rapporto tra uomini e donne, tra gli utenti del Consultorio, si è modificato vistosamente negli ultimi anni arrivando all'attuale 4:6 espressione di una nuova cultura familiare, in cui le cure parentali sono assunte in forma paritaria. A questo va aggiunto un forte cambiamento nella percezione della richiesta di aiuto, non più considerata – come in passato – sminuente il ruolo maschile.
- La sofferenza delle persone che si rivolgono al Consultorio è aumentata esponenzialmente per intensità e per diffusione, con manifestazioni non sempre avvicinabili con le tradizionali forme di intervento. Questo sollecita il Consultorio alla continua verifica delle strategie terapeutiche, a introdurre proposte innovative, ad attivare iniziative di carattere preventivo. La crescente complessità e difficoltà dei problemi, nei quali sono spesso coinvolti i figli, può richiedere una pluralità di interventi (nel 25% dei casi sono o sono stati attivi due tipologie di intervento, talvolta in aree o in tempi diversi) e necessita di un maggior grado di condivisione tra operatori nella gestione dei casi: verifiche in équipe, cogestione, collaborazioni, approfondimenti teorico-clinici.
- Un riscontro sul nostro lavoro ci arriva dai dati sulle fonti dalle quali le persone attingono per rivolgersi al nostro servizio: il 26% ha ricevuto l'indicazione da parenti, amici o conoscenti che sono stati nostri utenti, il 15% è già stato in passato (in più di un caso molti anni prima) nostro utente e torna per un nuova esigenza. Nel 10% il riferimento è un professionista di fiducia, medico, psicologo o talvolta un insegnante, che conosce il lavoro del Consultorio, oppure la Parrocchia. Nel 32% dei casi la segnalazione del nostro servizio è stata fatta da operatori dei servizi territoriali, conosciuti attraverso precedenti collaborazioni o la partecipazione alle nostre iniziative formative, o da avvocati familiaristi informati della nostra esperienza nella gestione di situazioni fortemente problematiche e di mediazione. Da questi numeri, abbastanza stabili nel tempo, ricaviamo una conferma indiretta di come le persone abbiano sperimentato positivamente il Consultorio e tendano a raccomandarlo ad altri.

Nel corso degli anni abbiamo visto la famiglia diventare uno dei principali luoghi di manifestazione del disagio, travagliata dalla riduzione di capacità a convivere, dove le istanze diversificate dei singoli divengono stridenti e spesso portano all'instabilità affettiva e relazionale, alla frammentazione dei legami, all'isolamento.

Contemporaneamente il dilagare della crisi economica ha ridotto in modo significativo le risorse, comprese quelle disponibili per il nostro servizio, obbligandoci a ripensare il futuro. Per noi come per le famiglie con cui lavoriamo è necessario guardare al futuro partendo dalle risorse disponibili e da quelle attivabili.

Le nostre riflessioni si sono arricchite con una giornata di studio (il 21 ottobre 2016) dedicata al rapporto tra FAMIGLIE E SERVIZI, con Vittorio Cigoli, professore emerito di Psicologia Clinica U.C.S.C. di Milano e Franca Olivetti Manoukian, psicosociologa dello Studio APS di Milano oltre che docente universitaria.

Il prof. Cigoli ha dato un prezioso contributo per esplorare le implicazioni cliniche delle domande che attualmente vengono rivolte dalle famiglie ai servizi, spesso legate a fratture e ricomposizioni, a nuove e diverse culture familiari, segno di come i legami familiari siano messi alla prova dai profondi cambiamenti sociali, il cui tempo trasformativo non coincide con quello della rielaborazione psicologica.

La prof.ssa Franca Olivetti Manoukian è intervenuta per definire le sfide dei servizi davanti ai problemi diventati più numerosi e complessi, in contesti segnati dalla riduzione di risorse e da cambiamenti spesso percepiti come peggioramenti. Per andare oltre la crisi – come recita il titolo della sua pubblicazione più recente – i servizi sono chiamati a rinnovare le modalità di intervento, a investire in progettualità innovative e ampliare collaborazioni, sostenendo apprendimenti professionali e organizzativi.

Questi autorevoli relatori danno impulso alle ipotesi con cui il Consultorio sta affrontando il futuro, caratterizzato da maggiori bisogni e minori risorse disponibili. I contesti nei quali il Consultorio è attivo si sono impoveriti, i finanziamenti a disposizione dei progetti sono scarsissimi, ovunque sembra prendere il sopravvento la logica della prestazione contabilizzata nel breve termine, disgiunta da considerazioni sull'impatto nei sistemi familiari e sociali.

In questo scenario è importante riconoscere i punti di forza del servizio e pensare alle scelte da privilegiare per proseguire l'attività, preservando il mandato e l'identità del Consultorio.

La capacità evolutiva del nostro servizio è correlata al suo funzionamento organizzativo complessivo, all'interconnessione tra aree, alla stabilità dell'équipe, all'irrinunciabile investimento sulle competenze professionali, attraverso la formazione continua e l'aggiornamento condiviso.

Il gruppo degli operatori può/deve coltivare la multidisciplinarietà integrata grazie a un'organizzazione di lavoro che prevede spazi di confronto e coordinamento clinico, verifiche periodiche sui percorsi degli utenti e di esito delle attività, lavoro comune di progettazione delle nuove iniziative, partecipazione alla gestione generale del servizio e co-responsabilità nelle relazioni con l'esterno per incrementare la visibilità e la riconoscibilità del servizio.

Da una parte lo sguardo retrospettivo valorizza il ricco patrimonio di esperienza clinica costituito dalle attività di supporto e terapia tradizionali, le competenze professionali e le prassi forgiate da una formazione rigorosa, senza le quali non sarebbe possibile intervenire nelle situazioni di grave sofferenza individuale e disagio relazionale dei sistemi familiari.

Dall'altra parte, in continuità con la centralità nel nostro servizio dell'ascolto e dell'incontro professionalmente qualificato, si vogliono promuovere nuove modalità per coinvolgere le persone, le coppie, le famiglie in forme maggiormente partecipative. L'obiettivo è quello di attivare uno scambio sulle esperienze quotidiane per rinforzare le competenze relazionali, facilitare il confronto sui problemi di ogni giorno per favorire l'attivazione di capacità, intercettare precocemente i bisogni per intervenire con maggiore efficacia.

Le sfide che si presentano e che affrontiamo con interesse, stimolati e incoraggiati dal bilancio positivo di 40 anni di attività, sono il proseguire avendo cura di quanto finora realizzato, cogliere e accogliere le domande attuali, ampliare il dialogo con l'esterno, pensare alla sostenibilità possibile nella contemporaneità economica e sociale.

Bibliografia

- R. Carli - R.M. Paniccia, *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*, Il Mulino, Bologna 2003.
- F. Olivetti Manoukian, *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*, Guerini e Associati, Milano 2015.
- E. Scabini - V. Cigoli, *Alla ricerca del familiare. Il modello relazionale-simbolico*, Cortina, Milano 2012.

Prevenzione ed educazione alla salute

Un compito dei consultori familiari

Maria Grazia Antonioli*

Abstract

La prevenzione ed educazione alla salute è per i consultori compito istituzionale che porta gli operatori ad uscire dalla sede in cui avvengono le consulenze per incontrare ragazzi ed adulti nei loro contesti. Questa attività genera aspettative diversificate nelle istituzioni pubbliche, nella realtà ecclesiale, negli enti che richiedono interventi, negli utenti e negli operatori stessi. Compito dei consultori è lasciarsi provocare da queste richieste, esplicite o implicite, per rispondere in modo originale, verificando continuamente gli obiettivi consultoriali, ripensando le strategie di lavoro ed aggiornando i contenuti. Le tipologie di percorsi proposti possono essere molto diversificate per target di utenza e contenuti, ma hanno in comune la cura del benessere delle persone viste nella loro globalità ed inserite nelle loro dinamiche relazionali. Questa cura delle relazioni deve trovare la sua radice nella cura degli equilibri all'interno del consultorio, tra consultorio e altre realtà del territorio, tra operatori ed utenti.

Prevention and health education represent goals that require the workers to go outside the clinic in order to meet adolescents and adults in their own environments. This generates different expectations in the different stakeholders. The workers must address the challenges and assess the needs, wheter implicit or explicit, in order to give original answers. This allows them to properly measure the results, rethink the strategies and update knowledge and skills. The interventions and the proposals might have different targets and contents but they share the attention to the people wellbeing, taking into account the individual features and the relational dynamics.

Prevenire ed educare alla salute. Ecco un mandato istituzionale che porta gli operatori dei consultori ad allargare lo sguardo: al di là delle stanze in cui avvengono i colloqui, al di là delle relazioni segnate da fatiche e

* Direttore Consultorio UCIPEM Cremona-Fondazione ONLUS; medico.

sofferenze, per poter incontrare bambini, giovani ed adulti nei contesti in cui vivono ed occuparsi della loro salute, in modo globale.

Una percezione di novità al riguardo si è avuta nel 2002 quando la delibera di Regione Lombardia che riguardava i consultori ha posto in modo esplicito tra i loro compiti, economicamente riconosciuti, quello di realizzare percorsi di prevenzione ed educazione alla salute. C'era sempre stata in verità una attenzione a percorsi educativi in scuole ed oratori, ma da quel periodo è stata percepita come opportunità più oggettiva nella quale investire fantasia ed energie.

Da allora questa dimensione di “uscita” incontro a genitori, studenti ed insegnanti ha provocato in modo positivo tutta l'attività consultoriale.

Per parlare di questo tema faccio riferimento alla esperienza del consultorio in cui opero, ma, da confronti e condivisione di attività, emerge che tante attenzioni e problematiche incrociano le storie di altri consultori.

Prevenzione ed educazione alla salute: incrocio di aspettative

Quando in équipe ci si confronta sulla programmazione annuale o sulla realizzazione e verifica dei percorsi emerge una vivacità di confronto che fa diventare la riunione uno specchio delle varie aspettative che si incrociano in quest'ambito.

Per questo scelgo il termine “aspettative” come parola chiave attraverso la quale leggere la realtà dell'educazione alla salute e cogliere così i differenti sguardi di chi, a vario titolo, vi è coinvolto ed i tentativi che come consultori mettiamo in atto per rispondere secondo la nostra identità a tali aspettative.

Istituzioni pubbliche

Quando si parla di “prevenzione ed educazione alla salute” si fa esplicito riferimento ai termini che normalmente appaiono nei documenti ufficiali: delibere regionali, offerte formative delle scuole, carte internazionali dei diritti e testi in cui in modo formale si parla di educazione, soprattutto con taglio sociosanitario.

Il partire nel nostro discorso dalle aspettative delle istituzioni è quindi legato al fatto che la terminologia che utilizziamo appartiene a questo ambito.

In linea con un approccio sanitario di cui in modo indiscusso si riconosce la validità, in ambito istituzionale si valorizza il bisogno di prevenire danni alla salute partendo dalla dimensione educativa.

Ma quali situazioni contrarie alla salute i consultori devono prevenire? E, conseguentemente, cosa si intende per salute? A volte operatori e destinatari hanno interpretato in modo semplificato il concetto di salute, limitandolo ad una pura assenza di patologie e riducendo quindi la prevenzione a semplice questione sanitaria. Ecco, quindi, che i Consultori si son sentiti chiamati in causa nel diffondere informazioni circa le malattie sessualmente trasmesse o nel dare informazioni circa i danni da fumo, alcool e stili di vita disordinati durante la gravidanza. Cose doverose, ma limitate rispetto al concetto di salute come benessere integrale della persona che emerge dalle seguenti definizioni della OMS: «La salute è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non consiste soltanto in un'assenza di malattia o di infermità». «La salute è dunque percepita come risorsa della vita quotidiana e non come il fine della vita: è un concetto positivo che mette in valore le risorse sociali e individuali, come le capacità fisiche. Così, la promozione della salute non è legata soltanto al settore sanitario: supera gli stili di vita per mirare al benessere».

Le aspettative che emergono dalle varie normative sono quindi molto in linea con l'identità stessa dei nostri consultori che intendono guardare alla persona in tutte le sue dimensioni costitutive e quindi promuovere un benessere che non può prescindere dalle componenti relazionali, emotive e spirituali.

Risulta quindi importante rispondere alle aspettative istituzionali in ordine all'educazione alla salute coinvolgendo ambiti di attenzione differenti. In primo luogo quindi si devono dare informazioni scientifiche corrette e complete, in un periodo in cui il fai da te informatico crea non poca confusione anche in ambito sanitario e fisiologico. Infatti, i ragazzi della scuola secondaria, ma spesso anche gli adulti, accedono con grande facilità alle informazioni fornite dal web, ma non sempre hanno la capacità di valutare la attendibilità delle fonti: questo contribuisce ad una superficialità della conoscenza del proprio corpo che porta ad una semplificazione nel vivere la sessualità. Compito dei consultori diventa allora anche quello di sfatare pregiudizi e luoghi comuni, ma allo stesso tempo di richiamare la necessità di leggere la dimensione fisica in stretta correlazione con le altre, rispondendo così ad un più profondo bisogno di benessere.

Se si fa riferimento ad una idea di benessere più globale, i percorsi che si possono proporre in coerenza con le richieste istituzionali possono essere legati all'affettività, alla relazionalità, ai vissuti emotivi, alla bioetica, al bullismo, all'intercultura, alla valorizzazione della corporeità, alla fertilità ed alla paternità e maternità responsabile, alla gestione di dinamiche di coppia, al sostegno della genitorialità...: sono dunque tanto diversificati quanto è poliedrica la persona vista nel suo contesto relazionale.

Va inoltre sottolineato che, essendo percorsi che valorizzano e sostengono la persona, anche nella sua dimensione relazionale, contribuiscono direttamente al bene della comunità in cui è inserita, prevenendo possibili comportamenti a rischio.

L'incontro con adolescenti ed adulti aiuta poi ad agganciare in fase precoce situazioni di iniziale difficoltà, favorendo così la prevenzione di situazioni di disagio conclamato, sempre più frequenti nel sociale.

Le istituzioni pubbliche hanno dunque aspettative cui i consultori possono rispondere in modo vario, ma non va dimenticato che le stesse istituzioni hanno anche il compito di vigilare perché vengano rispettati dei criteri di qualità nei percorsi e questo è stimolo perché i consultori verifichino costantemente la modalità di realizzazione dei percorsi e gli obiettivi che si pongono. Talvolta l'attenersi ad alcune modalità di realizzazione può risultare gravoso, ma, al tempo stesso, invita a chiedersi il significato di alcune richieste e a cercare di farle diventare risorsa per l'attività. Ad esempio, fino al 2015 in Lombardia venivano riconosciuti solo i percorsi realizzati da due operatori: obbligo organizzativamente gravoso, ma che ha spinto ad una maggiore abitudine alla condivisione e soprattutto alla co-conduzione. Discorso analogo potrebbe essere fatto per i vari questionari di apprendimento e di soddisfazione che, se non sono vissuti come puro debito burocratico, rappresentano uno strumento rilevante per leggere la realtà e verificare la rispondenza del nostro operato.

Certo è importante che i Consultori siano uniti in associazioni che possono meglio garantire che sia loro lasciata la libertà di scegliere riferimenti valoriali e metodologie di realizzazione degli interventi.

Realtà ecclesiale

Spesso si rivolgono ai consultori di ispirazione cristiana parrocchie ed oratori per essere sostenuti soprattutto nell'educare all'affettività i ragazzi, ma anche per incontri per genitori sui compiti educativi o sulle dinamiche

di coppia. Inoltre, talvolta si è coinvolti in alcuni passaggi legati ai percorsi per genitori dei ragazzi della iniziazione cristiana o su sfide nuove come quelle legate alla intercultura, ai new media, alle dinamiche relazionali tra gli operatori pastorali.

L'essere in collaborazione con la Chiesa nella nostra specificità consultoriale è qualcosa di più complesso e affascinante di quanto si pensi.

È vero che si è posti nella condizione di essere più espliciti nel proporre alcune tematiche, ma a volte ci può essere il rischio di non avere chiari gli obiettivi dei propri interventi educativi. Affrontare la questione delle reciproche aspettative risulta dunque determinante per una alleanza educativa in cui vengono definiti anche i compiti di ciascuno perché si arrivi a meglio integrarsi in un cammino di crescita comune. L'aspettativa dell'altro porta infatti in sé una provocazione ad interrogarsi su ruoli e competenze di ciascuno e, nello stesso tempo, ad analizzare i bisogni e a rilanciare prospettive differenti.

Ecco un esempio di bisogno di lettura e ridefinizione delle aspettative.

Arrivano agli operatori consultoriali richieste che suonano grosso modo così: "Voi che siete medici/psicologi del consultorio cattolico venite a spiegare ai ragazzi che non devono avere rapporti sessuali". Si parte cioè dal riconoscimento di un nostro livello di competenza per arrivare in modo diretto alla esigenza di dire ai ragazzi quale scelta etica è coerente con la vita cristiana, competenza che dovrebbe essere soprattutto di chi accompagna i ragazzi in un percorso di fede, cioè di sacerdoti e catechisti. L'aspettativa delle parrocchie appare quindi molto alta e legata all'idea di un percorso che con passaggi veloci unisca livelli diversi di riflessione e poi si concluda.

Questa tipologia di richieste richiama sia i consultori sia le comunità parrocchiali ad alcune responsabilità.

Gli operatori consultoriali devono continuamente interrogarsi su cosa significhi una coerenza con il magistero, nella specificità delle rispettive professioni. Questo si gioca nell'approfondire un'antropologia che ponga al centro la persona nella sua globalità e nell'imparare a proporre riflessioni e metodologie che facilitino e supportino il percorso catechistico, senza necessariamente arrivare a sostituirsi nel fare riferimenti biblici o nel dare indicazioni catechistiche. È compito dunque degli operatori del consultorio mostrare la bellezza e la complessità dell'uomo e della donna, accompagnare in un percorso di percezione della necessità di integrazione delle varie componenti della persona, valorizzare la corporeità ed i gesti

affettivi, dare le basi per argomentare in bioetica. Non necessariamente invece devono essere fatti riferimenti espliciti al magistero, anche se ci deve essere una sintonia di fondo con quanto i catechisti proporranno in modo più esplicito. È inoltre importante che tutto questo venga fatto come accompagnamento di ciascuno verso la realizzazione dei suoi desideri più profondi che è in fondo un'ottica vocazionale.

Per le parrocchie, invece, emerge un richiamo a non percepire l'accompagnamento dei consultori come una delega su alcuni temi, quanto piuttosto come un'occasione di approfondimento che si traduca in attenzioni che vanno poi coltivate costantemente e di cui la comunità adulta deve farsi carico. Esempio di questo è l'educazione affettiva dei ragazzi. Educare alla affettività è compito costante della comunità adulta e si può tradurre in esperienze di servizio, in proposta di vacanze comunitarie, in momenti di ascolto e dialogo personalizzato, in richiami e testimonianze silenziose, nel coltivare le amicizie... Non sono dunque le poche ore di presenza degli educatori consultoriali ad esaurire l'educazione affettiva, anche se possono essere occasione importante per parlare di questioni specifiche o di sperimentare linguaggi nuovi.

Per cercare di evitare una logica della delega nell'educazione affettiva, il nostro consultorio ha scelto, per esempio, di accompagnare catechisti ed educatori perché gradualmente diventino i soggetti dell'educazione affettiva e siano in grado di inserirla nel cammino catechistico senza soluzioni di continuità. Questo permette anche di valorizzare risorse locali che condividono nella quotidianità la vita dei ragazzi. Vista la sintonia che in questo modo si crea con i catechisti i percorsi con i consultori diventano anche occasione di sperimentazione di nuove modalità comunicative che poi possono essere utilizzati anche in altri contesti.

Il lavoro negli ambienti ecclesiali è utile agli operatori consultoriali perché permette una possibilità di verifica più agile ed informale, ma anche alle comunità parrocchiali. A volte, infatti, in queste ultime c'è poca abitudine a declinare i valori in un modo incarnato in situazioni concrete di vita e ad utilizzare linguaggi che siano comprensibili da chiunque, anche da chi condivide solo la bellezza del vivere un'esperienza di umanità.

L'aspettativa delle comunità parrocchiali è infine quella di sperimentarsi in una pastorale integrata che è per i consultori anche banco di prova per quel lavoro di rete che è sempre più indispensabile.

Adolescenti

Se si chiede ad un operatore qual è la categoria di persone a cui pensa sentendo parlare di educazione alla salute, la risposta nella maggior parte dei casi è “gli adolescenti”, perché numericamente sono i più significativi, perché risultano interessanti con le loro provocazioni, perché li percepiamo un po’ schiacciati da genitori ed insegnanti, ma forse anche perché sono quelli che maggiormente ci educano, sfidandoci ad essere all’altezza della situazione, pur senza esplicitamente dichiarare molto le loro aspettative. Imparare ad intuirle dai loro sguardi e dalle loro posture, quando si entra in classe, è la prima esperienza che ci educa.

Preadolescenti ed adolescenti desiderano essere ascoltati, senza pregiudizi, essere accolti nella loro originalità, essere visti anche nella loro concreta fisicità e bellezza. Poi si aspettano di confrontarsi con adulti da cui attendono qualche contenuto significativo, ma soprattutto un aiuto per riflettere e interrogarsi in modo costruttivo su quello che stanno vivendo.

In genere le richieste di percorsi con loro giungono dagli insegnanti o dai genitori e questo rischia in prima battuta di farceli percepire più come oggetti passivi di un’attenzione, ma se si accoglie la sfida che diventano maggiormente soggetti di quanto loro si propone, emergono riflessioni profonde e non scontate che interrogano il nostro mondo adulto e ci ricordano sempre l’importanza di uscire dai nostri schemi precostituiti per cogliere la loro ricchezza.

Le sfide che oggi ci pongono spesso rispecchiano alcune fragilità del mondo adulto e riguardano soprattutto i vissuti identitari e relazionali, visti anche nelle loro implicazioni mediatiche.

È significativo che al nostro consultorio siano cambiate le richieste di percorsi per le scuole secondarie. Fino ad alcuni anni fa la quasi totalità di percorsi richiesti erano di educazione all’affettività, oggi di educazione alla relazionalità. A volte è un bisogno degli insegnanti di essere sostenuti nella gestione di dinamiche di classe non semplici, a volte è un ritenersi già esperti da parte dei ragazzi sui temi sessuali ed affettivi, è comunque una richiesta che fa emergere una dimensione fragile della nostra società, quella relazionale.

A volte l’essere presenti in classe diventa poi l’occasione per il ragazzo di percepire la possibilità di un rapporto e di un aiuto che lo porta in seguito a venire in consultorio per un accompagnamento psicologico o educativo.

Se i ragazzi si aspettano di essere ascoltati, un modo particolare di ascolto è anche quello di dar voce anche in altri contesti alle loro riflessioni e richieste. Ecco allora che i nostri consultori possono diventare come degli osservatori del mondo adolescenziale, sia per rimandare a genitori ed insegnanti sguardi diversi sui ragazzi, sia per poter pensare strategie più adeguate di risposta ai bisogni emergenti.

È ormai parte integrante delle nostre attenzioni guardare al mondo mediatico e dei social come ad un ambiente nel quale i ragazzi vivono e che dobbiamo conoscere anche per valorizzarne le potenzialità.

Come il mondo dei social cambia velocemente e ci sprona ad un aggiornamento continuo, così i bisogni dei ragazzi ci chiedono di verificarci costantemente e di osare anche modalità nuove. Ad esempio il valorizzare la corporeità in una realtà in cui la dimensione virtuale ha una posizione significativa, ci chiede di sperimentare interventi che utilizzino anche linguaggi diversi, più corporei, come quello teatrale o della danza.

Pensando agli adolescenti si potrebbe quindi dire che ci sono aspettative silenziose che provocano a cambiamenti continui.

Genitori

Quando si realizzano percorsi per i ragazzi si propongono sempre in parallelo momenti di incontro per genitori. In alcuni contesti invece si organizzano percorsi specifici per genitori, indipendentemente dal fatto di incontrare i figli. In entrambe le situazioni il livello di partecipazione, se si guarda il dato numerico, non è molto alto. Il rischio allora è di pensare in modo semplicistico solo alle aspettative dei genitori che vengono agli incontri. La sfida allora è forse quella di tenere nel cuore il bisogno di incrociare con modalità da inventare le aspettative di chi, per i motivi più diversi, non può o non vuole partecipare agli incontri, sperando che in futuro ci potremo incontrare e capire.

I genitori che si incontrano nei percorsi in scuole ed oratori sono quelli che, in varia misura, accettano di mettersi in gioco, perché riconoscono dei bisogni o perché ritengono importante ogni cosa che viene proposta in qualche modo a favore del figlio.

Spesso si aspettano un vademecum del perfetto genitore con tante istruzioni per ogni situazione per sedare le normali ansie nell'accorgersi che il figlio è altro da sé. Tendenzialmente quindi amano le conferenze frontali perché hanno l'impressione di ricevere più contenuti spendibili. Allo stes-

so tempo però, se la persona che incontrano conquista la loro fiducia, desiderano molto raccontarsi e chiedere consigli. Il confronto così con persone che mettono a disposizione le loro competenze, ma anche tra gli stessi genitori, diventa uno stimolo a riappropriarsi del primario ruolo educativo.

In genere le aspettative dei genitori son più legate a suggerimenti sul come comportarsi o come risolvere situazioni che percepiscono, o che sono, di difficoltà ma restano anche piacevolmente stupiti di fronte a riletture, con sguardi differenti, della realtà che stanno vivendo.

Certo la trasmissione di alcuni contenuti è importante così come il recupero della legittimazione emotiva dell'adulto e del figlio e la dimensione narrativa dell'educare, ma il recupero del ruolo genitoriale è più complesso. Parte da una rivalutazione del materno e del paterno, da una acquisizione di fiducia nelle proprie possibilità e, dove è possibile, da una presa di coscienza dell'importanza del cammino di coppia per educare a relazioni serene.

Nella condivisione è importante far emergere un'attenzione alla bellezza di tante esperienze che i ragazzi vivono e sostenere i genitori nel loro ruolo di persone che devono rimandare dei messaggi di positività ai figli.

Spesso nei genitori ci sono ansie legate al desiderio di possedere il cammino di crescita dei figli: allora la sfida è quella di aiutarli a capire che il nostro ruolo di adulti è quello innanzitutto di generare processi ed accompagnarli, nella contemplazione del mistero della libertà del figlio.

Nel rispondere alle aspettative dei genitori varie sono le difficoltà che gli operatori incontrano, legate soprattutto al modo di porsi nei confronti di altri adulti.

L'età, il non essere genitori, la fatica nel trovare il giusto equilibrio tra contenuti teorici ed esperienziali, il dar per scontato alcuni livelli di conoscenza possono essere alcuni degli ostacoli che la prassi consultoriale aiuta a superare. Il confronto in équipe, infatti, così come la simulazione di situazioni gruppali, aiuta a migliorare le modalità di proposta ai genitori.

Lo stesso ritrovarsi dei genitori in contesti di gruppo deve inoltre diventare occasione per rimandare l'importanza che tra adulti si crei una alleanza educativa per il sostegno delle nuove generazioni: per far crescere un ragazzo serve l'intero villaggio, dice un proverbio africano.

Insegnanti

Le aspettative della scuola sono molto diversificate. Numerosi insegnanti e dirigenti scolastici riconoscono nei consultori delle competenze cui far riferimento oltre che per la gestione di situazioni problematiche, attraverso colloqui individuali, anche per la professionalità nell'affrontare alcune tematiche.

Il rischio però sempre in agguato è quello della delega su alcuni temi che sono fondamentali nella vita dei ragazzi: in questo campo aperto in cui si confrontano il bisogno di integrazione di professionalità differenti ed il desiderio di porsi come osservatori a vedere altri che gestiscono alcuni temi, si gioca la realizzazione dei percorsi nelle scuole.

Già nella equipe, quando ci si chiede chi sia realmente la committenza di un percorso in classe ci si accorge che definirlo non è semplice. In parte ci sentiamo noi committenza in quanto abbiamo ricevuto dall'ente consultorio "un mandato ad incontrare i ragazzi e ad aiutarli a riflettere per generare processi di crescita, in parte ci rendiamo conto che la scuola ha accettato la proposta dei nostri percorsi e vi ha aderito esplicitando delle richieste specifiche. La sfida diventa dunque quella di coinvolgere in modo sempre più significativo tutti i vari attori, in modo che i percorsi diventino segno di una integrazione di obiettivi e di attenzioni. Il primo strumento che ci si cerca di dare è una chiarezza di procedure e di modalità di intervento in modo che ogni cosa sia concordata negli obiettivi, nelle metodologie e negli strumenti, pulendo il campo da possibili fraintendimenti e ponendo le basi per la condivisione di un buon rapporto educativo. L'obiettivo, non sempre facilmente raggiungibile, è quello del coinvolgimento del consiglio di classe in tutte le sue componenti, per definire insieme in che modo ciascuno deve essere partecipe dei percorsi. Così facendo, gli insegnanti non vengono esclusi dal percorso in classe e possono meglio recuperare stili e contenuti emersi nel percorso per una continuità educativa. Questo riesce più facile con gli insegnanti con cui si lavora da anni, perché c'è un maggior dialogo ed una fiducia reciproca, elementi che sono fondamentali per la costruzione di un percorso che risulti significativo per i ragazzi, ma anche per noi adulti.

È significativo che varie scuole chiedano dei percorsi per gli insegnanti per sostenerli nelle dinamiche relazionali con gli alunni, ma anche, più o meno direttamente, tra di loro: nuova frontiera di intervento per prevenire disagi dei ragazzi ma anche degli stessi insegnanti.

Altri enti del territorio

Spesso i consultori sono coinvolti in tavoli tematici legati al mondo adolescenziale o alla dimensione formativa.

Le aspettative reciproche degli enti coinvolti sono spesso complesse. Il lavoro di rete con altre agenzie è una risorsa sempre citata, ma che si fatica a vivere concretamente per difficoltà oggettive legate ai tempi di lavoro, ma anche perché implica a livello personale, oltre che di ente di appartenenza, una rottura degli schemi di impostazione e di lavoro.

A volte si vorrebbe dai nostri consultori una impostazione degli interventi che poco si discosta dalla identificazione con i propri oppure tipologie di interventi che non sono possibili con le risorse umane ed economiche che si hanno.

Resta l'importanza di cogliere possibili connessioni nelle programmazioni, valorizzando le specificità di ciascuno.

Operatori della prevenzione ed educazione alla salute

Anche chi progetta e realizza i percorsi ha grandi aspettative, in qualche misura proporzionali alle energie, alla fantasia ed alla pazienza che servono per sognare, organizzare, promuovere ed accompagnare questi percorsi.

Se per gli altri gruppi di persone ho cercato di vedere come il consultorio poteva rispondere alle varie aspettative, magari reinterpretandole, qui si tratta in fondo di auto-risponderci, di trovare in quello che viviamo una realizzazione, almeno parziale, dei nostri desideri. Ed allora la prima sfida è proprio quella di cogliere sempre in ogni incontro, in ogni percorso la ricchezza della occasione che ci è data. Certo è più gratificante quando abbiamo l'impressione di essere entrati in sintonia col gruppo, quando emergono riflessioni interessanti coerenti con i nostri obiettivi, quando le cose funzionano come dovrebbero, ma sappiamo bene che spesso non è così... Allora è importante fare sempre un momento di verifica dopo aver terminato un percorso, magari su una scheda che ci aiuti nell'essere oggettivi e nel valutare varie dimensioni, per andare al di là della dimensione più immediatamente emotiva e segnarcene punti di forza e punti di debolezza, per trarre insegnamento per il futuro, ma anche per ricordarci sempre del valore oggettivo di ogni volto che abbiamo incontrato.

L'essere in coppia nel gestire i percorsi, cosa che in Lombardia era obbligatoria fino al dicembre 2016, è una grossa risorsa nella gestione dei gruppi classe e dei vari incontri, perché permette due sguardi che si integrano sia nel progettare che nel realizzare e nel verificare. Certo la co-conduzione non è semplice e va di continuo sostenuta nel lavoro di équipe: altra grande risorsa per gli operatori. Non deve essere semplice luogo organizzativo, ma ambiente di formazione e di condivisione, in cui sperimentare quelle stesse relazioni di cui nei vari percorsi cerchiamo di prenderci cura. La presenza di un supervisore anche nella équipe formativa/educativa risulta utile non solo per confrontarsi sulla gestione delle dinamiche di gruppi complessi, ma anche per verificare le dinamiche della équipe stessa, sapendo che queste si riflettono sugli utenti, e per darsi degli obiettivi che siano sostenibili.

A volte il rischio nello stendere i progetti è di porsi degli obiettivi che sono necessariamente destinati ad essere disattesi: calcolando che mediamente un percorso con i ragazzi è di circa sei ore, è importante avere una tensione verso desideri davvero “stellari”, ma accompagnati da un sereno realismo.

Altri operatori del consultorio

Chi non è direttamente coinvolto nella prevenzione alla salute sa che il lavoro dei colleghi all'esterno della struttura consultoriale favorisce la conoscenza dei servizi che vi sono offerti e permette di intercettare situazioni di bisogno che altrimenti resterebbero silenti.

L'aspettativa è dunque che questo ponte con l'esterno funzioni sia nel dare una immagine coerente del consultorio sia nell'importare dati di realtà che facilitino la conoscenza dei contesti in cui chi si presenta in consultorio vive.

Lo stare insieme a ragazzi ed adulti non “in carico” per consulenze permette infatti di avere un quadro più completo della realtà in cui si vive e di capire meglio anche i vissuti delle persone che accompagniamo con percorsi individuali o di coppia.

Nei consultori deve essere curata la osmosi tra chi si occupa di consulenze e chi di prevenzione, perché la vivacità necessaria alla équipe formativa stimoli tutto il consultorio a ridefinire le proposte in modo più adeguato alla realtà e faciliti anche il lavoro di rete.

Conclusioni

La realtà della prevenzione ed educazione alla salute è veramente molto vasta. Nella nostra piccola città proponiamo una quindicina di tipologie di percorsi che possono poi essere declinate in vario modo, incontriamo circa 4000 persone, gli operatori utilizzano circa 3500 ore per la realizzazione degli incontri, 1500 per pensarli e verificarli, si inviano almeno 2000 mail inerenti... se aggiungiamo a questi dati quelli di tanti altri consultori abbiamo una vaga percezione della mole di lavoro che con entusiasmo vien svolto.

I numeri in sé son poca cosa, ma in questo articolo possono far cogliere come le sottolineature fatte son veramente poche pennellate per far intuire la dinamicità e gli equilibri, le aspirazioni ed i limiti che intorno ai percorsi di educazione alla salute si giocano.

Tentativi continuamente cambiati senza rinunciare al nucleo essenziale di una proposta, fatiche che si spera generino processi, convinti che educare alla salute è spesso ricevere e consegnare un mandato ad esserci.

Bibliografia

- B. Bertani - M. Manetti, *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*, Franco Angeli, 2007.
- L. Camaioni - P. Di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, il Mulino, 2007.
- G. Del Rio - M. Luppi, *Gruppo e relazione d'aiuto. Saperi, competenze, emozioni*, Franco Angeli, 2010.
- B. Galparoli, *L'Educazione sessuale nella scuola*, Elledici, 2009.
- C. Kaneklin, *Il gruppo in teoria e in pratica. L'intersoggettività come forza produttiva*. Raffaello Cortina, 2010.
- O. Licciardello, *Gruppi. Aspetti epistemologici e ricadute applicative*, Franco Angeli, 2015.
- A. Lis - S. Stella - G.C. Zavattini, *Manuale di psicologia dinamica*, Il Mulino, 1999.
- A. Pellai - B. Tamborini, *L'età dello tsunami. Come sopravvivere a un figlio preadolescente*, DeAgostini, 2017.
- D. Simeone, *Il Consultorio Familiare. Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*, Vita e Pensiero, 2014.
- P. Triani, *Disagi dei ragazzi, scuola, territorio. Per una prospettiva integrata*, La Scuola, 2014.

Life Skills: modelli formativi di prevenzione e promozione della salute

Mirela Tingire *

Abstract

Evidenze scientifiche rivelano che gli stili di vita adottati dalle persone influiscono sulla propria salute determinando, nel tempo, alcune tra le maggiori cause di morte che colpiscono la nostra società. Queste condotte, spesso maturate in giovane età, comprendono il consumo di tabacco, di sostanze psicotrope, di alcol, un'alimentazione poco salutare, un'attività fisica e comportamenti sessuali inadeguati. Numerosi studi e ricerche svolte nell'ambito della prevenzione, promozione ed educazione alla salute, hanno dimostrato che gli approcci basati sul potenziamento delle *life skills* risultano essere tra i più innovativi ed efficaci modelli formativi utili per contrastare i comportamenti a rischio e migliorare il benessere bio-psico-sociale dei giovani. Fra questi, il *LifeSkills Training Program* (Lst) è conosciuto da tempo come uno dei programmi di intervento maggiormente validati ed efficaci nel prevenire l'uso di sostanze tra i preadolescenti e adolescenti. Inoltre, ha riscontrato un miglioramento delle competenze nella gestione del rapporto fra il docente e la classe, nei rapporti interpersonali e una maggiore capacità di ascolto. Il presente lavoro affronta il tema delle *life skills* nell'ambito della prevenzione, della promozione e dell'educazione alla salute, soffermandosi sulle modalità con le quali viene adattato e attuato il programma *LifeSkills Training* Lombardia, sulle strategie formative utilizzate e sull'efficacia del modello.

Scientific evidences reveal that the lifestyles adopted by people affect their health, resulting, over time, in some of the major causes of death that affect our society. These lifestyle behaviors, often acquired at a young age, include tobacco use, psychotropic substances, alcohol, unhealthy diet, physical activity and inappropriate sexual behavior. Numerous studies and researches carried out in prevention, promotion and health education environment, showed that approaches based on enhancing life skills are among the most innovative and effective educational models to counter risky behavior and improve the well-being of young people. Among these, the Lifeskills Training Program (Lst) has

* Dottoranda di ricerca in Pedagogia, UCSC.

been recognized as one of the most validated and effective intervention programs in preventing the substance use among preteens and teenagers. Furthermore, it has been observed an improvement in managing the relationship between the teacher and the class, in the interpersonal relationships and in greater listening skills. This paper brings up the issue of life skills in prevention, promotion and health education environment, focusing on the ways in which the Lifeskills Training Lombardy program is adapted and implemented, on the training strategies used and on the effectiveness of the model.

Introduzione

In un ambiente in costante evoluzione, le abilità per la vita (*life skills*) rappresentano una parte essenziale per riuscire ad affrontare con successo le sfide della vita quotidiana. I fenomeni dell'industrializzazione, della globalizzazione e dell'impoverimento delle risorse sociali in alcune aree del mondo hanno portato ad una trasformazione di queste abilità di vita soprattutto nelle giovani generazioni. Fra le conseguenze dovute a questi cambiamenti si nota l'aumento del consumo di sostanze, in particolare fra i giovani; esso è determinato dall'assenza di un atteggiamento critico e dalla necessità di modificare artificialmente un certo stato mentale o psicologico al fine di combattere situazioni di monotonia, di trovare nuovi modi di svago, di sentirsi parte di un gruppo o di migliorare le prestazioni fisiche e atletiche.

In seguito a quanto evidenziato, emerge il bisogno di sviluppare e promuovere nuove competenze in grado di equipaggiare le giovani generazioni per poter affrontare meglio le situazioni particolari di vita.

Nel 1993 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (Oms) ha sottolineato la necessità di trasmettere ed insegnare ai bambini e ai ragazzi abilità, competenze, modi di essere che permettano loro di diventare cittadini responsabili, partecipi alla vita sociale, capaci di prendere decisioni e in grado di affrontare al meglio la vita¹.

Prende avvio il concetto di *life skills*: «sono abilità, capacità che ci permettono di acquisire un comportamento versatile e positivo, grazie al

¹ World Health Organization, Programme on Mental Health, *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*, Geneva, 1997.

quale possiamo affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana»².

La promozione di queste abilità di vita da parte dell'Oms, attraverso la diffusione di programmi formativi di prevenzione e di promozione della salute, ha permesso loro di entrare a pieno titolo a far parte di numerose iniziative formative e scolastiche in molti Paesi, fra cui l'Italia. In questo senso, l'ambiente scolastico costituisce un luogo ottimale per integrare conoscenze e capacità attraverso l'inserimento di modelli formativi in grado di trasformare in modo significativo gli atteggiamenti e i comportamenti degli studenti e favorire il raggiungimento di uno stato di benessere bio-psico-sociale.

La scuola ha da svolgere il suo compito in stretta collaborazione con le realtà territoriali e istituzionali come parrocchie, associazioni, consultori familiari. Questi ultimi rivestono un ruolo rilevante in quanto luoghi di prevenzione e di sostegno al divenire formativo della persona, della coppia e della famiglia. In tale ambito di intervento, i programmi centrati sulle *life skills* trovano terreno fertile per lo sviluppo integrale e per il benessere generale della persona.

Il presente contributo vuole presentare l'evoluzione e lo sviluppo delle *life skills*, soffermandosi sulle modalità con le quali esse vengono adattate e impiegate nei programmi di prevenzione e promozione della salute nei contesti scolastici e sui risultati ottenuti, al fine di verificarne l'efficacia.

Una particolare attenzione sarà dedicata al programma *LifeSkills Training* Lombardia.

Lo sviluppo delle Life Skills

Al fine di comprendere meglio il termine «*abilità di vita*» è utile indagarne l'origine. Una menzione si trova nella *Carta di Ottawa per la Promozione della Salute*³, dove si dichiara, sotto la rubrica «abilità personali», che «la promozione della salute sostiene lo sviluppo personale e sociale fornendo l'informazione e l'educazione alla salute, e migliorando le *abilità per la vita* quotidiana. In questo modo, si aumentano le possibilità delle

² Ibidem.

³ The Ottawa Charter for Health Promotion, [La Carta di Ottawa per la promozione della salute], 1° Conferenza internazionale sulla promozione della salute, 17-21 novembre 1986, Ottawa, Ontario, Canada.

persone di esercitare un maggior controllo sulla propria salute e sui propri ambienti, e di fare scelte favorevoli alla salute»⁴. Questo aspetto mette in relazione le *life skills* con la responsabilità personale, il processo decisionale e la capacità di fare scelte comportamentali appropriate.

Successivamente, il concetto fu ampliato dall'Oms che, nel 1993, elaborò il documento *Life skills education in schools*⁵, in risposta alle sollecitazioni giunte da ogni parte del mondo per rimediare alle diverse forme di dipendenza da sostanze psicotrope (alcol, tabacco, droghe), di cui sempre più frequentemente sono vittime le giovani generazioni e alle varie manifestazioni di disagio giovanile espresse attraverso forme di violenza o di dispersione scolastica.

Verificata l'inefficacia di campagne solamente informative, l'Oms scelse di percorrere la strada della prevenzione indiretta invitando le scuole e le agenzie educative in genere a farsi carico di una formazione in grado di preparare i giovani ad affrontare le difficoltà della vita in vista di una maturazione individuale che consenta forme di convivenza soddisfacenti per il singolo e per la società⁶. Infatti, nel 1999 l'Oms pubblicò il documento *Partners in Life Skills Education*⁷ come risultato dell'*Inter-Agency Meeting on Life Skills Education*. In esso si metteva in evidenza la necessità di collaborare tra diverse agenzie per promuovere le *life skills* nel contesto scolastico ed extrascolastico⁸.

Conseguentemente, si registrò un largo consenso sull'uso delle *life skills* intese come «abilità personali, sociali, interpersonali, cognitive, affettive, universali»⁹ in grado di contribuire all'educazione di base, all'uguaglianza di genere, alla democrazia, alla buona cittadinanza, alla cura e alla protezione del fanciullo, alla qualità e all'efficienza del sistema educativo, alla promozione della formazione permanente, alla qualità della vita e alla

⁴ Ibi, p. 3.

⁵ World Health Organization, Programme on Mental Health, *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*, cit., Geneva, 1997.

⁶ Cfr. P. Marmocchi - C. Dall'Aglio - M. Zannini, *Educare le life skills. Le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004.

⁷ World Health Organization, Department of Mental Health, *Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*, Geneva 1999, in http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf.

⁸ World Health Organization, Department of Mental Health, *Partners in Life Skills Education*. cit., p. 4.

⁹ Ibi, p. 6.

promozione della pace¹⁰. La proposta di un'educazione alle *life skills* non resta quindi circoscritta all'ambito scolastico, bensì si estende, a sua volta, nel contesto della nota *Lifelong Education* per tutti, durante tutto l'arco della vita.

Definire le Life Skills

Un racconto indiano recita: «C'era un barcaiolo che trasportava le persone da una riva all'altra di un grande fiume. Un giorno, durante la stagione delle piogge, un uomo colto e distinto si presentò al barcaiolo e gli chiese di essere trasportato dall'altra parte del fiume. Durante il tragitto, il passeggero chiese al barcaiolo: "Hai studiato i Veda?" Il barcaiolo scosse la testa. Allora l'uomo replicò: "Hai perso un quarto della tua vita!" Dopo un po', l'intellettuale chiese al barcaiolo: "Hai studiato il Vedanta?" Il barcaiolo rispose di no. Allora l'erudito affermò che, per certo, il barcaiolo aveva perso metà della sua vita. Un po' più avanti l'uomo chiese ancora al barcaiolo: "Hai studiato il Ramayana e il Mahabharata?" Il barcaiolo rispose: "No, signore, so solo remare da una parte all'altra del fiume!" Allora di nuovo l'uomo colto sentenziò: "Hai perso tre quarti della tua vita!" Improvvisamente, una rovinosa tempesta si abbatté sulla barca. Il fiume si ingrossò velocemente, la corrente si fece impetuosa e la barca cominciò a fare acqua. Il barcaiolo gridò al suo passeggero: "Signore, sa nuotare?" «No!» gridò l'altro. Allora il barcaiolo esclamò: "Sono desolato, signore! Lei ha perso tutta la sua vita!"»¹¹.

Le *life skills* sono quindi quelle abilità, come la capacità del barcaiolo di saper nuotare che, acquisite durante l'infanzia e l'adolescenza, possono essere sviluppate e migliorate nell'arco di tutta la vita. Lo sviluppo di tali abilità avviene in seguito ad una trasformazione costruttiva di informazioni, impressioni, incontri ed esperienze individuali e sociali e i rapidi cambiamenti che si verificano nel corso della propria vita¹².

Il termine *life skills* è generalmente riferito ad una gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che permettono alle persone di

¹⁰ Ibi, p. 4.

¹¹ <http://www.ic16verona.gov.it/j/attachments/article/266/Descrizione%20Life%20skills.pdf>. Data ultima visita 03/03/2016.

¹² M. Singh, *Ensuring that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and life skills programmes*, Unesco Institute for Education, Hamburg 2002, in <http://www.unicef.org...me/lifeskills/whatwhy/skills.html>. Data ultima visita 16/03/2016.

operare con competenza sia sul piano individuale sia su quello sociale. Esso contiene un ancoraggio pragmatico, orientato all'aspetto operativo (*skills*), con un'apertura di orizzonte assai ampio (*life*) che consente di riflettere sul significato di queste abilità, rispetto alla loro matrice originaria e alla loro finalità bio-sociale¹³. Diventa quindi necessario identificare e classificare queste abilità all'interno di una vasta gamma di attitudini e comportamenti positivi nell'ambito di contesti culturali diversi.

La *Divisione di Salute Mentale e Abuso di Sostanze* dell'Oms ha inizialmente contraddistinto cinque aree fondamentali di *life skills*, rilevanti tra le diverse culture. Esse sono: 1) Il processo decisionale e di problem-solving; 2) Il pensiero creativo e il pensiero critico; 3) La comunicazione e le capacità relazionali; 4) L'auto-consapevolezza e l'empatia; 5) La capacità di controllare le emozioni e lo stress¹⁴.

Una classificazione simile è stata intrapresa nei contesti educativi degli Stati Uniti dalla *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*¹⁵ (Casel), un'organizzazione che mira a promuovere il successo dei bambini e dei giovani a scuola e nella vita. La Casel ha identificato cinque gruppi principali di abilità sociali ed emotive: 1) L'auto-consapevolezza: valutare con precisione i propri sentimenti, interessi, valori e punti di forza; 2) L'autogestione: regolare le emozioni, gestire lo stress, e controllare gli impulsi; 3) La consapevolezza sociale: essere in grado di interagire e di provare empatia; 4) La capacità di relazione: stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti, resistere alle pressioni sociali inadeguate e risolvere conflitti; 5) La capacità di prendere decisioni responsabili: prendere decisioni basate su appropriate norme sociali, rispettando gli altri e applicare tali decisioni nell'ambito scolastico e sociale.

Un ulteriore insieme di categorie di abilità psico-sociali sono state identificate da *Early Childhood Development*¹⁶ (Ecd). Esse comprendono: 1) Le abilità prescolastiche; 2) Le abilità fisiche e motorie; 3) La capacità di

¹³ M. Bertini - P. Braibanti - M.P. Gagliardi, *Il modello Skills For Life. Introduzione all'adattamento italiano*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 9.

¹⁴ World Health Organization, Department of Mental Health, Geneva, *Partners in Life Skills Education-Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting* (17p), Geneva 1999, p. 1., in http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf.

¹⁵ Cfr. <http://www.casel.org/contact/>. Data ultima visita 03/03/2016.

¹⁶ *Early Childhood Development* (Ecd) rappresenta un insieme di programmi e politiche volti a migliorare la nutrizione, la salute, lo sviluppo cognitivo e psico-sociale, l'istruzione e la protezione sociale dei bambini.

auto-espressione comprese le arti, i mestieri, la musica e la danza; 4) Le competenze linguistiche, tra cui la capacità di comunicazione; 5) Le abilità sociali come la condivisione e la cooperazione, il rispetto per gli altri e l'empatia; l'autosufficienza, compresa la responsabilità della cura di sé e degli effetti personali; 6) La capacità di auto-valutazione, tra cui lo sviluppo dell'autostima.

Nel suo intento di sviluppare un quadro di orientamento per l'educazione alle *life skills*, il *Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia* (Unicef) ha consolidato il nucleo delle diverse categorie di abilità di vita elaborate dalle agenzie delle Nazioni Unite e di altre organizzazioni, come Casel, in tre ampie categorie di «abilità di vita generiche»: 1) *Cognitive*: il pensiero critico e la capacità di problem solving utile per prendere decisioni responsabili; 2) *Personali*: l'autoconsapevolezza e l'autodisciplina; 3) *Interpersonali*: la capacità di comunicazione, di negoziazione, la cooperazione e il lavoro di squadra, l'empatia e l'autocontrollo.

Da quanto esposto in precedenza, si evince che, nonostante vi è stata una convergenza su ciò che le classificazioni di base delle abilità psicosociali potrebbero essere, non esiste un elenco definitivo o una categorizzazione delle competenze coinvolte e come quest'ultime potrebbero relazionarsi tra loro. Questo perché per loro natura, tali abilità sono in gran parte immateriali e difficili da estromettere dalla complessa rete di interazioni e di fattori contestuali che possono contribuire al loro sviluppo, utilizzo e impatto.

Di conseguenza, risulta molto difficile definirle e misurarle, poiché gli indicatori e gli strumenti di valutazione per l'acquisizione e lo sviluppo delle abilità psico-sociali si sono rivelati particolarmente impegnativi. Inoltre, rimangono irrisolti alcuni interrogativi in riferimento ai confini concettuali tra le abilità di vita e le competenze psico-sociali.

In seguito, l'Oms ha definito un nucleo fondamentale di *skills* che deve rappresentare il fulcro di ogni programma di formazione e prevenzione mirato alla promozione del benessere dei bambini e degli adolescenti, indipendentemente dal contesto nel quale sono implementate¹⁷.

Le dieci *life skills* individuate dall'Oms nel 1993 comprendono: 1) La capacità di prendere decisioni (*Decision making*); 2) La capacità di risolvere problemi (*Problem solving*); 3) La creatività; 4) Il senso critico; 5) La

¹⁷ P. Marmocchi - C. Dall'Aglio - M. Zannini, *Educare le life skills. Le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004, p. 18.

comunicazione efficace; 6) La capacità di relazionarsi con gli altri; 7) L'autocoscienza; 8) L'empatia; 9) La gestione delle emozioni; 10) La gestione dello stress¹⁸.

Le *life skills* sono quindi considerate come quelle «abilità di vita» e «per la vita» che mettono in grado l'individuo di adottare strategie efficaci per affrontare i diversi problemi che si presentano (come ad esempio l'uso e l'abuso di droghe, il bullismo, i comportamenti sessuali non protetti, la dispersione scolastica) nei diversi contesti della vita (formali e non formali, pubblici e privati). La mancanza di tali abilità può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio.

E interessante notare come le preoccupazioni dell'Oms di prevenire i «malesseri» personali e sociali interpellino e invochino l'azione propriamente educativa, anzi giunga a ritenere che la pista principale di soluzione del problema sia l'educazione stessa¹⁹. Diventa quindi essenziale non soltanto trovare definizioni concettuali per le abilità di vita, ma soprattutto cercare di definirle e adattare all'interno di contesti sociali diversi e situazioni di vita reale, vissuta.

Modelli di educazione alla salute e life skills

Dopo avere delineato l'identità delle *life skills* e osservato che tali abilità di vita tendono anche a sovrapporsi ma soprattutto ad integrarsi e collocarsi in contesti educativi ben definiti, si sviluppa ora il tema degli strumenti attraverso i quali le istituzioni scolastiche possono promuoverne concretamente l'acquisizione nei soggetti che apprendono²⁰.

I modelli formativi di educazione alla salute sono stati, per molto tempo, inseriti nella forma tradizionale di insegnamento all'interno delle attività didattiche delle scuole di ogni ordine e grado.

L'approccio più comune, classico, usato per molti anni per affrontare e prevenire il consumo di sostanze tra i giovani, era basato sull'*informazione*. I ragazzi venivano avvisati e informati circa i pericoli del consumo

¹⁸ A. De Santi - R. Guerra - P. Morosini (eds.), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Istituto Superiore di Sanità 2008, p. 24.

¹⁹ H.C.A. Chang, *Verso una conversione pedagogica del concetto di salute*, in «Rivista di Scienze dell'Educazione», LIII, 3 (2015), p. 16.

²⁰ N. Arcangeli, *Life skills competenze trasversali: dalle parole ai fatti... piacevolmente!*, in file:///C:/Users/Enface/Downloads/Competenze+trasversali+e+Life+Skills-Nerino+Arcangeli.pdf. Data ultima visita 20/3/2016.

di tabacco, alcolici e altre droghe. L'ipotesi alla base di questo metodo era quella di fornire ai giovani argomenti inerenti la salute utili per la scelta logica di non fumare, non abusare dell'alcol e non usare droghe, perché tali comportamenti avrebbero potuto compromettere gravemente le loro condizioni di salute nel tempo.

Oltre a fornire dati sulla salute e sui rischi connessi all'uso di sostanze, alcuni programmi di prevenzione si concentravano particolarmente sull'utilizzo di strategie *intimidatorie* (ad esempio, mostravano ai giovani foto di polmoni anneriti di persone con cancro, al fine di intimorire i giovani e persuaderli a non fumare). Pur essendo stati utilizzati per anni nelle scuole, la valutazione di questi due approcci, l'uno basato sull'*informazione*, l'altro basato sull'*intimidazione* e la paura, si sono rivelati inefficaci nell'intento di tenere i ragazzi lontano dalle sostanze dannose.

In seguito, gli esiti di queste strategie hanno dimostrato che, nonostante talvolta possano incutere paura, non rivelano una diminuzione significativa della probabilità di adottare un determinato comportamento a rischio. Sebbene riescano a catturare l'attenzione dei ragazzi per un certo periodo di tempo e gli argomenti trattati vengono giudicati interessanti, l'uso dell'informazione e della paura non funzionano come strategie efficaci di prevenzione²¹.

Risulta quindi di fondamentale importanza sapere quali strategie di apprendimento utilizzare per promuovere e sviluppare le abilità di vita utili per affrontare le questioni chiave della propria vita e verificare in che misura esse stimolano atteggiamenti e motivazioni necessarie (curiosità, interesse) per modificare i comportamenti e favorire l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Negli ultimi anni, grazie a numerosi studi e ricerche, sono stati elaborati approcci e programmi di prevenzione, promozione ed educazione alla salute basati sempre più su evidenze scientifiche. Si tratta di modelli attentamente testati, verificati e ritenuti efficaci. Uno di questi approcci è il *LifeSkills Training Program*.

²¹ Osservatorio Regionale sulle Dipendenze della Lombardia, *Prevenzione di qualità in Lombardia: il LifeSkills Training Program*, Milano 28 gennaio 2011 in <http://www.ored-lombardia.org/lifeskills-training>, Presentazione Botvin, p. 2. Data ultima visita 04/03/2016.

LifeSkills Training Program (Lst)

Il Lst è un programma formativo di prevenzione all'uso e abuso di sostanze validato scientificamente e in grado di ridurre i comportamenti a rischio. È stato sviluppato negli Stati Uniti dal prof. Gilbert J. Botvin²². Egli nota che i programmi di prevenzione alla salute attuati nei contesti scolastici statunitensi utilizzavano un approccio didattico prevalentemente informativo ed erano carenti di un fondamento scientifico circa la loro efficacia. Inizia quindi a sviluppare il *LifeSkills Training* program, al quale lavora da oltre trent'anni.

Il focus del Lst riguarda il potenziamento di alcune abilità per prevenire l'uso di droghe all'interno di un modello più generale di incremento delle capacità personali e sociali. Esso mira ad aumentare nei soggetti la possibilità di gestire le sfide quotidiane e favorire un maggior senso di controllo personale. A tal fine si manifesta su diversi fattori connessi con uso e abuso di sostanze, siano essi relativi alle *influenze esterne* (l'ambiente, i media, i pari) oppure ai *fattori psicologici interni* (ansia sociale, bassa autostima, propensione a ricercare emozioni forti). Agire quindi su tali fattori rende possibile contrastare la motivazione delle persone ad usare droghe, ridurre la vulnerabilità e la suscettibilità alla pressione esterna e diminuire il ricorso a sostanze dannose.

Tipologia e struttura del LifeSkills Training Program

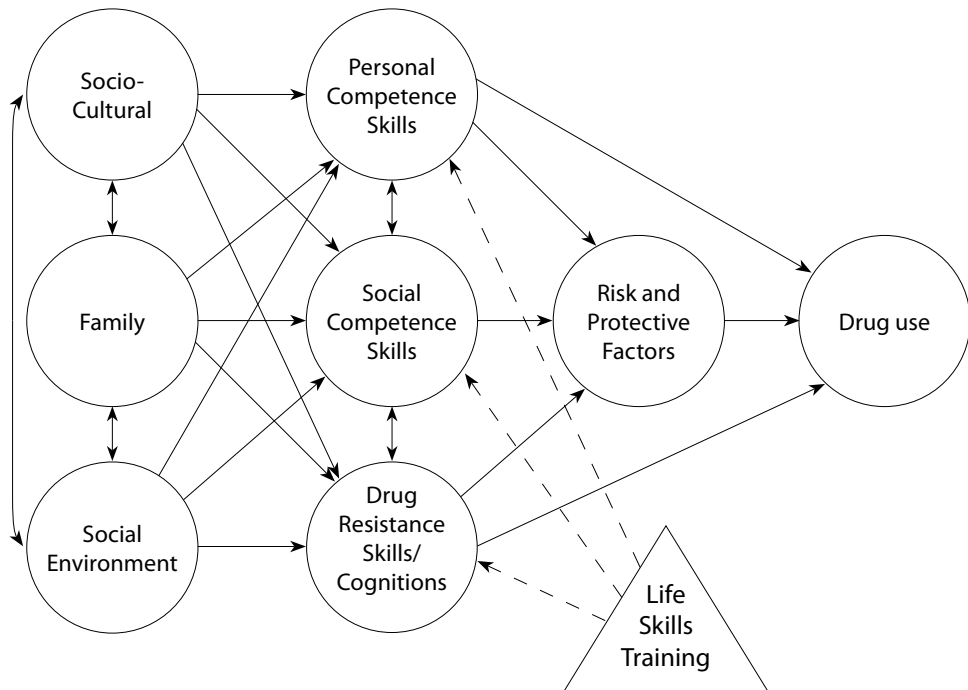
Il Lst è stato pensato per avere un impatto sulle competenze personali e sociali, sulle abilità, sugli atteggiamenti a rischio e sulle conoscenze, per aumentare la resistenza alle pressioni verso l'uso di sostanze (Fig. 1)²³.

Come si evince dalla figura 1, il modello teorico alla base del Lst è stato sviluppato per agire su diversi fattori quali quelli socio-culturali, familiari, ambientali e biologici. Tuttavia, esso si concentra in particolare sulle *competenze personali, sociali* e sulle *abilità di vita*. Successivamente, quest'ultime eserciteranno un impatto su altri fattori di rischio e di prote-

²² Cfr. www.lifeskillstraining.com. data ultima visita 4/03/2016.

²³ Osservatorio Regionale sulle Dipendenze della Lombardia, Seminario *Prevenzione di qualità in Lombardia: il LifeSkills Training Program*, cit. p. 8.

Fig. 1
Modello teorico sul consumo di sostanze in adolescenza e focus del LifeSkills Training



zione che a loro volta ridurranno la probabilità di adottare comportamenti a rischio²⁴.

Lo sviluppo delle *competenze personali* rende i ragazzi maggiormente consapevoli del fatto che alcune situazioni pericolose incontrate nella vita possono essere evitate. La finalità di questo approccio non mira ad insegnare agli studenti soltanto *a dire di no*, bensì *come dire di no*.

Il miglioramento delle *competenze sociali* generali aiuta i ragazzi ad acquisire strumenti necessari per affrontare situazioni che si presentano in ambienti sociali come ad esempio la scuola, il quartiere o una nuova città;

²⁴ Osservatorio Regionale sulle Dipendenze della Lombardia, *Prevenzione di qualità in Lombardia*, cit., p. 8.

favoriscono l'autostima, l'assertività e la capacità di prendere decisioni responsabili.

L'incremento di alcune *abilità di vita* come ad esempio saper risolvere problemi, viene attuato attraverso l'uso di tecniche basate sul cambiamento del comportamento personale e sulla gestione dello stress e dell'ansia (ad esempio la respirazione diaframmatica, il rilassamento muscolare).

Una particolare attenzione viene dedicata agli aspetti di tipo cognitivo e agli approcci didattici utilizzati²⁵.

Il programma è stato progettato per essere indipendente, di facile impiego e coinvolgente per i partecipanti. Si struttura in 15 lezioni durante il primo anno, 10 nel secondo e 5 lezioni nel terzo anno. Si focalizza su diversi fattori e agisce su più comportamenti contemporaneamente, come ad esempio: atteggiamenti inclini alla violenza, alla delinquenza e a rischio Hiv e Aids. Insegna competenze sociali ed emotive necessarie per conseguire il successo negli studi, ridurre la dispersione scolastica, migliorare i rapporti tra docenti e studenti.

Si rivolge ai ragazzi dai 11 ai 13 anni di età in quanto si ritiene che questo periodo di sviluppo risulta essere particolarmente critico per l'adozione di comportamenti a rischio.

Implementazione ed efficacia del Lst

Il processo di implementazione del Lst prevede, a monte, uno studio pilota per verificarne l'efficacia, seguito dalla disseminazione del programma in contesti diversi. Gli attori coinvolti nella sperimentazione sono educatori, insegnanti, studenti, operatori e specialisti della prevenzione.

I principali attori del programma sono quindi gli insegnanti e gli studenti, piuttosto che gli esperti esterni. Tradizionalmente, infatti, le scuole tendono a delegare i messaggi di prevenzione agli operatori sanitari professionalmente più competenti e credibili. Questa tendenza si contrappone con il principio secondo il quale il contatto quotidiano con gli alunni in classe offre ai docenti il privilegio di comunicare un messaggio volto a produrre un cambiamento personale²⁶. Per questo motivo, gli insegnanti

²⁵ Ibi, p. 11.

²⁶ P. Cuijpers, *Effective Ingredients of school-based drug prevention programs. A systematic review*, Netherlands Institute of Mental Health and Addiction, Trimbos Institute, 2002.

svolgono un percorso formativo per l'utilizzo del Lst sotto la supervisione di formatori ed esperti appositamente preparati e certificati.

Le attività formative si concentrano sulla *presentazione* di alcuni aspetti di carattere generale, sulla *dimostrazione* del funzionamento delle competenze, sul *coinvolgimento* degli studenti attraverso attività interattive, sul *feedback*, sul *rinforzo positivo* e sull'*esercitazione* di quanto appreso nella vita quotidiana. Gli strumenti didattici impiegati utilizzano approcci che favoriscono la discussione di gruppo, la comunicazione assertiva, la coesione sociale e il senso di appartenenza.

Come già accennato, numerosi studi e ricerche condotte negli Stati Uniti nel arco di tre decenni hanno dimostrato l'efficacia del Lst. In effetti, esso è in grado di ridurre del 50% e, in alcuni casi, fino al 87% il consumo di sostanze dannose per la salute come il tabacco, l'alcol e la marijuana; tali risultati possono essere mantenuti nel tempo (dai 6 ai 10 anni) grazie a specifiche sessioni di rinforzo (booster session). Il programma risulta essere efficace anche nella prevenzione di casi di violenza, delinquenza e comportamenti correlati all'Hiv e all'Aids.

Effetti positivi sono stati registrati altresì nelle situazioni che riguardano il miglioramento delle abilità comunicative in famiglia, il rapporto tra genitori e figli, le pratiche e gli stili disciplinari, la capacità dei genitori di porsi come figure di riferimento per i figli.

Lst è stato applicato con successo anche all'interno di gruppi appartenenti a minoranze etniche. Inoltre, sono stati condotti studi di valutazione con studenti di età inferiore al target previsto dal programma (8-11 anni rispetto ai 11-13) dimostrandosi efficace nel prevenire il consumo di tabacco²⁷.

Infine, i programmi di prevenzione quali Lst offrono la possibilità di notevoli risparmi sui costi; una analisi indipendente sul rapporto costi-benefici svolta negli Stati Uniti ha rivelato che ogni dollaro speso per il Lst ha prodotto trentotto dollari di beneficio²⁸.

²⁷ Osservatorio Regionale sulle Dipendenze della Lombardia, *Prevenzione di qualità in Lombardia*, cit., p. 21.

²⁸ S. Lee - S. Aos - E. Drake - A. Pennucci - M. Miller - L. Anderson, *Return on investment: Evidence based options to improve statewide outcomes* (Document No. 12-04-1201), Olympia, Washington State Institute for Public Policy, April 2012, in G.J. Botvin - K.W. Griffin, «Life skills training: Preventing substance misuse by enhancing individual and social competence», p. 64.

Lst Program Lombardia

In Italia, il Lst è conosciuto da tempo come uno dei modelli di intervento maggiormente validi ed efficaci per la prevenzione dell'uso di sostanze tra preadolescenti e adolescenti e per la promozione di stili di vita sani.

Il Lst Lombardia nasce dall'esigenza di migliorare la qualità degli interventi preventivi, secondo le indicazioni delle Linee guida «*Prevenzione delle diverse forme di dipendenza nella popolazione preadolescenziale e adolescenziale*». Si inserisce nelle Scuole Secondarie di Primo Grado con l'obiettivo di intervenire in un periodo di sviluppo particolarmente critico per l'instaurarsi di comportamenti non salutari e per lo sviluppo di comportamenti di consumo di sostanze; coinvolge operatori delle 15 Asl della Lombardia dei 3 Dipartimenti che si occupano di promozione della salute: il Dipartimento di Igiene e Prevenzione Sanitaria, il Dipartimento per le Attività Socio-Sanitarie Integrate e il Dipartimento Dipendenze.

Il progetto Lst Lombardia è stato promosso dalla Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale e dalla Direzione Generale Sanità della Regione Lombardia in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale. Il coordinamento è stato affidato all'Osservatorio Regionale sulle Dipendenze (OReD) e all'Éupolis Lombardia²⁹.

Il programma si inserisce nel più ampio Accordo di collaborazione per la sperimentazione del «Modello Lombardo delle Scuole che Promuovono Salute»³⁰.

Adattamento, implementazione ed efficacia del Lst program Lombardia

Al fine di adattare il *Lst program* al contesto e alla cultura italiana e validare la versione italiana del programma è stato realizzato un progetto di ricerca a cura dell'Asl di Milano in collaborazione con la Cornell University (Usa) e la National Health Priority Areas (NHPA). La sperimentazione regionale è durata tre anni (anni scolastici 2011-2012; 2012-2013 e 2013-2014) e ha coinvolto 1180 classi, 2285 docenti e circa 30.000 studenti. Il passaggio dal primo al secondo livello del programma ha visto la parteci-

²⁹ F. Mercuri, *LifeSkills Training. La sperimentazione triennale in Lombardia. Promuovere la salute nella comunità virtuale e territoriale*, Roma 2015, <http://www.aslrmc.com/attachments/article/518/Life%20Skills%20Training%20%20Lombardia%20x%20Roma%2023feb15.pdf>. Data ultima visita 08 marzo 2016.

³⁰ F. Mercuri, *LifeSkills Training. La sperimentazione triennale in Lombardia*, cit., p. 19.

pazione di 1000 nuovi insegnanti e 490 nuove classi nel secondo anno del progetto³¹.

Nel periodo di adattamento del progetto è stato identificato il programma in modo coerente con le necessità e le priorità espresse dal contesto; è stato tradotto e stilato il primo adeguamento del programma; è stata avviata la prima sperimentazione nella città di Milano; è stato attuato il secondo adattamento del materiale e implementata la fase triennale di sperimentazione in tutta la Regione; è stata eseguita la valutazione di processo, di impatto e di efficacia su un campione rappresentativo del contesto di riferimento; sono state coinvolte attivamente le scuole a garanzia dell'applicabilità, della sostenibilità e dell'adattamento del programma; è stata realizzata l'edizione italiana del *Lst program* per le scuole secondarie di primo grado composto dal manuale per gli insegnanti e la guida per gli studenti per i tre livelli.

In fase di adattamento sono state riscontrate tre diversi tipi di difficoltà: 1) difficoltà culturali riguardanti la prevenzione; 2) difficoltà all'interno dei contesti scolastici; 3) difficoltà culturali sul consumo di droghe.

- 1) *Difficoltà culturali riguardanti la prevenzione.* In Italia non esistono programmi di prevenzione così strutturati come il Lst; pochi programmi utilizzano manuali e attività negli interventi; i programmi italiani sono incentrati di più sulle discussioni e le riflessioni. Normalmente, i professionisti della prevenzione partono dalle esigenze della scuola e degli insegnanti e non da quelle degli studenti. Inoltre, sono emersi alcuni quesiti riguardanti il ruolo investito dagli operatori sanitari nell'ambito scolastico (quello di formatori, educatori, promotori o sostenitori) e l'adattamento di questi programmi alle esigenze individuali degli insegnanti e delle scuole.
- 2) *Difficoltà all'interno dei contesti scolastici.* Le scuole e gli insegnanti non erano abituati a gestire la struttura e lo sviluppo longitudinale delle attività. Inoltre, i docenti non ricevono né un riconoscimento professionale né di natura economica per il lavoro svolto nell'ambito della promozione della salute. Il contesto scolastico è molto frammentato: gli insegnanti sono spesso isolati e lavorano poco in

³¹ V. Velasco - K.W. Griffin - M. Antichi - C. Celata, *A large-scale initiative to disseminate an evidence-based drug abuse prevention program in Italy: lessons learned for practitioners and researchers*, in «Evaluation and Program Planning», 52 (2015), 27-38, Elsevier, p. 32.

squadra; i dirigenti incontrano difficoltà nella gestione della scuola; vi è un divario tra insegnanti e genitori, tra scuole e comunità.

C'è una dissipazione delle risorse: vi è un alto turn-over degli insegnanti; non ci sono risorse per le attività extra-didattiche e le scuole devono affrontare situazioni sempre più complesse (come ad esempio la presenza di studenti stranieri).

- 3) *Difficoltà riguardanti la cultura sul consumo di droghe.* Ci sono due modi differenti di approcciarsi al consumo di alcol: in Italia prevale la «cultura mediterranea» o la «wet culture»³² mentre negli USA la «dry culture»³³. Le norme sociali sul consumo di droga sono ambigue tra gli adulti: i test antidroga sono percepiti come innocui; l'uso di alcune sostanze viene visto come lecito e, di conseguenza, non va demonizzato (ad esempio, molti insegnanti fumano a scuola; per questo motivo, hanno difficoltà a trattare l'unità riguardante il consumo di tabacco presente nel programma)³⁴.

Durante il periodo di attuazione del *Lst Lombardia* sono stati distribuiti i nuovi manuali tradotti e adattati al contesto; sono stati formati gli operatori Asl e gli insegnanti coinvolti; è stato avviato l'accompagnamento metodologico, il monitoraggio degli interventi e la diffusione del progetto nelle scuole, nelle Asl e nella comunità.

I manuali per gli insegnanti e le guide per gli studenti vengono utilizzati da ogni classe per ciascun livello; gli insegnanti e gli operatori possono accedere ad un sito riservato in cui vengono messi a disposizione materiali operativi e condivise le azioni messe in atto; esistono, inoltre, una serie di manuali rivolti agli operatori per la gestione degli interventi, per l'accompagnamento e la valutazione del programma.

³² Il *modello mediterraneo* o «wet culture» è caratterizzato da un consumo più regolare di alcol rispetto alla «dry culture». La quantità di alcol consumata è complessivamente maggiore e viene associata ai pasti, ai rituali o alle tradizioni. Tale comportamento è socialmente accettato fino a quando è conveniente.

³³ La «dry culture» include un consumo sporadico di alcol concentrato soprattutto nel fine settimana. Il bere avviene al di fuori dei pasti e l'obiettivo primario è, in linea di massima, quello di ubriacarsi.

³⁴ V. Velasco, *LifeSkills Training program in Italy: adaptation of the program and dissemination in the Lombardy Region*, NHPA, 2013, pp. 5-7.

La formazione degli insegnanti e degli operatori ha una durata di 2 giorni per il primo livello, 1 giorno per il secondo e 1 giorno per il terzo livello. Seguono tre incontri annuali di accompagnamento per ciascuna Asl e scuola, la supervisione e il monitoraggio costanti tramite casella e-mail dedicata, linea telefonica di supporto e un area riservata sul sito dell'OREd³⁵.

I risultati emersi in seguito all'implementazione del *Lst Lombardia* hanno evidenziato che il programma è stato in grado di evitare e/o ridurre l'aumento nel consumo di sostanze legali (alcol e fumo) usate dai preadolescenti delle scuole secondarie di primo grado; le attività hanno permesso agli studenti di incrementare le loro abilità; il progetto ha creato un cambiamento nelle norme sociali sull'uso di sostanze sia tra gli studenti sia tra gli insegnanti; i docenti hanno acquisito nuovi strumenti e metodologie per gestire gli studenti e affrontare temi di prevenzione e di promozione della salute; hanno, inoltre, modificato le loro rappresentazioni sul proprio ruolo educativo su questi temi; alcune difficoltà riscontrate nei dati di efficacia sono state affrontate attraverso incontri di formazione e accompagnamenti metodologici³⁶.

In linea con il modello originale ideato dal prof. Botvin, il *Lst Lombardia* è stato ritenuto valido ed efficace per la prevenzione dell'uso di sostanze tra preadolescenti e adolescenti. In futuro si intende attuare una serie di azioni mirate, ad esempio: il coinvolgimento degli insegnanti nella progettazione delle attività; la collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il riconoscimento della formazione degli insegnanti e la sollecitazione dei docenti esperti come formatori per i colleghi.

Le regole regionali affermano quindi la necessità di disseminare il modello in tutte le Asl, a titolo di programma regionale (insieme al programma Unplugged). Inoltre, numerose Asl e la Rete Regionale delle Scuole che Promuovono Salute diffondono e propongono alle scuole il Lst³⁷.

Conclusioni

L'Oms promuove una visione olistica della promozione della salute e fornisce indicazioni metodologiche per la realizzazione di interventi formativi innovativi in questo ambito. Si tratta di un approccio che prevede il

³⁵ F. Mercuri, *LifeSkills Training. La sperimentazione triennale in Lombardia*, cit., p. 19.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem.

coinvolgimento diretto ed esperienziale dei destinatari. Tale presupposto determina un superamento del modello preventivo di promozione della salute: non più soltanto l'accumulo di informazioni e conoscenze teoriche sulle malattie, bensì lo sviluppo di capacità e abilità di vita che permettono all'individuo di scegliere in modo consapevole il comportamento da assumere. Questo perché lo sviluppo e l'apprendimento di tali abilità non avviene in modo astratto o teorico ma attraverso esperienze vissute nei diversi contesti della vita quotidiana.

Il concetto di *life skills* è largamente diffuso nell'ambito della prevenzione, della promozione e dell'educazione alla salute, soprattutto negli interventi rivolti alle fasce giovani della popolazione. Sviluppare le abilità di vita rappresenta dunque una strategia efficace per motivare le persone a prendersi cura di sé e dell'altro, attuando programmi formativi fondamentali in tutti gli ambiti della vita (scolastici ed extrascolastici) e contribuendo a creare il senso di autoefficacia indispensabile per contrastare comportamenti a rischio, realizzare le proprie aspirazioni, soddisfare i propri bisogni e modificare l'ambiente per meglio adattarvi.

I programmi di promozione e prevenzione della salute basati sulle *life skills*, quali *LifeSkills Training*, si fondano su evidenze scientifiche ampiamente verificate e validate a livello internazionale. Sono ritenuti efficaci perché in grado di ridurre l'uso e l'abuso di sostanze psicotrope, incrementano il successo scolastico, migliorano i rapporti fra docenti e allievi e offrono benefici economici non indifferenti. Inoltre, possono essere adattati e modificati in base alle esigenze formative delle istituzioni educative e dei contesti in cui vengono implementati.

Le attività utilizzano un approccio di tipo olistico e strumenti didattici interattivi progettati per potenziare le abilità sociali e personali utili per affrontare al meglio situazioni di vita particolari e prevenire comportamenti a rischio tra i giovani.

Le esperienze maturate nel corso degli anni hanno dimostrato che la fascia di età più idonea per gli interventi formativi di prevenzione va dalla preadolescenza all'adolescenza. Questo perché risulta essere il periodo di vita in cui aumentano le probabilità di sviluppare comportamenti rischiosi per la salute.

Tutti i programmi di educazione alla salute incentrati sulle *life skills* considerano di fondamentale importanza la formazione degli insegnanti, in quanto promotori dell'azione preventiva in classe e figure di riferimento per gli allievi.

Affinché l'implementazione dei programmi basati sulle *life skills* risulti efficace, è necessario uno sforzo per cambiare la cultura dell'organizzazione scolastica verso l'educazione alla salute. In questo senso, un punto di forza nella versione italiana del *Lst program* è il tentativo di introdurre una prospettiva dialogico-relazionale tra i diversi attori coinvolti. Questo, tuttavia, significa che la diffusione del programma deve coinvolgere non soltanto le famiglie e le scuole, ma anche la rete regionale e la comunità. In questo senso, l'Ufficio Scolastico Regionale rappresenta un fattore chiave in quanto in grado di rafforzare l'importanza dell'attuazione del programma in modo continuativo. Quindi, la collaborazione fra le diverse parti interessate diventa fondamentale per la disseminazione e l'efficacia di questi programmi.

Al fine di sfruttare al meglio il potenziale dei programmi formativi basati sulle *life skills* è importante orientare il lavoro futuro verso l'internazionalizzazione della ricerca e delle iniziative, al fine di trovare nuovi orizzonti per lo sviluppo, la promozione e la diffusione di questi progetti.

Ri-generare il Welfare

Una scommessa anche per la pedagogia

Elisabetta Musi*

Abstract

Le recenti trasformazioni socio-economiche hanno determinato la fine del modello di sviluppo capitalistico industriale, il declino del Welfare state e la necessità di pensare a nuove forme di Stato sociale. Tra queste il Welfare generativo, su cui si concentra la riflessione. I suoi presupposti si fondano su un principio di responsabilità e mutuo aiuto: ogni qualvolta i cittadini usufruiscono di trasferimenti monetari e servizi erogati dallo Stato dovrebbero trovare il modo (o essere aiutati a cercarlo) per contribuire al benessere sociale. Ricevere aiuto non deve portare alla passività. Alla pedagogia spetta il compito di dare il proprio apporto alla riflessione, implementando una cultura della reciprocità e del mutuo aiuto. Decisivo, dunque, è il compito di preparare operatori sociali capaci di promuovere pratiche orientate al "noi". Essi devono concorrere allo sviluppo di atteggiamenti cooperativi e alla costruzione di sistemi di valori prosociali a vantaggio della qualità della vita intersoggettiva. Si tratta di rafforzare una concezione di educazione fondata sull'ontologia dell'umano secondo la quale nessuno è autosufficiente nel dare forma alla propria esistenza.

The recent socio-economic changes have led to the end of the industrial capitalist development model, the decline of the welfare state and the need to think of new forms of the Welfare State. Among them the Welfare generative, on which focuses this topic. Its assumptions are based on a principle of responsibility and mutual help. Whenever citizens recourse the economic aid and services provided by the State, they should find a way (or be helped to look for it) to contribute to social welfare. Receiving aid must not lead to the liability. Pedagogy is responsible for making its own contribution to the reflection, implementing a culture of reciprocity and mutual aid. Decisive, therefore, is the task of preparing care operators capable of promoting oriented to "we." They must contribute to the development of cooperative attitudes and the construction of systems of pro-social values. This is to strengthen a conception of edu-

* Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale - Università Cattolica di Piacenza.

cation based on the ontology of the human according to which no one is self-sufficient in giving form to their existence.

«Stiamo vivendo una fase nella quale la crisi economica rivela indici di depressione mai raggiunti nel corso degli ultimi vent'anni. Tra il 2011 e il 2012 sono cresciuti di circa un milione e mezzo sia i poveri di "povertà relativa" sia i poveri di "povertà assoluta"; la disoccupazione ha raggiunto la cifra record di oltre 3 milioni, colpendo tutto l'arco dell'età lavorativa e in particolare il mondo giovanile, con gravi riflessi economici, psicologici e sociali. La povertà ha superato da anni le caratteristiche tipiche del fenomeno transitorio e congiunturale, per assumere i connotati di un'involuzione strutturale, che allarga progressivamente le disuguaglianze sociali, intacca i diritti fondamentali dei cittadini e per questo chiama in causa le grandi scelte politiche e richiede la mobilitazione di tutte le forze culturali e sociali.

Va superato un modello di Welfare basato quasi esclusivamente su uno stato che raccoglie e distribuisce risorse tramite il sistema fiscale e i trasferimenti monetari. Serve un Welfare che sia in grado di rigenerare le risorse (già) disponibili, responsabilizzando le persone che ricevono aiuto, al fine di aumentare il rendimento degli interventi delle politiche sociali a beneficio dell'intera collettività. Questa proposta culturale, lanciata dalla Fondazione Zancan nel Rapporto sulla lotta alla povertà 2012 e ripresa e approfondita nel Rapporto 2013, viene qualificata come "Welfare generativo"».

Queste parole campeggiano sul sito del Welfare generativo realizzato dalla Fondazione "E. Zancan" Onlus¹, e – con l'efficacia di un'istantanea – indicano i tratti emergenti dell'odierna situazione sociale e di uno Stato in difficoltà, che richiede un cambiamento radicale del modello con cui sono stati garantiti fino ad oggi i diritti alle persone; ma suggeriscono anche la necessità di riformulare l'idea stessa di cittadinanza.

¹ <http://www.Welfaregenerativo.it/p/cose-il-Welfare-generativo>.

Dallo Stato sociale al Welfare State

Con l'espressione Stato sociale si indica il sistema normativo con il quale lo Stato traduce in atti concreti il principio di uguaglianza sostanziale, al fine di ridurre le disuguaglianze sociali (funzione prevalentemente riparativa). In particolare si parla di Stato sociale in relazione all'organizzazione statale dell'Ottocento fino alla prima metà del Novecento (di pari passo con il processo di industrializzazione), mentre dopo la seconda guerra mondiale entra nel linguaggio politico l'espressione Welfare state, per indicare i processi decisionali attraverso cui si sviluppano le politiche sociali orientate a creare situazioni di sicurezza per i cittadini, offrire a tutti un accesso alle risorse e ai servizi sociali, educativi e sanitari². La definizione di Welfare state rimanda dunque alla strutturazione di un nuovo e più moderno sistema di assistenza, assicurazione e sicurezza sociale, nel quale ogni bisogno ritenuto essenziale è oggetto di intervento normativo e istituzionale dello Stato verso la totalità della popolazione. Lo Stato svolge un ruolo chiave nella tutela e nella promozione dello sviluppo economico e del benessere sociale dei suoi cittadini, prodigandosi in particolare per tutelare coloro che non possono avvalersi delle disposizioni minime per un buon tenore di vita. Questo avviene attraverso le politiche pubbliche che si aprono progressivamente ad una collaborazione tra Stato, mercato, famiglia, associazioni intermedie: i quattro "grandi fornitori" di servizi che operano all'interno di un quadro complesso di aspetti legali e organizzativi, in base a differenti logiche di integrazione sociale.

Il Welfare State in Italia

Per comprendere la crisi del Welfare state e la necessità di elaborare un nuovo modello di promozione di risorse a garanzia dei diritti, è necessario ricordare a grandi linee l'origine e l'evoluzione della concezione di Stato sociale.

Una prima, elementare, forma di Stato sociale si afferma con una vocazione fortemente assistenziale: viene introdotta nel 1601 in Inghilterra con la promulgazione delle leggi sui poveri (*Poor Law*). Queste leggi prevedevano l'assistenza per i poveri nel caso in cui le famiglie non fossero in

² Cfr. P. Ferrario, «Welfare State», in W. Brandani - S. Tramma (eds.), *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2014, p. 403.

grado di provvedervi. Tali disposizioni erano ispirate da un orientamento chiaramente filantropico, ma anche dalla constatazione per cui, riducendo il tasso di povertà, si riducevano i fenomeni negativi connessi³. Una diversa concezione di Stato sociale si realizza ad opera di monarchie costituzionali conservatrici o di pensatori liberali, si concretizza nel periodo della prima rivoluzione industriale e si riferisce alla legislazione inglese del 1834 (l'estensione al continente europeo avviene solo nel periodo tra il 1885 ed il 1915). Anche in questo caso le forme assistenziali sono da ritenersi individuali e rivolte unicamente agli appartenenti ad una classe sociale svantaggiata (minori, orfani, poveri ecc.). In questo contesto nascono le prime assicurazioni sociali che garantiscono i lavoratori nei confronti di incidenti sul lavoro, malattie e vecchiaia. All'inizio le assicurazioni vengono siglate su base volontaria, in seguito diventano obbligatorie per tutti i lavoratori. Nel 1883 viene introdotta dal cancelliere Otto von Bismarck, in Germania, l'assicurazione sociale, per favorire la riduzione della mortalità e degli infortuni nei luoghi di lavoro e per istituire una prima forma di previdenza sociale. Infine una terza stagione di Welfare ha inizio nel dopoguerra. Il 1942 è l'anno in cui, nel Regno Unito, la sicurezza sociale compie un decisivo passo avanti grazie al cosiddetto Rapporto Beveridge, stilato dall'economista William Beveridge, che introduce e definisce i concetti di sanità pubblica e di pensione sociale per tutti i cittadini.

All'interno della concezione di Stato assistenziale, il modello di Welfare italiano riassume alcune caratteristiche del *modello particolaristico* e del *modello universalistico*; nel primo i diritti derivano dalla professione esercitata: le prestazioni del Welfare sono legate al possesso di determinati requisiti, in primo luogo il lavoro. In base al lavoro svolto si stipulano assicurazioni sociali obbligatorie che sono all'origine delle coperture per i cittadini. I diritti sociali sono quindi collegati alla condizione del lavoratore. Afferisce invece al regime socialdemocratico il modello cosiddetto *universalistico*, in cui i diritti derivano dalla cittadinanza: vi sono servizi che vengono offerti a tutti i cittadini dello Stato senza nessuna differenza. Tale modello promuove l'uguaglianza di status passando così dal concetto di assicurazione sociale a quello di sicurezza sociale, promuovendo un Welfare che si propone di garantire a tutta la popolazione degli standard di vita qualitativamente più elevati. In sostanza l'introduzione di schemi di protezione pubblica per i lavoratori dà il via a un processo di graduale

³ G. Preite, *Welfare State. Storie politiche istituzioni*, Tangram, Trento 2011.

socializzazione dei rischi e istituzionalizzazione della solidarietà fra individui e gruppi tramite la produzione di un nuovo tipo di diritti soggettivi, i diritti sociali⁴: la solidarietà e la distribuzione pubblica delle risorse integrano quella privata-familiare, distinguendosi sia da forme di sostegno caritatevole sia mutualistico per il suo carattere non discrezionale e tendenzialmente universalistico⁵.

A diversi modelli di Welfare corrispondono dunque diversi modelli di cittadinanza, solidarietà, senso civico e responsabilità. Come scrive Chiara Saraceno: «Le modalità concrete con cui si realizzano i singoli Welfare state e il contenuto specifico dei diritti sociali che garantiscono, non solo danno forma a modelli di solidarietà – tra individui, famiglie, gruppi sociali – differenti; costruiscono anche modelli di cittadinanza diversi»⁶. Anche le disuguaglianze di genere, il rapporto tra generazioni, il grado di autonomia degli individui o di interdipendenza con la famiglia di origine sono influenzati da sistemi di politiche che esercitano un forte peso educativo sulla società⁷.

Trasformazioni sociali e crisi del Welfare

In seguito alle trasformazioni socio-economiche che determinano la fine del modello di sviluppo capitalistico di tipo industriale e la crisi della società salariale, si verifica il declino del Welfare state: sia il modello universalistico sia quello occupazionale erano costruiti su premesse socioeconomiche e politico-istituzionali che a partire dagli anni Settanta vengono progressivamente meno, evidenziando una crescente inadeguatezza delle vecchie soluzioni di fronte ai nuovi problemi delle società postindustriali. Inoltre sia il modello particolaristico e occupazionale sia quello universalistico si fondavano su una concezione di economia in continua crescita. Ma dalla metà degli anni '70 le economie occidentali entrano in crisi: negli

⁴ M. Ferrera - V. Fargion - M. Jessoula, *Alle radici del Welfare all'italiana. Origini e futuro di un modello sociale equilibrato*, Marsilio, Venezia 2012; cfr. inoltre E. Bartocci (ed.), *Lo Stato Sociale in Italia*, Donzelli, Roma 1995; M. Ferrera, *Le trappole del Welfare*, Il Mulino, Bologna 1997; U. Ascoli (ed.), *Il Welfare futuro*, Carocci, Roma 1999; C. Gori - V. Ghetti - G. Rusmini - R. Tidoli, *Il Welfare sociale in Italia*, Carocci, Roma 2015.

⁵ C. Saraceno, *Il Welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*, il Mulino, Bologna 2013, p. 13.

⁶ *Ibi*, p. 35.

⁷ *Ibidem*.

stati nazionali aumentano deficit e debito pubblico. Si afferma un'economia post-industriale e post-fordista, basata su nuovi modelli produttivi (decentramento produttivo, flessibilità dei rapporti di lavoro e consumi differenziati) e crescita dei servizi. Si modificano le strutture familiari e viene meno la stabilità della famiglia in relazione alla divisione dei compiti all'interno della stessa. Crescono i tassi di partecipazione femminile al mercato del lavoro. E mentre cala – sempre a partire dagli anni Settanta – la fertilità e il numero dei nuovi nati, cresce la quota di popolazione anziana, contemporaneamente aumenta il peso delle dinamiche migratorie, che ridefiniscono la fisionomia della popolazione e comportano una revisione dei riferimenti di carattere socio culturale. L'alta differenziazione sociale, la crescente complessità e l'aumento di domande di supporto e di servizi determinano da un lato un incremento della spesa sociale, dall'altro un indebolimento dello Stato come istituzione governatrice e regolatrice. Il processo di riforma del Welfare che prende corpo negli anni Novanta è essenzialmente di tipo finanziario e si acuisce col processo di unificazione europea. I principali cambiamenti riguardano il sistema pensionistico (età di pensionamento, diminuzione della capacità complessiva di copertura) e il settore sanitario: aumentano le misure di contenimento dei costi (come la compartecipazione della spesa), attraverso le quali si punta ad ottenere anche un miglioramento dell'efficienza e dell'efficacia dei servizi. Si registra, tuttavia, una diffusa resistenza al cambiamento, alimentata dalla crescente pressione sociale con cui garantire forme di tutela più estese, fronteggiare il necessario contenimento dei costi e di riequilibrio della protezione⁸. Complessivamente, emerge un modello di Welfare in cui le logiche universalistiche appaiono indebolite⁹.

Le nuove frontiere del Welfare generativo

Il Welfare tradizionale ha messo al centro le istituzioni con il compito di raccogliere fondi e ridistribuirli sotto forma di tutele, sussidi e servizi utili a far fronte a situazioni di necessità o bisogno e a garantire equità di condizioni di vita. Bismarck e Beveridge hanno fatto del *raccogliere e ridistribuire* idee innovative, che hanno portato a compimento la lotta per i

⁸ M. Ferrera - A. Hemerijck - M. Rhodes, *La rifusione europea. Welfare Uniti per il 21° secolo*, in «Rivista Europea», Vol. 8, Luglio 2000, pp. 427-446.

⁹ U. Ascoli (ed.), *Il Welfare in Italia*, il Mulino, Bologna 2011.

diritti dei lavoratori e per i diritti fondamentali degli individui (per quanto – come qualcuno sostiene – questo processo sia stato accompagnato da una dipendenza dalle istituzioni e da una deresponsabilizzazione dei cittadini, delle comunità e delle famiglie, come se la gestione di un disagio, sociale ed economico, fosse da delegare in toto al pubblico), ma oggi la semplice raccolta e redistribuzione non sono più sufficienti. Anzi, sono di ostacolo allo sviluppo e alla necessità di investire sui servizi alle persone, alle famiglie ed alle imprese.

Quindi, pur cercando di fare fronte ex post ai crescenti bisogni della popolazione, occorre destrutturare l'impianto di Welfare tradizionale¹⁰ per sperimentare un approccio ai bisogni di tipo preventivo. Occorre disporre una nuova grande strategia, che dia maggiore enfasi alla promozione concreta di opportunità e di capacità. A questo proposito nel 2012 la Fondazione "E. Zancan", per voce del suo direttore, il sociologo Tiziano Vecchiato, ha teorizzato il modello di Welfare *generativo*, con l'obiettivo di traslare il dominio del Welfare dalle istituzioni alle persone. Secondo questa concezione il primo cambiamento da realizzare è il passaggio dalla logica del costo a quella del rendimento, spostando l'attenzione dal valore consumato al valore generato. Viene superata la concezione dell'erogazione di prestazioni per puntare alla trasformazione professionale del bisogno e delle capacità, con un concorso dei "destinatari" di aiuti nel perseguimento del risultato. In questa prospettiva una parte considerevole dei diritti individuali possono diventare «a corrispettivo sociale»¹¹: la costru-

¹⁰ Vi è infatti chi ritiene inefficace e culturalmente superata la stessa concezione di Welfare in cui ci troviamo: «Quella del Welfare State è una crisi di tipo nuovo, non riconducibile solo o prevalentemente alle difficoltà economiche (...). Ora è in crisi la stessa idea di Welfare pubblico, poiché considerato incapace di affrontare i vecchi e nuovi bisogni sociali che si presentano nella contemporaneità, a prescindere dall'insufficiente disponibilità di risorse (le risorse del Welfare per definizione non sono sufficienti a rispondere alle domande esplicite e latenti). Dalla crisi attuale non si uscirebbe quindi razionalizzando le risorse o agendo attraverso la leva fiscale per operare ulteriori ridistribuzioni del reddito, ma smantellando virtuosamente il Welfare pubblico» (S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma 2015, pp. 49-50).

¹¹ Secondo un'efficace intuizione di Emanuele Rossi, è più opportuno ragionare sui diritti a «corrispettivo sociale», laddove per corrispettivo si intende una restituzione a vantaggio di tutti di quanto ricevuto. Sono diritti condizionati non dai limiti delle risorse a disposizione, ma dalla capacità di rigenerarle a vantaggio di tutti. È una condizione necessaria perché ogni persona possa rivendicare il diritto alla libertà dalla dipendenza assistenziale, dall'aiuto che non riconosce dignità e capacità: va cioè rimessa in discussione la natura prestazionale dei diritti. Le istituzioni, dopo aver raccolto risorse con la solidarietà fiscale, devono evitare che siano consumate da «aventi diritti senza doveri» (E. Rossi, «Prestazioni sociali con cor-

zione di risposte a un bisogno non va considerata come vantaggiosa solo per il principale interessato, ma anche per quanti lo circondano, che ne beneficiano in modo più o meno diretto (il che è avvenuto anche in passato, ma senza che se ne valutasse adeguatamente la portata e si tematizzasse la possibilità di attivare una circolarità virtuosa tra aiuti e “restituzioni”/ scambi/reciprocità potenziali e auspicabili). I diritti sociali devono poter essere caratterizzati ed esplicitati come fruibili in forma societaria, oltre la dimensione individuale¹². Se esercitati infatti senza responsabilità sociali essi sono recessivi, perché non schiudono nuove strade oltre il proprio interesse, mentre se interpretati come espressione di reciprocità nel legame sociale¹³ essi determinano un costante interesse verso il prossimo e verso le generazioni future. Solo in questo modo, cambiando la concezione di fondo del riconoscimento dei diritti sociali, si può comprendere e applicare un Welfare i cui proventi siano a vantaggio dei singoli e della collettività allo stesso tempo.

È così possibile passare da un Welfare a dominanza *istituzionale*, che raccoglie fondi e li ridistribuisce, a soluzioni a dominanza *sociale*, valorizzando le persone, che sono quindi chiamate a rigenerare risorse, facendole “rendere” e responsabilizzandosi. Il ruolo del Welfare è quello di mettere in moto azioni che spingano i soggetti a essere moltiplicatori di valore. È

rispettivo?», in Fondazione Zancan (ed., *Vincere la povertà con un Welfare generativo*, cit.). Un ulteriore e necessario chiarimento riguarda la natura della prestazione corrispettiva che potrebbe essere richiesta: non ci si intende riferire a prestazioni in denaro, quanto ad attività di vantaggio collettivo. In tal senso già vi sono, nell'ordinamento vigente, esempi di attività previste dalla legge cui poter fare riferimento, che riguardano perlopiù i lavori di pubblica utilità o che vengono svolti da alcune particolari categorie di persone (disabili, anziani, minori, ex detenuti...) o lavori pubblici in alternativa ad una pena o ancora prestazioni di pubblica utilità in alternativa a pene per infrazioni del codice della strada etc. Tuttavia questa è una visione ancora troppo parziale di quello che dovrebbe essere un Welfare generativo, che corre il rischio di esaurirsi nella sfera del “restitutivo” o, peggio ancora, “punitivo”. Il criterio generativo invece si può applicare a tutte le categorie, a tutti coloro che godono di servizi, soprattutto di contrasto alla povertà. Se il principio attivatore è: “non posso aiutarti senza di te” (Vecchiato), la conseguenza è: cosa puoi fare con l'aiuto ricevuto? Come puoi rigenerare risorse, mettendole a disposizione di altri che ne avranno bisogno dopo di te?

¹² T. Vecchiato, «Una soluzione per ogni bisogno», in Fondazione Zancan (ed.), *Vincere la povertà con un Welfare generativo*, cit.

¹³ G. Rossi - L. Boccacin (eds.), *Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

un'opzione etica, che riconosce anche ai "vulnerabili" il diritto di contribuire ad una reciprocità sociale e ad un rinnovamento solidale¹⁴.

Un'opportunità di rifondazione dello stato etico

Il Welfare generativo chiede dunque di compiere alcuni rovesciamenti di prospettiva: da una visione settoriale della protezione sociale ad un modo unitario e globale di pensare risposte per le persone (o meglio *con* le persone); dalla centratura sulle competenze degli enti erogatori a quella sui bisogni della persona. Chiede cioè di partire dalle risorse personali invece che dalle possibilità dei servizi, dalle caratteristiche dei problemi e dalle procedure non disgiunte da una più attenta valutazione dei risultati degli investimenti¹⁵. In questo modo intende incrinare il rapporto tra soggetti *impari* e avvalorare la logica del rispetto individuale, della fiducia nelle potenzialità, della cura che permette alle persone di "rialzarsi da sole" nei momenti critici della propria esistenza; prefigurando una politica positiva, che ricorda ai cittadini il potere che essi incarnano come autori di democrazia¹⁶. Si propone di recuperare i valori sanciti dalla Costituzione che sono alla base dei diritti civili:

- solidarietà: da esercitare a livello politico, economico e sociale;
- partecipazione e proattività: di ciascuno nei confronti del bene comune;
- uguaglianza: che impone di riconoscere la dignità di tutti e di sostenere le persone in difficoltà valorizzando le loro risorse più dei loro deficit¹⁷.

Alla base di questa prospettiva sta il principio della responsabilità secondo il quale, affinché il Welfare sia tale, ovvero una forma di distribu-

¹⁴ «Senza le persone e le loro capacità non sarebbe possibile trasformare le risorse in risposte efficaci e far rendere il valore messo a disposizione dalla solidarietà fiscale, trasformandolo in rendimento sociale» (T. Vecchiato, «Welfare generativo: da costo a investimento», in Fondazione Zancan [ed.], *Vincere la povertà con un Welfare generativo*, cit., p. 100).

¹⁵ M. Bezze - E. Innocenti - M. Sica, «Orientarsi nei servizi per l'infanzia» in Tfiy - Italia (ed.), *Il futuro è nelle nostre mani. Investire nell'infanzia per coltivare la vita*, il Mulino, Bologna 2016.

¹⁶ T. Vecchiato, «Questioni di Welfare», in Fondazione Zancan (ed.), *Cittadinanza Generativa. Lotta alla povertà. Rapporto 2015*, il Mulino, Bologna 2015, p. 76.

¹⁷ T. Vecchiato, *Verso un nuovo Welfare: da assistenziale a generativo*, in Fondazione Zancan (ed.), *Welfare generativo: responsabilizzare rendere e rigenerare. Lotta alla povertà*, Rapporto 2014, il Mulino, Bologna 2014, p. 149.

zione equa della giustizia, occorre che tutti i cittadini se ne facciano carico scegliendo di contribuire al benessere sociale ogni qualvolta usufruiscano di trasferimenti e servizi erogati dallo Stato. Le ragioni umane della formulazione di questa proposta attingono al rispetto della vita ed alla sua valorizzazione, oltre che ad una visione della povertà come enorme spreco di potenzialità umane. Condividere responsabilità vuol dire essere solidali, cioè coltivare un rapporto di corresponsabilità che collega i singoli componenti di una collettività. Esercitare la propria responsabilità significa agire in direzione del bene comune, cioè del miglior risultato per sé e per gli altri, vuol dire richiedere la tutela dei diritti di tutti, impegnandosi affinché la garanzia dei propri non sia di ostacolo a quella altrui (a contrasto di un diffuso *familismo amorale* che caratterizza l'attuale individualismo imperante), in modo che le risorse non rischino di esaurirsi ma si moltiplichino.

Limiti e risorse di una proposta innovativa

Per comprendere quale sia il rendimento del capitale sociale investito, occorre valutare l'efficacia degli interventi, una sorta di "rendicontazione sociale" dei risultati ottenuti. Ma come è possibile attivare una crescente quantità di soggetti bisognosi di aiuto, in modo che possano essere promotori di risorse per sé e per altri?

I rischi e le difficoltà più evidenti sono innanzitutto la gestione di un potenziale umano ed economico di grandi proporzioni, che non può essere trattato in termini assistenziali. Considerando che i servizi rendono più dei trasferimenti, il futuro del Welfare sarà quello di indirizzare maggiori risorse verso i servizi, oppure optare per trasferimenti a fronte di un servizio svolto dal ricevente a vantaggio della comunità. In questo modo si potrebbe risolvere in parte l'annosa questione della sostenibilità del sistema di Welfare, ad ora finanziato essenzialmente attraverso le imposte sul reddito e sui consumi¹⁸.

Altra questione: la logica del Welfare generativo prevede che l'erogazione di prestazioni sociali sia correlata allo svolgimento di attività di utilità sociale. Ma «è possibile, mediante una previsione legislativa, da attuare

¹⁸ T. Vecchiato, «Welfare generativo: da costo a investimento», in Fondazione Zancan (ed.), *Vincere la povertà con un Welfare generativo. La lotta alla povertà*, Rapporto 2012, il Mulino, Bologna 2012.

e articolare in via amministrativa, collegare una prestazione erogata dal sistema integrato e tesa a garantire un diritto sociale, alla condizione di un'attivazione, nei termini di un impegno sociale a vantaggio della collettività, da parte del soggetto destinatario della prestazione stessa?»¹⁹. Secondo la teoria generativa, l'erogazione di una prestazione sociale si dovrebbe collegare a un servizio svolto a beneficio della comunità. Le obiezioni di tipo giuridico derivano dal fatto che le due prestazioni «non possono essere temporalmente contemporanee, ma quella tesa alla garanzia del diritto è precedente all'altra»²⁰. E quali sono le conseguenze giuridiche nel caso di mancato adempimento della prestazione da parte del beneficiario? Un'ipotesi può essere quella di prevedere uno "scambio" solo in caso di servizi erogati con continuità nel tempo e non in caso di servizi puntuali. In questo modo la continuità del servizio erogato dipenderebbe dall'adempimento o meno del servizio reso a beneficio della comunità. Tale proposta solleva però alcune questioni, in primis «se e in che misura l'imposizione di un dovere o di un obbligo possa collegarsi, quasi in un rapporto di dare-avere, con la previsione di una prestazione inerente un diritto»²¹. Un diritto non può essere sottoposto a condizionalità, altrimenti viene meno la natura stessa del diritto, che in quanto tale deve essere garantito in ogni caso, senza la previsione di adempimenti corrispettivi. La soluzione proposta nel contributo di E. Rossi²² è quella di distinguere tra livelli del diritto: per quanto riguarda i livelli essenziali non è possibile condizionarli ad un'attività di rilevanza sociale, cosa possibile invece per i livelli non essenziali.

Ciò che invece rappresenta un punto di forza del Welfare generativo è che spinge i decisori, i policy makers, a responsabilizzarsi maggiormente rispetto all'impatto sociale delle loro scelte e rispetto alla maniera in cui vengono destinati i trasferimenti di risorse e i servizi.

Il Welfare generativo potrebbe quindi costituire un «nuovo modo di concepire e realizzare il principio di solidarietà, nella logica della

¹⁹ Cfr. E. Rossi, «Prestazioni sociali con corrispettivo?», in Fondazione Zancan (ed.), *Vincere la povertà con un Welfare generativo. La lotta alla povertà*, Rapporto 2012, il Mulino, Bologna 2012, p. 103.

²⁰ Cfr. E. Rossi, «Prestazioni sociali con corrispettivo?», in Fondazione Zancan (ed.), *Vincere la povertà con un Welfare generativo*, cit., p. 108.

²¹ Ibi, p. 111.

²² Ibi, p. 115.

circularità»²³. Si tratta di accompagnare il supporto fornito dall'ente pubblico con la co-costruzione di una forma di restituzione e partecipazione al bene comune da parte dei soggetti beneficiari. Il che presuppone una competenza specifica e propriamente promozionale-preventiva (e in quanto tale pedagogica) degli operatori sociali. Grazie alla previsione di una qualche forma di corrispettivo, si supera la logica del puro costo per passare a quella del ritorno dell'investimento (*Return on Investment*). Vi è dunque la necessità di nuove competenze strategiche e gestionali, per collegare le capacità con il loro rendimento. Per mettere in pratica azioni di questo tipo è necessario infatti saper gestire le capacità delle persone e il loro rendimento, è quindi necessaria una nuova managerialità che comprenda competenze di tipo sociale, ma anche economico e strategico, relazionale-promozionale e quindi pedagogico. Il Welfare generativo non è sostenuto da una mera logica computazionale o tecnicistico-manageriale, ma offre l'occasione per coniugare innovazione e sviluppo, salvaguardando la dimensione umanizzante del lavoro e la dignità umana pur nelle difficoltà. A condizione che alla realizzazione di un Welfare di ultima generazione concorra un operatore a sua volta... generativo²⁴.

Educare alla generatività sociale: un compito per la pedagogia

L'attuale Welfare, ancora fortemente ispirato ad un modello di tipo assistenziale, non stimola l'autonomia e la partecipazione, ma crea dipendenza e *disempowerment*²⁵, in contrasto ai concetti di solidarietà e diritti umani che invece vorrebbe sostenere. Una visione *prestazionale* di Welfare non supporta lo sviluppo di dinamiche solidali e conferma l'ipotesi che lo Stato sociale non sia un prodotto di legami generato dalle comunità, ma un sistema di prestazioni a domanda individuale delegate a specialisti, il che ha come conseguenza la stigmatizzazione del disagio e la sua mancata integrazione nella vita quotidiana delle persone e delle comunità.

Inoltre nell'attuale contesto sociale accanto a disagi cronici, affiorano «nuove fragilità economiche, sociali, relazionali, esistenziali», che costitu-

²³ Ibi, p. 118.

²⁴ In questo modo l'agire sociale (educativo, socio-assistenziale, sanitario...) diventa il motore non solo della realizzabilità umana ma del potenziale antropologico correlato alla struttura dell'uomo e quindi alla generatività della intersoggettività che esprime. Cfr. M. Costa (ed.), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, FrancoAngeli, Milano 2015.

²⁵ G. Chiari, *Welfare generativo: lavorare con il non-lavoro*, in «Studi Zancan», 3, p. 76, 2015.

iscono una particolare «sfida per coloro che collocano la propria concettualizzazione e operatività pedagogica soprattutto nelle aree della prevenzione e della riabilitazione del disagio»²⁶.

Il modello di Welfare generativo, superando la dimensione del rendimento economico, riporta lo Stato sociale ai suoi fondamenti etici e metodologici. Secondo questa prospettiva, anche le persone che vivono un disagio sono portatrici di risorse. Questa è una chiave metodologica, oltre che etica.

La prima risorsa da riconsiderare è, quindi, la capacità degli aiutati di mettere in circolo risorse, a risposta di quanto ricevuto. A differenza delle risorse economiche, le capacità delle persone sono infinite, non solo in senso quantitativo (non si esauriscono), ma anche in senso qualitativo (sono in grado di generare nuove possibilità). Le persone sono il punto di partenza e di arrivo del sistema sociale, ma nel Welfare tradizionale esse erano escluse dalla possibilità di impiegare le proprie competenze e capacità.

Le capacità delle persone si attivano se queste ultime possono contare sulle necessarie informazioni e su prese in carico appropriate; se le risorse disponibili non sono troppo frammentate, lontane, sconosciute, disorganizzate; se sono in grado di garantire un aiuto efficace. Perciò è indispensabile la mediazione professionale che implica un ripensamento delle competenze professionali degli operatori, affinché sappiano orientare e accompagnare, valorizzare e impiegare le risorse di chi chiede aiuto, dimostrare l'efficacia degli interventi. Per gli operatori tutto questo implica un nuovo modo di rapportarsi con i cittadini: non come beneficiari ma come protagonisti di capacità e responsabilità, tenendo a mente che le persone si sentono valorizzate e si attivano se riconosciute capaci di aiutare sé e gli altri. In questo modo l'aiuto professionale dell'operatore genera altre risorse. Inoltre, al professionista della cura – educativa e sanitaria – viene chiesto di concepire i supporti da promuovere in modo complementare tra servizi diversi (interni ed esterni alla propria organizzazione) e con le risorse della comunità. Questo implica un impegno ulteriore nella ricerca, sensibilizzazione, responsabilizzazione e collaborazione con persone e organismi (famiglie, vicinato, persone e gruppi di cittadinanza attiva, associazioni etc.).

²⁶ S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità*, cit., p. 48.

L'obiettivo è che cambi l'approccio alla persona nei diversi servizi: da quelli sociali a quelli sanitari, a quelli che si occupano di inserimento lavorativo (informa giovani, centri per l'impiego...) a tutti quegli attori del pubblico e privato sociale che offrono servizi alla persona. Il cambiamento in senso generativo sarà tanto più efficace quanto più sarà adeguata (cioè curvata verso questa nuova concezione di Welfare) e diffusa la formazione degli operatori. Perché ciò accada, ci deve essere una precisa volontà politica e delle organizzazioni coinvolte.

Necessaria inoltre è la capacità di fare rete, anche in considerazione del fatto che le risorse pubbliche destinate al Welfare sono in diminuzione. Le partnership sociali per essere efficaci devono essere relazionali e generative, cioè in grado di contribuire fattivamente a generare e rigenerare legami sociali, sia riconoscendo e potenziando quelli esistenti e utili, sia contribuendo a crearne di nuovi. Tuttavia, il lavoro di partnership è condizione necessaria ma non sufficiente per la realizzazione di un Welfare generativo. Infatti, anche quando una partnership esiste e dà vita ad una buona integrazione tra i diversi attori, è necessario che ci siano alcuni obiettivi organizzativi comuni per poter favorire un cambiamento del Welfare. Si tratta di migliorare l'assetto delle organizzazioni, di semplificare e rendere trasparenti le procedure, di modificare l'impostazione auto-centrata dei centri di offerta innescando processi di regia (*governance*) della collaborazione, per obiettivi e strategie comuni. Occorre cioè dotare i diversi centri di offerta, pur nell'autonomia di ciascuno, di modalità e strumenti comuni, condivisi, di analisi critica degli esiti. Una delle azioni basilari è l'attivazione di processi di integrazione, di monitoraggio e valutazione degli investimenti, delle collaborazioni e dei guadagni prodotti (*indice di generatività*), andando oltre una semplice logica "lineare" (domanda-risposta). Occorre pertanto un'alleanza su azioni fondamentali nella fase di accesso ai servizi e nell'attivazione delle risorse comunitarie, in un'ottica di deciso potenziamento del capitale umano.

La crisi del Welfare pone in sostanza di fronte a una sfida più grande rispetto a quanto non sia la già gravosa ricalibratura del sistema dei servizi e fiscale: quella di educare le persone ad una rinnovata percezione di sé e del modo di essere cittadini. E questo non a partire dalla logica irreprensibile dei principi del diritto, ma nella concretezza imperfetta delle azioni educative quotidiane.

Promuovere azioni a corrispettivo sociale

A conclusione di questa riflessione può essere utile soffermarsi su un piccolo esempio di Welfare generativo, avviato spontaneamente da un gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia in un Comune rurale della provincia di Parma. Ad esse si è rivolta Nour, una giovane mamma siriana sfuggita alla tragica situazione del suo Paese. Nour e Asim, il marito, hanno due bimbe, rispettivamente di 4 anni e pochi mesi. Asim ha trovato lavoro in un'azienda agricola, mentre Nour si occupa delle bimbe. Per partecipare più attivamente alla vita del paese, i due genitori vorrebbero iscrivere la bimba di quattro anni alla scuola dell'infanzia, ma la retta è troppo alta per le loro possibilità. Durante l'open day con cui il servizio si è presentato alle famiglie, Nour ha spiegato alle insegnanti la propria situazione. Alcuni giorni dopo è stata chiamata per un colloquio e una proposta; è possibile accogliere la piccola Najat ipotizzando altre forme di contribuzione: che tipo di scambio si potrebbe sperimentare? Nour propone di collaborare al funzionamento della scuola aiutando a fare le pulizie e occupandosi del giardino. L'idea viene accolta con favore. Il servizio viene quantificato economicamente in modo da compensare esattamente quanto manca alla corresponsione della retta. Questa soluzione "smarca" la famiglia di Asim e Nour da una condizione stigmatizzante di indigenza e carità: anch'essi sono in grado di farsi carico della retta come tutte le altre famiglie, solo in una forma differente. La scuola, dal canto suo, può avvantaggiarsi di una risorsa lavorativa in più, limitando le richieste al personale assunto di ore aggiuntive e straordinarie. Questa pratica di reciprocità e di scambio creativo – che ha richiesto da parte delle insegnanti e del gestore flessibilità, creatività, intraprendenza e il coraggio di operare qualche forzatura sostenibile – contrasta la logica dell'assistenza ed esemplifica la capacità di leggere un problema sociale (potenzialmente degenerativo: dalla povertà può discendere infatti esclusione, isolamento, depressione, rabbia, disperazione...) in ottica generativa (e potenzialmente virtuosa: alla collaborazione può seguire una maggiore conoscenza reciproca, frequentazione, circolazione di informazioni e di opportunità, maggiori possibilità di consapevolezza e autodeterminazione...).

Promuovere interventi come questo è l'obiettivo della proposta di legge formulata dalla "Fondazione Zancan" e presentata alla Camera dei Deputati il 20 aprile 2016 col titolo: «Disposizioni per favorire la coesione e la solidarietà sociale mediante la promozione di azioni a corrispettivo socia-

le». Si tratta del tentativo di allargare lo sguardo oltre le politiche passive (e passivizzanti) del Welfare “tradizionale”, valorizzando il concorso dei soggetti che ricevono aiuto, così da evitare forme di assistenza che non promuovono la capacità delle persone e non riducono le disuguaglianze. «Le azioni a corrispettivo sociale non sono lavoro e non sono volontariato – scrive Tiziano Vecchiato²⁷ –, ma si collocano in modo originale tra queste due dimensioni. Mentre agiscono producono valore personale e comunitario, e rappresentano un modo nuovo di sviluppare socialità».

La proposta schiude possibilità interessanti per una nuova configurazione di Welfare, possibilità che tuttavia devono essere ancora attentamente esplorate²⁸. Alla pedagogia spetta il compito di contrastare la cultura autoreferenziale caratteristica dell'individualismo imperante, e di contribuire alla riflessione in atto, implementando una cultura aperta alla reciprocità e al mutuo aiuto. È parte dei suoi compiti, infatti, ideare, suggerire, sperimentare, valutare nuove forme con cui interpretare i servizi educativi, valorizzando il loro potenziale formativo nei confronti delle famiglie e della comunità. Decisivo, in questa prospettiva, è il compito di preparare operatori sociali capaci di promuovere pratiche orientate al “noi”, con cui incrementare quel capitale umano volto allo sviluppo di atteggiamenti cooperativi e alla costruzione di sistemi di valori prosociali a vantaggio della qualità della vita intersoggettiva²⁹. Occorre dunque rafforzare una concezione di educazione fondata sull'ontologia dell'umano, secondo la quale nessuno è autosufficiente nel dare forma alla propria esistenza. Da qui discende l'idea per cui, riconoscendo anche ai “riceventi aiuto” il dovere e la capacità di restituire, si realizza pienamente quell'ideale di solidarietà che rende una società propriamente umana. Assumere la passione per la

²⁷ T. Vecchiato, «Azioni a corrispettivo sociale: problemi e potenzialità», in Id. (ed.), *Azioni a corrispettivo sociale: problemi e potenzialità*, Pre-atti del Seminario di studio che si è svolto presso l'Università Cattolica di Milano, il 10 ottobre 2016, p. 6 (pro manuscritto).

²⁸ Utili e significative a questo proposito sono gli esempi di “buone pratiche di welfare generativo” o di azioni a corrispettivo sociale pubblicate sul sito della Fondazione Zancan (<http://www.welfaregenerativo.it/p/esempi-e-prassi-di-wg>) o presentate in convegni, seminari, corsi di formazione da associazioni, Fondazioni, Comuni, Regioni, Ordini professionali... (cfr. in internet: Acli di Padova, Ordine degli Assistenti sociali del Piemonte, della Toscana, Comune di Treviso, Fondazione Cariparma, Regione Trentino Alto Adige, Regione Emilia Romagna...) che offrono stimoli e verifiche concrete dell'efficacia e dei correttivi da apportare a ipotesi di lavoro, norme, dispositivi procedurali.

²⁹ Cfr. L. Mortari, «Capitale sociale e risorse formative», in L. Mortari - C. Sità, *Pratiche di civiltà*, Erickson, Trento 2007, p. 21 e ss.

solidarietà come uno degli obiettivi formativi fondamentali significa coltivare l'utopia di una società che non si limita a perseguire una sorta di minimalismo etico di vita democratica, ma che coltiva il massimo possibile di sensatezza relazionale³⁰. L'accettazione di una "mancanza di essere" come condizione costitutiva dell'umano costituisce la premessa per una svolta decisiva nella concezione di Stato sociale, che non ha bisogno solo di dispositivi pratici per affermarsi, ma di un rinnovato pensiero critico, creativo ed eticamente fondato alla base della convivenza e dell'organizzazione sociale di cui sono espressione i servizi. Di un pensiero finalizzato a superare disparità, a promuovere diritti e giustizia sociale, e soprattutto impegnato a sovvertire quella che Fielding e Moss definiscono efficacemente come «la dittatura della mancanza di alternative»³¹.

³⁰ *Ibidem.*

³¹ M. Fielding - P. Moss, *L'educazione radicale e la scuola comune. Un'alternativa democratica*, Junior-Spaggiari, Parma 2014, p. 31.

L'accompagnement. Une logique paradoxale d'émancipation/domination participant à l'élaboration du système socio-politique

Pour une sociologie critique française

Didier Schwidt*

Abstract

L'accompagnement, paradigme central du travail social, constitue un élément essentiel du nouveau système socio-politique fondé sur l'individualisme libéral. Par sa logique paradoxale d'émancipation/domination, il impose de manière douce à la personne accompagnée de nouveaux modes de régulation, de contrôle et de domination centrés sur l'auto-contrôle, la réflexivité et le mythe de l'individu. En s'appuyant sur la personne, la situation, sur un discours technique et humaniste, l'accompagnement met à distance, notamment par sa pratique de la réflexivité, la mise en question des rapports sociaux et du système social. De ce fait, l'émancipation globale et sociale de l'individu nécessite le déploiement, dans la pratique de l'accompagnement, d'une posture critique et d'une réflexivité objectivante, contextuelle et sociétale, ainsi que la mise en place de dispositifs collectifs tournés vers l'environnement social et les institutions. L'accompagnement est considéré comme un acte socio-politique dont les acteurs peuvent s'emparer afin de transformer l'ordre social et économique.

Accompagnement, a central paradigm of social work, is an essential element of the new socio-political system founded on liberal individualism. Through its paradoxical logic of emancipation / domination, it imposes in a gentle way the person accompanied by new modes of regulation, control and domination centered on self-control, reflexivity and the myth of the individual. By relying on the person, the situation, on a technical and humanistic discourse, the accompaniment puts at a distance, notably by its practice of reflexivity, the questioning of social relations and the social system. Consequently, the global and

* Sociologue et formateur dans une école de travail social (l'IRTS de Poitiers).

social emancipation of the individual requires the deployment, in the practice of accompaniment, of a critical posture and objectifying, contextual and societal reflexivity, as well as the setting up of mechanisms Social environment and institutions. Accompaniment is considered as a socio-political act which the actors can take in order to transform the social and economic order.

Pour cette réflexion, nous sommes partis d'un constat que, dans le travail social, y compris dans la formation, les nouvelles notions qui structurent l'intervention sociale actuelle sont peu interrogées, en dehors des modalités techniques et relationnelles de mise en place des dispositifs et du rapport à autrui. Sont de plus en plus absents le questionnement contextuel et social, l'interrogation des normes et des valeurs sociales dominantes, du système social, économique, politique, de notre modèle sociétal.

Lorsque l'on cherche des travaux critiques qui relient ces notions avec le système sociétal, nous sommes assez vite démunis, tout particulièrement sur la question de l'accompagnement, qui représente aujourd'hui le «modèle» de l'intervention en travail social. Et pourtant cette question représente un enjeu sociétal majeur, parce que l'accompagnement est pour nous articulé avec la nouvelle logique de ce système social. Elle permet également d'analyser la fonction sociétale du travail social ainsi que la position et les pratiques des professionnels.

Pour cette réflexion, nous emprunterons la posture théorique de la sociologie critique, et plus spécialement celle de la sociologie pragmatique de la critique, portée par Luc Boltanski, Laurent Thévenot et Philippe Corcuff. Notre question consiste à comprendre comment l'accompagnement déploie une logique paradoxale, à la fois d'émancipation et de domination, permettant alors de légitimer et de participer à l'élaboration du nouveau système socio-politique, portant le modèle économique actuel.

Nous posons comme point de départ trois idées:

1. L'accompagnement est un paradigme essentiel du nouveau système socio-politique centré sur l'individualisme libéral.

2. Il met en oeuvre un système paradoxal d'émancipation/domination, notamment par le biais d'une certaine forme de réflexivité.

3. Pour faciliter le développement d'une émancipation globale de l'individu, il est donc utile de développer une sociologie critique de l'accompagnement et de considérer sa pratique comme un acte socio-politique.

Examinons la première idée.

1. L'accompagnement, un paradigme majeur du système socio-politique

L'accompagnement est un nouveau paradigme du travail social

Après avoir émergé au milieu des années 80, l'accompagnement est devenu une notion centrale dans le travail social au début des années 90. Il a acquis le statut de paradigme par le fait qu'il a transformé de façon très conséquente les modalités du travail social, le type de relation à la personne, la nature des dispositifs et l'orientation des textes et des politiques du secteur. Plusieurs chercheurs en ont fait le constat, au-delà de ce secteur. Jacques Ardoino dans un article publié en 2000 intitulé *De l'accompagnement en tant que paradigme*¹. Maela Paul dans son chapitre de l'ouvrage *Penser l'accompagnement adulte, "l'accompagnement ou la traversée des paradoxes"*²; elle y écrit: «On peut dire que l'accompagnement, c'est "ce qui est arrivé" à la formation, au travail social, aux pratiques de conseil, comme un indice d'un changement paradigmatique»³.

Ce paradigme de l'accompagnement s'inscrit dans un ensemble de concepts qui s'imbriquent les uns dans les autres et qui font système: les concepts d'acteur, d'autonomie, de responsabilité et de projet. Maela Paul indique que le changement paradigmatique inclut «le passage [...] d'une conception de l'individu comme objet anonyme [...] à sa considération comme personne, sujet, acteur, auteur de son parcours et de ses projets»⁴.

Le déploiement de ce paradigme s'effectue parallèlement à un glissement historique des politiques sociales vers la responsabilisation individuelle. Comme l'expliquent les auteurs de l'ouvrage *De la responsabilité solidaire*, publié en 2003, les politiques sociales reposent sur «l'articulation entre deux valeurs fondamentales, la responsabilité individuelle et la solidarité sociale [...] dorénavant, leur équilibre ne semble plus aller de soi, les deux principes ont perdu leur cohérence, voire se dressent l'un contre l'autre [...] la responsabilité paraît revenir en force dans le social»⁵.

¹ J. Ardoino, *De l'accompagnement en tant que paradigme*, in «Analyses de pratiques de formation», 40 (2000), Université de Paris 8.

² M. Paul, *L'accompagnement ou la traversées des paradoxes*, in J.-P. Boutinet - N. Denoyel - G. Pineau - Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte*, PUF, Paris 2007, pp. 251-274.

³ Ibi, p. 256.

⁴ Ibidem.

⁵ C. Bec - G. Procacci, *De la responsabilité solidaire: mutation dans les politiques sociales aujourd'hui*, Syllepse, 2003, 4^e de couverture.

Ce paradigme prend aussi la forme d'une nouvelle posture du travailleur social fondée sur la relation individuelle, l'élaboration d'une confiance réciproque et la constitution d'une contractualisation.

L'accompagnement est au cœur d'un nouveau système socio-politique

Plusieurs auteurs mettent l'accent sur le changement sociétal lié au déploiement de l'accompagnement. Guy Le Bouëdec dans son article d'Education permanente de 2002 intitulé «La démarche d'accompagnement, un signe des temps» évoque une «mutation de civilisation»⁶. Il met en avant la régression des grands intégrateurs traditionnels: la religion, l'école, la famille, le travail et l'idéologie politique du collectif.

C'est dans les années 80 que nous avons aussi connu de fortes transformations socio-économiques: essor du capitalisme financier, fin de l'Etat-Providence et déploiement de la pensée libérale et gestionnaire. Luc Boltanski parle pour cette période d'un «redéploiement du capitalisme»⁷. Dans ce contexte, l'individu est fragilisé par la précarité, l'insécurité et l'exclusion économique et sociale. D'autant plus fragilisé que s'est rapidement déployée une logique de responsabilité individuelle, doublée plus récemment d'une injonction à la réalisation de soi⁸. Que penser de la personne fragilisée?

Comme l'écrit Le Bouëdec «se trouvent valorisés l'idéologie libérale et l'individualisme». Et l'auteur poursuit: «Ces ébranlements considérables obligent chacun à se tenir debout seul, à assumer et à conduire sa vie, à ne plus s'en remettre à d'autres qui pensent pour lui. Cette situation, sans doute exaltante pour l'autonomie, est en réalité angoissante sinon désespérante». Et de conclure: «Voilà le contexte dans lequel surgissent assez naturellement le besoin et l'offre d'accompagnement»⁹.

La notion d'accompagnement s'inscrit comme une nouvelle manière de mobiliser l'individu et d'articuler individu et société. Il s'agit en réali-

⁶ G. Le Bouëdec, *La démarche d'accompagnement, un signe des temps*, in «Education permanente», 153 (2002/4).

⁷ L. Boltanski - N. Fraser, *Domination et émancipation. Pour un renouveau de la critique sociale*, Presses universitaires de Lyon, 2014, p. 27.

⁸ Cfr. Ehrenberg, *La fatigue d'être soi*.

⁹ G. Le Bouëdec, *La démarche d'accompagnement, un signe des temps*, in «Education permanente», 153 (2002/4), p. 15.

té d'une redéfinition du contrat social, décliné sous une forme beaucoup plus individuelle et libérale¹⁰.

Cette vision critique est partagée par de nombreux sociologues et philosophes, mais aussi par des auteurs en sciences de l'éducation. Nous venons de citer G. Le Bouëdec; c'est aussi J.-P. Boutinet. N'écrivait-il pas en 2002 que l'accompagnement est «le révélateur d'un mal de vivre postmoderne, né avec l'avènement des cultures du projet et ce qui peut être considéré comme leur échec». Il poursuivait: «cet accompagnement se trouve porteur de deux grands syndromes caractéristiques de notre ère: le cynisme et la dépression»¹¹.

Ce paradigme correspond tout à fait au nouvel esprit du capitalisme, et aux nouvelles formes du système managérial, décrits par L. Boltanski et E. Chiapello¹². Ces derniers parlent d'un néo-management centré sur l'adhésion des salariés eux-mêmes aux normes de l'entreprise.

Ce nouveau système socio-politique génère de nouvelles modalités de régulation, de contrôle et de domination, dont l'accompagnement serait un des principaux moteurs. Explorons cette seconde idée.

2. L'accompagnement, un système paradoxal d'émancipation/domination

Paradoxes de l'accompagnement

Pour M. Paul, l'accompagnement est un espace de paradoxes. «L'accompagnement tend ainsi à se constituer comme un espace d'oppositions et de contradictions, voire d'ambiguïtés et d'ambivalences»¹³. Elle met l'accent sur la présence de ces ambiguïtés sur plusieurs plans de la pratique d'accompagnement.

Sur le plan de la relation, elle écrit: «outre l'articulation exigée entre asymétrie éducative et symétrie paritaire, ambiguïté d'une incitation à une connaissance de soi déclinée en termes de compétences, autrement dit

¹⁰ Cfr. J.-L. Le Goff, *L'accompagnement: outils de domination ou d'émancipation*, Carnet du RT 25, Réseau Thématique de l'association française de sociologie, 2012, pp. 1-26. Récupéré le 11/12/2015 à (<http://rt25.hypotheses.org>).

¹¹ J.-P. Boutinet, *Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement*, in «Éducation permanente», 153 (2002/4), p. 260.

¹² L. Boltanski - E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris 1999.

¹³ M. Paul, *L'accompagnement ou la traversées des paradoxes*, in J.-P. Boutinet - N. Denoyel - G. Pineau - Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte*, cit., p. 251.

d'un souci d'adaptation, voire de conformité à des attentes normatives»¹⁴. Maela Paul met ici en exergue une première contradiction entre «asymétrie éducative» et «symétrie paritaire», pouvant selon nous donner l'illusion à la personne d'une équité des statuts et des rôles. Elle pointe aussi une deuxième contradiction, très présente dans la relation, entre une «incitation à la connaissance de soi» entendue libre exploration de soi, et une demande «d'adaptation voire de conformité à des attentes normatives». La connaissance de soi serait en partie détournée vers une fonction de normalisation.

Sur le plan du processus, l'auteur définit une ambiguïté «entre une incitation à une parole impliquée approchant la vérité du sujet et la vérification que l'on y opère de son implication»¹⁵. Nous touchons ici à l'injonction et au contrôle de l'implication de la personne.

Sur le plan de la fonction, M. Paul met l'accent sur plusieurs ambivalences: «entre lois et désirs, entre logique humaniste et logique marchande, entre une logique de contractualisation et une logique de projet [sous-entendu de projet libre]»¹⁶. Nous avons là une explicitation de l'opposition entre les souhaits de la personne et l'imposition sociétale.

Sur le plan de la posture, l'auteur insiste sur l'ambiguïté «entre posture incitative de fait et déni d'influence»¹⁷. Elle pose clairement la question centrale dans l'accompagnement, de l'instrumentalisation et de la manipulation de la relation par le professionnel.

Le décryptage de M. Paul met bien en exergue le paradoxe entre deux logiques opposées de l'accompagnement: du côté du sujet, une logique d'émancipation, et du côté du dispositif, une logique d'imposition, de domination. L'auteur reste relativement neutre sur le poids de chacune des logiques. Elle indique que «le défi est de rendre ces ambiguïtés tenables»¹⁸. Mais elle emprunte par endroits une posture beaucoup plus critique: «on peut se demander, dit-elle, s'il ne s'agit pas, sous couvert d'accompagnement, d'un nouveau type de contrôle social». Elle écrit aussi «si accompagner c'est veiller à l'égalité des chances, c'est l'instauration d'un traitement équitable, sa pratique ne risque-t-elle pas, sinon de produire, au moins

¹⁴ *Ibi*, p. 269.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibi*, p. 270.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

de perpétuer ce qu'elle est censée dénoncer». Ou bien encore «on peut s'interroger sur la contamination de deux types de relation: l'une étant de source humaniste, l'autre de source marchande, peut-on prévoir celle qui modèlera l'autre?»¹⁹.

L'accompagnement entre émancipation et domination

J.-L. Le Goff, sociologue et psychologue du travail, interroge cette mise en avant radicale de l'humanisme: «La généralisation de l'accompagnement paraît en soi curieuse, voire suspecte dans sa dimension humaniste ostentatoirement affichée»²⁰.

C'est un des rares chercheurs à développer une perception sociologique critique très précise sur l'accompagnement. Je m'appuierai sur deux publications récentes:

- Un article des carnets du réseau thématique *Travail, organisations, emploi* (RT 25) de l'association française de sociologie de 2012, intitulé *L'accompagnement: outils de domination ou d'émancipation?*
- Un article de la revue *Interrogations* de 2013, dont le titre est *La réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement: implication, engagement ou injonction?*

Le Goff pointe de nombreux paradoxes, certains déjà évoqués par M. Paul, mais il pose aussi d'autres constats très questionnants:

- L'accompagnement comme «emprise sur les subjectivités»²¹.
- L'accompagnement en tant que dispositif plus général de «normalisation de l'action individuelle et collective»²².
- L'accompagnement comme conciliation entre «la reconnaissance des intérêts individuels [...] et le respect d'intérêts collectifs [...] au moindre coût financier et social»²³.

¹⁹ Ibi, p. 253.

²⁰ J.-L. Le Goff, *L'accompagnement: outils de domination ou d'émancipation*. Carnet du RT 25, Réseau Thématique de l'association française de sociologie, 2012, pp. 1-26. Récupéré le 11/12/2015 à (<http://rt25.hypotheses.org>), p. 2.

²¹ Ibi, p. 4.

²² Ibi, p. 3.

²³ J.-L. Le Goff (2013), *La réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement: implication, engagement ou injonction?*, *Interrogations*, n. 19, 2013, pp. 1-18. Récupéré le 30/03/2016 à (<http://www://revue-interrogations.org>), p. 5.

- L'absence de la question du pouvoir et des rapports sociaux: «la question du pouvoir, centrale dans l'accompagnement [...] semble avoir été évacuée [...] et en soi cet effacement des rapports de force inhérents aux relations sociales paraît une curieuse exception»²⁴.
- Le fait que les professionnels considèrent cet outil «comme s'il s'agissait d'un instrument neutre»²⁵.
- Mais aussi un constat auto-critique sur la fonction des chercheurs: «le sociologue en tant qu'expert n'est-il pas aussi «le «complice» d'un processus qu'il se donne à critiquer»²⁶, posant la question de la posture épistémologique et éthique du chercheur.

Le questionnement de Le Goff porte précisément sur la contradiction dans l'accompagnement entre une logique d'émancipation et une logique de domination. Il cherche à déployer ce qui se joue sur le plan à la fois de la subjectivité mais également des logiques objectives. Pour ce faire, il croise une approche micro-sociale et une approche macro-sociale critique, plutôt ancrée pour nous dans la perspective de la sociologie pragmatique.

Sa question est sans équivoque: «dans quelle mesure l'accompagnement comme dispositif d'aide participerait d'un processus d'émancipation (lutte contre l'exclusion, les inégalités sociales, pour la réussite scolaire et professionnelle, pour le bien-être des personnes en souffrance) ou de domination, c'est-à-dire d'un rapport de pouvoir avantageant un groupe, une classe sociale ou une élite – qui trouverait dans ce moyen une solution au maintien d'un statu quo social?»²⁷.

A cette question, il propose une hypothèse orientée vers la problématique du contrôle social: «L'accompagnement ne serait-il pas le fer de lance d'une activité socio-éducative à finalité économique soutenue par des travailleurs sociaux (ou du social) dont la fonction serait d'opérer à la fois une régulation d'un mal-être ou d'une souffrance individuelle et un contrôle des publics à risque?»²⁸. Il précise cette hypothèse en considérant

²⁴ J.-L. Le Goff, *L'accompagnement: outils de domination ou d'émancipation*. Carnet du RT 25, Réseau Thématique de l'association française de sociologie, 2012, pp. 1-26. Récupéré le 11/12/2015 à (<http://rt25.hypotheses.org>), p. 2.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibi, p. 3.

²⁷ Ibi, p. 1.

²⁸ Ibi, pp. 1-2.

que l'accompagnement réflexif «marquerait ainsi l'avènement d'une technique réparatrice normative des êtres et des situations»²⁹.

L'auteur explore pour ce faire une notion centrale dans l'accompagnement, perçue comme un allant de soi chez les professionnels: la réflexivité.

Les limites de la réflexivité

Le Goff considère que la situation d'accompagnement produit une double obligation, d'engagement personnel et de réflexivité, imposant à l'individu une «remise en cause tant personnelle que professionnelle», mettant la personne «à l'épreuve de son être-même». Il relève également que l'individu est soumis à «une injonction procédurale»³⁰, procéduralisation qui, de plus, réduit les potentialités de la réflexivité.

L'auteur interroge également la pertinence de la réflexivité mise en œuvre. Il précise que la réflexivité est centrée sur l'intersubjectivité, la situation, l'agir et le ressenti, mettant à l'écart la pensée distanciée, l'objectivité et la contextualisation notamment sociale et sociétale. «La réflexivité participerait d'une standardisation des façons de penser le social et l'action en enclavant «les agirs professionnels», produisant le rejet de la raison comme médiation [...] une réduction du social à la situation dans laquelle s'inscrit l'interaction professionnelle»³¹.

Ce changement s'accompagne d'une réduction de la pensée réflexive. Le Goff parle d'une «certification sociocognitive de l'expérience» qui donne l'illusion d'une «autodétermination»³², comme si la situation était totalement déconnectée du contexte social et sociétal. Cette autodétermination se double d'un processus d'autoréification qui consiste «à se convaincre soi-même (en qualité d'accompagnateur et d'accompagné) que les déci-

²⁹ J.-L. Le Goff, *La réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement: implication, engagement ou injonction?*, Interrogations, n. 19, 2013, pp. 1-18. Récupéré le 30/03/2016 à (<http://www://revue-interrogations.org>), p. 7.

³⁰ J.-L. Le Goff, *L'accompagnement: outils de domination ou d'émancipation*, Carnet du RT 25, Réseau Thématique de l'association française de sociologie, 2012, pp. 1-26. Récupéré le 11/12/2015 à (<http://rt25.hypotheses.org>), p. 5.

³¹ J.-L. Le Goff, *La réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement: implication, engagement ou injonction?*, Interrogations, n. 19, 2013, pp. 1-18. Récupéré le 30/03/2016 à (<http://www://revue-interrogations.org>), p. 3.

³² *Ibi*, p. 9.

sions prises dans ce cadre résultent d'une délibération rationnelle ou raisonnée en toute indépendance»³³.

Cette certification socio-cognitive produit d'ailleurs «davantage de processus de remédiation [...] et de résilience [...] qu'un esprit critique». Car pour l'auteur, c'est bien la réduction de l'esprit critique qui est à l'oeuvre, et notamment de la «critique sociale», «au profit d'une critique plus technique», critique sociale qui dit-il «constituait traditionnellement la rhétorique et l'identité des métiers»³⁴. Il s'agit d'une véritable révolution de la pensée et de la pratique du travail social, conduisant à «un travail social plus pragmatique (résolution de problèmes) et moins marqué par l'idéologie (lutte contre l'injustice sociale)»³⁵.

D'où la question fondamentale qui consiste à savoir quel type de réflexivité est nécessaire à la personne accompagnée, et utile à l'accompagnateur, dans l'objectif de son émancipation:

- Réflexivité sur quelles entités: la personne, la situation, l'environnement social, les institutions, les groupes sociaux, la société...?
- Sur quelles questions sociales concernant la personne: reconnaissance, statut social, rapports sociaux, système de contrôle et de domination, logique économique...?
- Et surtout pour quels objectifs: s'adapter à son environnement, comprendre sa situation en lien avec le contexte social, changer son environnement, son statut...?

La réflexivité représente, pour Le Goff, une nouvelle modalité de gestion des «problèmes» sociaux: «la possibilité d'une gestion raisonnée des risques collectifs à l'échelle individuelle»³⁶. Cette modalité met en exergue un élément central que nous avons déjà évoqué: la responsabilité individuelle. L'auteur parle de «transfert global de responsabilité» faisant des individus «non pas les victimes mais les vrais responsables des échecs du système socio-politique et économique»³⁷.

De ce fait, l'accompagnement réflexif instaure un nouveau mode de contrôle social: l'auto-contrôle. Le Goff écrit: «Se pose la question de savoir si le contrôle social classique (une soumission involontaire ou contrainte à

³³ Ibi, p. 7.

³⁴ Ibi, p. 9.

³⁵ Ibi, p. 10.

³⁶ Ibi, p. 17.

³⁷ Ibi, p. 16 (cf. Danilo Martucelli [2004]).

l'autorité) ne deviendrait pas, par le biais de l'accompagnement, une nouvelle forme certifiée d'auto-contrôle qui ne dit pas son nom». Et l'auteur de qualifier cette logique «d'une politique de l'«assumance» impliquant la responsabilité de chacun»³⁸.

En parlant des dispositifs d'accompagnement, Le Goff spécifie: «Ils peuvent en effet transformer les rapports de pouvoir et de domination structurant les réalités sociales par de nouvelles capacités réflexives et critiques. Ils peuvent également laisser croire que ces nouvelles possibilités seraient source d'émancipation alors qu'elles ne feraient que renforcer le système de domination en place»³⁹.

L'ensemble de ces éléments participe bien de la construction de nouvelles modalités de domination. C'est la position globale tenue par le chercheur qui écrit: «les dispositifs d'accompagnement sont bien souvent un outil de contrôle et de domination qui ne dit pas son nom et auquel participe malgré eux l'ensemble des acteurs»⁴⁰.

A partir de ce constat, quelles pistes pouvons-nous proposer afin de faciliter dans la pratique de l'accompagnement, le développement de l'émancipation globale et sociale des individus? Observons notre troisième idée.

3. Pour un accompagnement critique

Repenser la notion de critique

M. Alhadef-Jones, dans *Penser l'accompagnement adulte*, «Paradoxes de l'accompagnement et (r)éveil d'une pensée critique», propose de développer une posture critique de l'accompagnement, pour lui essentielle pour l'émancipation de la personne, dans la mesure où elle permet de développer sa capacité d'analyse et de prise de distance, avec pour objectif dit-il de permettre «l'apprentissage d'une capacité à (re)prendre position»⁴¹. L'auteur constate que, dans le champ des sciences de l'éducation qui théorise l'accompagnement, cette notion de critique «n'apparaît que

³⁸ Ibi, p. 17.

³⁹ Ibi, pp. 10-11.

⁴⁰ Ibi, p. 17.

⁴¹ M. Alhadef-Jones, *Paradoxes de l'accompagnement et (r)éveil d'une pensée critique*, in J.-P. Boutinet - N. Denoyel - G. Pineau - Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte*, PUF, Paris 2007, pp. 227-242.

rarement définie et conceptualisée»⁴². Il précise que la réflexion critique varie en fonction du champ de pratique étudié et du cadre théorique choisi.

L'auteur indique que «la façon dont on va penser les enjeux de la critique [...] est elle-même déterminée (et limitée) par notre propre capacité de jugement critique». D'où la nécessité pour lui de «promouvoir [...] les moyens d'un travail de remise en question»⁴³. Il insiste sur le fait que cette critique nous conduit à «interroger la nature de ce dont on doit accompagner»⁴⁴. Il propose concrètement de «promouvoir des processus de création, de diversification, d'hétérogénéisation, d'improvisation, de contestation et de remise en question indispensables pour un travail de nature émancipatrice»⁴⁵. Cette posture critique va, selon le chercheur, jusqu'à «s'émanciper de discours supposés émancipateurs»⁴⁶.

S'inscrivant dans cette même perspective critique, Jean-Louis Le Goff défend la nécessité de promouvoir une réflexivité critique.

Développement d'une réflexivité critique

L'auteur considère que dans une perspective d'émancipation, l'accompagnement ne peut faire l'économie d'une articulation entre réflexivité et critique: «Réflexivité et critique seraient deux moments (dialectiques) différents mais indissociables d'une même capacité de jugement»⁴⁷. Il propose la construction d'une «réflexivité critique partagée», entre tous les acteurs de l'accompagnement. Dans ce contexte, le sociologue ou le professionnel devient «facilitateur d'une auto-réflexivité des acteurs»⁴⁸. Le Goff insiste sur la nécessité de faire un lien entre l'expérience personnelle et le contexte social et sociétal. Il parle d'une «interpolation socio-subjective» permettant de «construire pragmatiquement une critique socialement si-

⁴² Ibi, p. 232.

⁴³ Ibi, p. 237.

⁴⁴ Ibi, p. 236.

⁴⁵ Ibi, p. 238.

⁴⁶ Ibi, p. 241.

⁴⁷ J.-L. Le Goff, *L'accompagnement: outils de domination ou d'émancipation*, Carnet du RT 25, Réseau Thématique de l'association française de sociologie, 2012, pp. 1-26. Récupéré le 11/12/2015 à (<http://rt25.hypotheses.org>), p. 11.

⁴⁸ Ibi, p. 14.

tuée». Il indique même de laisser aux acteurs «la possibilité d'exister dans et par la critique des dispositifs»⁴⁹.

L'auteur prône le développement par le sociologue ou le professionnel «d'une sorte de réflexivité «négative» à la fois objectivante et critique», négative dans le sens d'une inversion de la logique réflexive dominante⁵⁰.

Le Goff insiste sur un élément majeur expliquant cette perte du sens critique, c'est la dépolitisation des individus, nous pouvons rajouter dépolitisation du travail social et des nouvelles idéologies: «On assisterait alors à une dépolitisation des sujets-acteurs réconciliés avec eux-mêmes (canalisation d'un sentiment d'injustice pourtant moteur pour l'action): la «cautérisation psychologique» résultant d'une réparation personnelle (réconciliation avec soi) leur ferait oublier finalement leur ancienne souffrance d'origine sociale. Intégrant les catégories de pensée censées leur permettre de s'émanciper, ils finiraient par adhérer aux valeurs dominantes»⁵¹.

Pour un accompagnement collectif et orienté vers l'environnement social

Pour compléter les pistes de réponse possibles, il est nécessaire de sortir de la dimension individuelle de l'accompagnement, et donc de s'orienter vers des dispositifs collectifs, de groupes. Nous rejoignons une démarche traditionnelle de l'éducation populaire. Cet investissement permet de socialiser les situations individuelles, dans le double sens de partager les expériences singulières pour qu'elles deviennent aussi des expériences communes, et de transformer les questions individuelles en questions sociales, déconstruisant ainsi la logique de responsabilisation individuelle.

Il est également indispensable d'orienter l'accompagnement vers des actions qui visent l'environnement social des personnes. Luc Boltanski propose la piste des institutions porteuses de ces changements émancipatoires. Pour lui, seule l'institution peut produire un contre-pouvoir efficace face au système socio-politique. Et dans ce sens, il défend l'idée, avec Nancy Fraser, que l'émancipation ne peut se développer que par l'initiative des individus, ce qu'il nomme «l'auto-émancipation». Il écrit: «une politique d'émancipation n'est pas une politique qui peut venir d'en haut [...] L'émancipation, selon moi, suppose donc une auto-émancipation. Et

⁴⁹ Ibi, p. 15.

⁵⁰ Ibi, p. 18.

⁵¹ Ibidem.

ce n'est possible que si on se réapproprie son environnement»⁵². Il précise que cela ne peut se réaliser qu'à la condition que l'on modifie les rapports de force, et rappelle qu'«il n'existe sans doute pas d'autre chemin que l'éternel chemin de la révolte»⁵³.

Lutter contre l'instrumentalisation et la manipulation de l'individu

Il faut pour Boltanski lutter contre ce qu'il appelle les «boucles de récupération» du système socio-économique: «Le capitalisme attire à lui des acteurs, qui réalisent avoir été jusque-là opprimés, en leur offrant une certaine forme de libération, laquelle dissimule de nouveaux types d'oppression; on peut dire alors que le capitalisme «récupère», par la mise en oeuvre de nouvelles modalités de contrôle, l'autonomie consentie»⁵⁴. C'est la fameuse problématique de l'illusion. Plusieurs autres auteurs défendent l'idée de l'illusion de l'individu: Benasayag en 1998 dans *Le mythe de l'individu*, ou Jean-Claude Kaufmann dans son chapitre de *L'individu aujourd'hui* intitulé «la force structurante d'une illusion: l'individu», 2010⁵⁵.

Robert Castel écrit quant à lui: «Pouvoir s'accomplir comme un individu libre et responsable [...] est tributaire de conditions qui ne sont pas données d'emblée et qui ne sont pas données à tous»⁵⁶. Il propose la notion d'«individu par défaut», qu'il oppose à celle d'«individu par excès». Ce dernier est hyper sollicité et valorisé, alors que le premier est défini comme «ceux auxquels manquent les ressources de base pour avoir la capacité d'exister et d'être reconnus comme des individus à part entière»⁵⁷.

Nancy Fraser prône ce qu'elle appelle «une conception modeste et non exclusive de l'émancipation», intégrant des éléments collectifs permettant de protéger les individus, car dit-elle «la sécurité, la stabilité, la solidari-

⁵² L. Boltanski - N. Fraser, *Domination et émancipation. Pour un renouveau de la critique sociale*, Presses universitaires de Lyon 2014, p. 50.

⁵³ L. Boltanski, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Gallimard, Paris 2009, p. 233.

⁵⁴ L. Boltanski - E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris 1999, pp. 509-510.

⁵⁵ M. Benasayag, *Le mythe de l'individu*, La Découverte, Paris 1998; cfr. aussi V. De Gaulejac, *Travail. Les raisons de la colère*, Seuil, Paris 2011.

⁵⁶ R. Castel, *Individu par excès, individu par défaut*, in P. Corcuff - C. Le Bart - F. De Singly (eds.), *L'individu aujourd'hui*, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 294.

⁵⁷ Ibi, pp. 299-300.

té ont leur intérêt propre». Elle propose ce qu'elle nomme une «alliance entre émancipation et protection sociale»⁵⁸.

Suite à cet ensemble de réflexions, que pouvons-nous conclure?

L'accompagnement, un acte socio-politique

Ce travail nous a permis de consolider notre hypothèse considérant l'accompagnement comme un paradigme essentiel du système socio-politique adossé au nouveau système économique. Il est même calqué sur le modèle qu'il porte, de l'individualisme libéral. L'ensemble conceptuel lié à l'accompagnement et son usage individualisant en attestent (acteur, autonomie, responsabilité, projet).

L'aspect foncièrement paradoxal de l'accompagnement témoigne de la contradiction structurante de cette pratique, et valide l'idée que sa fonction sociale est bien d'installer, sous couvert d'émancipation de l'individu, un nouveau système de domination, complexe, ambigü, feutré, souvent caché. L'émancipation est bien présente, mais elle s'exerce surtout à un certain niveau, celui de la personne, dans son registre d'auto-réflexivité sur ses compétences et ses capacités d'adaptation, très peu sur le registre de la transformation de son environnement social, ni au niveau collectif et sociétal. Et ce processus d'émancipation est contrôlé, par les dispositifs, les professionnels et par les personnes elles-mêmes. C'est la logique de l'auto-contrôle. Le support principal de la domination serait le dominé lui-même⁵⁹. Et le mythe de l'individu a un rôle central dans ce processus. La pratique de l'accompagnement permet ainsi le déploiement de ce système, sa légitimation et surtout l'adhésion des personnes accompagnées, ainsi que des professionnels accompagnants. Elle met un oeuvre un processus social qui tend à se renforcer aujourd'hui de soumission volontaire. Les professionnels participent à ce processus, principalement à leur insu.

De ce fait, la force de ce système réside dans l'implication centrale de l'individu, et dans le jeu subtil des paradoxes dans lesquels il est inséré, par exemple entre liberté et contrôle, individu et dispositif, authenticité et

⁵⁸ L. Boltanski - N. Fraser, *Domination et émancipation. Pour un renouveau de la critique sociale*, Presses universitaires de Lyon, p. 55.

⁵⁹ Cfr. Bourdieu, Boltanski, De Gaulejac.

instrumentalisation, humanisme et marché... Les premiers fonctionnent comme une attraction, une idéalisation, objectivement amplement une illusion.

La responsabilisation individuelle ainsi que le processus de réflexivité soutiennent ce dispositif. Pour ce dernier, nous avons vu que la logique dominante centre le travail de réflexivité sur l'individu, l'intersubjectivité, la situation et l'expérience. De ce fait, la pratique de la réflexivité crée une distance, voire une rupture avec le contexte social et le système sociétal. C'est ainsi que les pratiques d'accompagnement cachent la question des rapports de force et de l'inégalité des rapports sociaux. Elles rompent également avec la tradition de recherche d'objectivité.

Nous constatons alors que les logiques et les valeurs qui fondent l'accompagnement, la centration sur la personne, sur la situation, sur le vécu, le souci de la technique et le discours humaniste, produisent ensemble une neutralisation des enjeux sociétaux et du questionnement de notre système socio-politique, favorisant le déploiement de l'ordre social et économique.

Dans ce contexte, pour permettre le développement d'une émancipation suffisante, concernant la globalité de la personne, y compris sa situation sociale, et sa place dans le système social, il est essentiel de développer une vision suffisamment critique et d'inverser au maximum la logique de l'accompagnement. Il s'agit par exemple de:

- construire un lien compréhensif entre l'individu et son contexte social;
- développer une critique sociale, recontextualiser, repolitiser et resociologiser les questionnements;
- réfléchir aux objectifs ultimes de l'accompagnement et aux éléments, de ce fait, qu'il est nécessaire d'interroger;
- clarifier la relation et les enjeux avec la personne accompagnée, et élaborer une relation suffisamment équitable;
- donner du pouvoir et des ressources à chacun, notamment pour agir sur le contexte social;
- promouvoir un accompagnement collectif;
- redoubler de vigilance par rapport à l'instrumentalisation de l'individu et de l'humanisme.

Dans cette perspective, la pratique de l'accompagnement devient un acte socio-politique indispensable pour élaborer une société plus juste, plus égalitaire, plus solidaire et plus démocratique.

Mais pour ce faire, il est essentiel de développer fortement une perception critique et sociétale. Jean-Louis Le Goff écrit: «C'est la question de la formation à la critique et par la critique qui s'impose»⁶⁰. Il insiste pour que le sociologue (il en est de même du professionnel) développe une «réflexivité autocritique et clinique» consistant en «une mise en doute systématique et continue de ses postures». Il précise: «A son engagement réflexif dans l'analyse et la prise en compte de la parole d'autrui, devrait correspondre en contrepoint une capacité de dégageant critique (et affectif)»⁶¹. Philippe Corcuff parle de «critique sociale radicale et émancipatrice», radicale dit-il «au sens de saisir les choses par la racine»⁶².

A l'issue de cette réflexion, nous sommes convaincus qu'il est nécessaire de développer une sociologie critique de l'accompagnement, notamment dans le sens de la sociologie pragmatique de la critique. Cette dernière considère que l'individu a des capacités réelles de compréhension, de critique et d'action lui permettant de développer des contre-pouvoirs. Luc Boltanski définit cette sociologie comme étant une contribution «à une critique sociale de la domination et, indissolublement, à la recherche de chemins allant dans le sens d'une émancipation»⁶³. Mais cette sociologie critique doit s'articuler à d'autres disciplines, notamment les sciences de l'éducation, la philosophie, la psychologie et la psychanalyse, pour intégrer d'autres approches du phénomène, notamment micro-sociales ou cliniques, approches qui permettraient de ré-articuler les pratiques avec le contexte social, économique et politique, et plus globalement avec le système socio-politique et ses fondements.

⁶⁰ J.-L. Le Goff, *L'accompagnement: outils de domination ou d'émancipation*, Carnet du RT 25, Réseau Thématique de l'association française de sociologie 2012, pp. 1-26. Récupéré le 11/12/2015 à (<http://rt25.hypotheses.org>).

⁶¹ Ibi, p. 17.

⁶² L. Boltanski - N. Fraser, *Domination et émancipation. Pour un renouveau de la critique sociale*, Presses universitaires de Lyon, p. 8.

⁶³ L. Boltanski, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Gallimard, Paris 2009, pp. 223.

Connaissance et pouvoir des pauvres dans le Mouvement ATD Quart Monde

Petite contribution à la commémoration
du centenaire de la naissance de Joseph Wresinski
(12-2-1917 / 14-2-1988)

Patrick Brun*

Abstract

Nel presente contributo, in occasione della commemorazione per il centenario della nascita di padre Joseph Wresinski (12-2-1917 / 14-2-1988), fondatore del Movimento Internazionale ATD Quarto Mondo (acronimo: « Agir tous pour la dignité »), Patrick Brun precisa le finalità di riconoscimento e di emancipazione a favore dei più poveri promosse dal Movimento.

In this paper, on the occasion of the commemoration of the centenary of the birth of Father Joseph Wresinski (12-2-1917 / 14-2-1988), founder of the International Movement ATD Quart Monde (acronym «Agir pour tous the dignité»), Patrick Brun sets out the purposes of recognition and emancipation for the poorest promoted by the Movement.

Introduction

Un nouveau regard sur la grande pauvreté

La question de la pauvreté est habituellement envisagée sous l'angle économique. Les pauvres seraient ceux qui disposent d'un revenu inférieur à 50% ou même 60% du revenu moyen national. Cette approche quantitative correspond-elle à ce que vivent les personnes concernées ou leurs proches? Si l'on demande à une personne considérée comme pauvre ou très pauvre ce dont elle souffre le plus, elle parlera plutôt du manque

* Docteur en sciences de l'éducation.

de considération, de la perte de dignité, comme cet homme évoqué par le fondateur du Mouvement ATD Quart Monde¹, J. Wresinski: «Ceux qui pensent que les être humains totalement paupérisés sont apathiques se trompent. Ils ignorent l'effort désespéré de réflexion et d'explication de cet homme qui ne cesse de se demander: «mais qui suis-je donc?» Qui ne cesse de se dire: «ils me traitent comme un chien». Et qui, au prix d'un effort de pensée douloureux, ne cesse de resurgir d'en dessous des décombres de sa propre personnalité, d'en dessous de ces accusations qui sont autant d'identités monstrueuses qu'on lui attribue en se répétant: «mais je ne suis pas l'imbécile qu'on fait de moi; j'en sais des choses, mais eux ne comprendront jamais»². Et cette femme au Québec, qui, étant sorti de la misère après une vie de lutte, me disait: «je ne suis plus dans la misère mais je vis la misère» tant les souffrances l'avaient marquée. Dans l'un et l'autre cas le vécu de la pauvreté ne peut être réduit à un problème strictement personnel. Il est aussi le fruit des interactions que la personne entretient avec la société et en particulier la non reconnaissance de sa qualité et de ses capacités. L'assignation à l'image que l'on projette sur les personnes pauvres les prive souvent de trouver en elles-mêmes les ressources qui leur permettraient, accompagnées de manière respectueuse, de trouver les voies de leur propre promotion car reconnaissance et pouvoir d'agir sont liés.

La question est alors: quelles sont les conditions nécessaires à la mise en œuvre de ce pouvoir d'agir et d'interagir avec son propre milieu et le reste de la société? Il ne suffit certes pas de dire à ces gens «*agissez pour vous en sortir, quittez l'assistance dans laquelle la société vous a enfermés!*» Ni même «*je vous reconnais une capacité d'agir, des ressources à mettre en œuvre*» même si la démarche est profitable. Car faire reposer cette capacité sur leurs seules forces c'est ignorer qu'il ne peut y avoir de changement personnel sans un changement des relations avec l'environnement et le reste de la société. C'est ignorer aussi que les ressources collectives, celles du milieu et celles de la société, concourent à la restauration des forces de chacun.

Et que les ressources collectives, celles du milieu et celles de la société, et personnelles doivent concourir à la restauration des forces de chacun.

C'est ce que nous enseigne l'expérience du Mouvement ATD Quart Monde (acronyme à présent développé en «Agir tous pour la dignité»):

¹ Il sera désigné dans les pages qui suivent «le Mouvement».

² J. Wresinski, *Refuser la misère. Une pensée politique née de l'action*, Cert/ Ed. Quart Monde, Paris 2007 pp. 58-59.

connaissance reconnaissance et pouvoir sont au cœur de son action d'émancipation des servitudes de la pauvreté.

Naissance du Mouvement ATD Quart Monde

Le Mouvement ATD Quart Monde, qui ne s'appelait pas encore ainsi, naît à la fin des années 1950 de l'initiative du Père Joseph Wresinski au cœur du bidonville de Noisy-le-Grand, en banlieue parisienne. Ce prêtre est né en 1917, à Angers de père polonais et de mère espagnole. La famille connaît la misère, surtout après le retour du père en Pologne. L'enfant échappe au placement dans une famille d'accueil et entreprend un CAP de pâtissier. Il s'engage alors dans la JOC (Jeunesse ouvrière chrétienne) où naît son désir de devenir prêtre. Plus tard, après quelques années comme curé dans une paroisse du nord de la France, il est envoyé par son évêque à titre temporaire dans le camp d'hébergement de Noisy-le-Grand. Ce camp a été construit sous l'impulsion d'un autre prêtre, l'abbé Pierre, en réponse à la grave pénurie de logements de l'après-guerre et aux drames sociaux qui l'ont accompagnée. 350 familles de toutes origines y sont hébergées, dans des sortes de baraques en tôle que l'on nomme «igloos». La découverte du camp de Noisy est pour Joseph Wresinski une révélation qu'il décrit ainsi trente ans après dans une longue interview parue dans le livre *Les pauvres sont l'Eglise*³: «Je savais, dit-il, ne plus être en face d'une situation banale de pauvreté relative, de difficultés personnelles. J'avais affaire à une misère collective. D'emblée j'ai senti que je me trouvais devant mon peuple»⁴. J. Wresinski opère ici une double identification: d'une part il considère la population composite qu'il a devant lui non comme une masse d'individus, de «cas sociaux», à secourir mais comme un peuple à promouvoir. Cette conversion du regard est constitutive du futur message du Mouvement ATD Quart Monde. Ceux que l'on considère comme des «misérables» sont devenus un peuple auquel il décide, rapporte-t-il dans le même ouvrage, «de faire monter les marches du Vatican de l'ONU et de l'Elysée»⁵, trois lieux de pouvoir fortement symboliques. D'autre part il

³ J. Le Père, *Les pauvres sont l'Eglise. Entretiens du père Joseph Wresinski avec Gilles Anouil*, Centurion, Paris 1983.

⁴ *Ibi*, pp. 68-69.

⁵ *Ibi*, p. 69.

se reconnaît comme membre de ce peuple, il en est issu et se sent partie prenante de son destin.

Cette manière de penser la lutte contre la misère est fondamentalement nouvelle. Il ne s'agit plus d'assistance. Celle-ci sera même dénoncée dans ses formes humiliantes. C'est par les forces des plus pauvres, soutenus par ceux qui s'engageront à leurs côtés, que la transformation aura lieu. Dans la conjonction du peuple avec les plus hautes instances du monde, il y a la volonté de faire reconnaître les très pauvres non comme objets de la compassion universelle et de la charité publique mais comme sujets-acteurs de leur propre promotion collective, que traduira plus tard en 1968 ce terme de Quart Monde (nous en verrons plus loin l'origine).

Auparavant pour comprendre les ressorts de l'action de J. Wresinski, revenons sur son analyse de la situation des populations très pauvres.

Première partie

Un malentendu qui aggrave la grande pauvreté

Premier constat qui fait intervenir la notion de reconnaissance: on ne peut se reconnaître une proximité avec les gens et donc une appartenance commune à la même société que si «l'on découvre en elle des traits familiers, une parenté qui nous fait contracter *des liens de parenté et d'échange*»⁶. Or, ces personnes sont arrivées à un tel niveau de sous développement que «*leurs concitoyens ne peuvent se reconnaître en elles*»⁷. Réciproquement, les gens très pauvres n'ont pas conscience de faire partie de l'histoire des moins favorisés. Il y a donc incompréhension réciproque entre les uns et les autres. La non reconnaissance est alimentée par la peur, l'ignorance, l'étrangeté des comportements et des langages. C'est pourquoi, les actions que les uns croient faire au bénéfice des autres ne sont pas comprises, manquent leur cible et génèrent déception et amertume. Joseph Wresinski parle de «sagesses différentes» ce qui est reconnaître dans les comportements des plus pauvres une rationalité à faire valoir. Bien plus tard on parlera de «savoirs».

Les populations très pauvres ont une longue pratique de la misère au fil des générations (car la misère s'hérite sur des temps longs!) et ont forgé des

⁶ Ibi, p. 71.

⁷ Ibidem.

savoirs faire ou des savoirs être qui constituent des formes de résistance à la misère, et comportent des priorités d'action qui ne sont pas celles des plus favorisés. Ainsi la peur de la stigmatisation fera qu'une mère n'enverra pas son enfant à l'école, de crainte de le voir méprisé, ne pouvant le vêtir décentement, au grand scandale des enseignants et de la société qui ira jusqu'à la priver des allocations, et la considérer comme une mauvaise mère. Parmi les fautes de la société que dénonce Joseph Wresinski, il en est une qui aggrave la misère. Dans un milieu de grande pauvreté il y a des capacités différentes de résistance à la misère selon les individus. La solidarité naturelle fait que les plus faibles s'appuient sur les plus forts. Or la politique des pouvoirs publics consiste le plus souvent, lorsque l'on ferme un bidonville, à disperser les familles aux quatre coins d'un territoire, créant ainsi une insécurité supplémentaire. En affirmant que les pauvres constituent un peuple, J. Wresinski s'appuie sur une stratégie inverse: c'est la force collective de ce peuple et son expérience du combat contre la misère qu'il faut reconnaître et stimuler. Au reste de la société la responsabilité de l'accompagner et de créer les conditions qui permettent de renforcer la force collective en respectant les rythmes propres de cette population. Dans un mémoire réalisé en croisement des savoirs au cours d'un séminaire dont il sera question plus loin, *La famille et le temps*, il est apparu que, contrairement aux affirmations initiales des universitaires présents, coexistaient deux types de temporalités dans les représentations des familles en grandes difficultés, une temporalité circulaire à court terme celle de l'enfermement dans le cycle infernal de la misère de génération en génération et une perspective de long terme qui fortifie leur énergie de lutte: la volonté de créer un autre avenir pour leurs enfants.

C'est pourquoi dès les premières années de l'engagement de Joseph Wresinski, suivi par celui des premiers volontaires, la connaissance des familles pauvres⁸ a paru un objectif prioritaire et constitué, le pivot des initiatives et du développement du Mouvement. Connaissance non pas entendue uniquement comme approche des réalités de la grande pauvreté, mais comme dynamique d'émancipation collective et personnelle des familles enfermées dans cette pauvreté.

⁸ Nous emploierons désormais le terme de «familles» pour désigner les populations en grandes difficultés car le Mouvement considère que toute personne a une famille même séparée ou éloignée et ne peut donc en être dissociée. Le «peuple» du Quart Monde est donc composé de «familles».

Deuxième partie

La connaissance comme quête et reconnaissance

Avant d'être un contenu, la connaissance est une démarche, une quête. Il ne s'agit pas d'abord d'aller à la rencontre des populations très pauvres pour les enseigner comme certains au XIX^{ème} siècle avec la création des écoles ouvrières, mais pour les écouter et partager leur vie. Ce qui suppose, selon un apparent paradoxe de se dépouiller de ses a-priori, de ses certitudes, de ses représentations pour se mettre en situation de réception. Les jeunes volontaires sont invités à aller vivre quelques années dans des quartiers défavorisés. Il leur est demandé pendant un temps de s'abstenir de toute action pour s'immerger dans le quartier, se laisser imprégner des réalités et découvrir quels sont réellement les plus pauvres. Chaque volontaire doit noter quotidiennement ses observations, les fruits de ses rencontres, les signes de pauvreté perçus, voire incompris, les paroles entendues. Il ne s'agit ni de réaliser une étude objective ou un rapport d'activité, mais de recueillir par écrit, à partir du ressenti personnel, ce que le volontaire perçoit de l'autre. Le travail d'intériorisation devient alors connaissance, il transforme les représentations que l'on a de l'autre. Le volontaire est «dépositaire» de la parole donnée⁹: *«Le fondateur a transmis avec force l'idée que toute parole ou même tout silence, tout geste d'adhésion ou de refus de la part des personnes rencontrées était un don fait au monde pour qu'il comprenne ce que «vivre dans la misère» veut dire et donc une chance pour lui de pouvoir l'éradiquer».*

L'ensemble des rapports des volontaires constitue les «Ecrits quotidiens de l'observation participante». Les écrits sont rassemblés dans la bibliothèque du centre de recherche Joseph Wresinski à Baillet-en-France dans la région parisienne. Ils participent à la constitution du patrimoine commun de mémoire des populations en grande pauvreté. C'est une voie majeure pour comprendre en profondeur la vie des familles. Connaissance est ici associée à reconnaissance, au double sens de ce mot. A partir des relations (entendues aussi comme récits, propos rapportés), les volontaires se donnent une nouvelle connaissance et en même temps ils reconnaissent la valeur des personnes dans les efforts déployés pour une vie meilleure pour eux-mêmes

⁹ P. Brun et 12 membres actif d'ATD Quart Monde: «A la rencontre des milieux de pauvreté. De la relation personnelle à l'action collective» éditions Quart Monde/Chronique sociale, Paris 2014, p. 62.

et leurs enfants. L'évolution du vocabulaire pour désigner les plus pauvres et ce qu'ils vivent témoigne de l'affinement du regard porté sur eux.

Cette connaissance n'est pas livresque. Elle se fonde sur l'expérience. Et d'autre part elle est étroitement liée à la volonté de «libérer» un peuple par une action originale comme l'écrit le Père Joseph: «*Proclamer la réalité historique pour tenter la libération du Quart Monde c'était nécessairement nous forger une pensée et une action originale*»¹⁰, autrement dit une capacité de compréhension et d'interprétation collective qui détermine l'action à mener, non pas une fois pour toutes mais dans chaque situation. Le travail de «décodage» c'est-à-dire de compréhension en profondeur des situations rencontrées, suscite dans les actions menées une recherche d'ajustement permanent à la réalité de la vie des très pauvres et de leurs aspirations.

La constitution d'un savoir de l'expérience des pauvres dans les Universités Populaires Quart Monde

C'est à l'université populaire Quart Monde que se construit ce que le Mouvement a nommé le savoir de l'expérience des très pauvres.

L'université populaire n'est pas une création du Mouvement. Les universités populaires existent depuis la fin du XIX^èm en France¹¹. Elles répondent à la volonté de certains de promouvoir l'enseignement des ouvriers et plus largement du monde populaire. On pourrait dire que c'est de la formation continue avant la lettre.

J. Wresinski reprend en 1972 ce dispositif sous le nom de «Dialogues avec le Quart Monde». Dans un premier temps il applique le modèle classique: des invités viennent donner des conférences à un public composé de personnes en situation de pauvreté, de volontaires et d'alliés¹². Puis il se rend compte rapidement que le discours des uns entretient la passivité

¹⁰ J. Le Père, *Les pauvres sont l'Eglise*, cit., p. 68.

¹¹ Sur l'histoire des universités populaires et l'université populaire Quart Monde on se reportera à l'ouvrage de Geneviève Defraigne Tardieu: «*L'université populaire Quart monde. La construction du savoir émancipateur*», Presses universitaires de Paris Ouest, 2012.

¹² Les «volontaires» sont des hommes et des femmes célibataires ou mariés qui s'engagent durablement, voire à vie et à plein temps dans le Mouvement aux côtés des familles très pauvres. Ils sont plus de trois cents dans vingt trois pays. Les «alliés» sont des citoyens de tous horizons engagés dans leur propre milieu professionnel et soucieux de faire connaître la réalité de vie des populations en grande pauvreté et les moyens proposés par le Mouvement ATD Quart Monde pour enrayer la misère.

des autres et ne suscite pas la mobilisation de leur propre pensée. C'est alors qu'il décide une sorte de révolution de la connaissance qui consiste à renverser l'ordre des discours: ce seront désormais les auditeurs qui deviendront enseignants. L'initiative leur revient. Les invités sont appelés à écouter d'abord pour s'exprimer ensuite dans un dialogue dont l'initiative revient aux représentants du milieu de la pauvreté. En 1968 les dialogues deviennent l'Université Populaire Quart Monde.

En fait, la démarche de l'université populaire Quart Monde ne consiste pas seulement à échanger autour de l'expérience des participants. Elle veut leur permettre de construire une parole et une pensée qui leur soit propre et élaborer un savoir collectif, permettant ce que Paul Ricoeur nomme une «identité narrative» à la fois collective et personnelle. C'est en cela que cette parole et cette connaissance deviennent émancipatrices.

Dans une première étape, les personnes pauvres sont invitées à participer à un groupe de préparation. Pour chaque université populaire Quart Monde on dénombre plusieurs groupes de préparation. Au cours des séances de ces groupes chacun peut prendre la parole pour dire son expérience et un compte rendu est élaboré. Au jour convenu les groupes se rassemblent. Tour à tour seront sollicitées la parole de groupes et l'expression individuelle des participants. Celle-ci est largement nourrie par les expériences, rencontres, événements vécus. Il ne s'agit pas de groupes de parole où chacun se libérerait de ses peurs, de ses difficultés en en parlant. La parole individuelle éveille chez les auditeurs des échos de leurs propre expérience; autrement dit chacun peut, à l'écoute des autres dire: «*Ce qu'il a dit je m'y reconnais, c'est moi*» Ainsi se constitue une parole collective qui devient le patrimoine commun des membres d'un même milieu.

Cette parole n'est pas repliée sur elle-même car elle introduit un dialogue avec des participants invités: les professionnels d'abord, conviés en fonction du thème retenu; les volontaires permanents ou les alliés. Il se constitue dans les interactions entre tous les participants à l'Université populaire Quart Monde (UPQM) un double mouvement, de reconnaissance mutuelle à partir des échanges et de qualification mutuelle (on se donne mutuellement des qualités, on se donne de la valeur dans une reconnaissance réciproque, selon la belle expression de l'une des responsables de l'animation du réseau du croisement des savoirs et des pratiques, Suzanne Rosenberg).

Les premiers, les représentants du milieu pauvre prennent confiance dans leur propre parole et se reconnaissent dans ce que les membres du même milieu expriment. Les nouveaux arrivés peuvent en les écoutant,

surmonter le sentiment de honte qui les condamnait au silence et prendre confiance. Les seconds, les professionnels, les volontaires et les alliés, confrontent leurs savoirs professionnels et leur expérience de l'engagement à la parole qui leur est renvoyée par les participants.

Au fil du temps et des séances de l'Université Populaire Quart Monde, une double compétence se développe chez les participants issus de la pauvreté: une compétence à la prise de parole et à l'expression des réalités de leur vie; et une compétence à la compréhension des causes et des origines de la misère, une compétence personnelle dans le cadre d'une compétence collective. Au point que certains sont prêts à témoigner de leur expérience et de leurs savoirs dans d'autres enceintes, voire dans leur propre milieu et leur environnement. Nous dirons qu'ils deviennent des "militants Quart Monde". Une conscience identitaire de leur propre groupe se constitue à l'intérieur du Mouvement qui s'exprime face à d'autres interlocuteurs et d'autres milieux, une fierté comme l'ont exprimé certains d'appartenir à un «peuple». Une étude réalisée en croisement des savoirs dont nous évoquerons le dispositif ci après s'intitule: *Histoire, de la honte à la fierté* sous titre *Histoire du passage de la honte de la misère à la fierté d'appartenir à un peuple*¹³. Le terme de Quart Monde exprime à lui seul cette fierté. Forgé en 1968 par contraction de deux mots Quart Etat et Tiers monde. La première dénomination fait allusion à la tentative avortée de Dufourny de Villiers¹⁴ en 1789 de réunir des cahiers du Quart Etat, traduisant les requêtes des populations les plus pauvres du royaume par différence avec le tiers Etat. La reprise du nom porte ainsi la charge symbolique à la fois de l'histoire et de la mobilisation du peuple des miséreux à la veille de la Révolution française.

De ce renversement de perspective on peut tirer trois développements qui conduisent à penser le croisement des savoirs et des pouvoirs

– Vouloir renverser la logique de l'exclusion amène à privilégier et valoriser l'expérience et la pensée de l'expérience chez ceux qui luttent pour se libérer (de la misère, de la sujétion ou d'autres formes de dépendance

¹³ On se reportera à l'ouvrage: Groupe de recherche Quart Monde Université et Quart Monde Partenaire: «*Le croisement des savoirs et des pratiques. Quand des personnes en situation de pauvreté, des universitaires et des professionnels pensent et se forment ensemble*», Editions de l'atelier / éditions Quart Monde, Paris 2008.

¹⁴ M. Grenot, *Le souci des plus pauvres. Dufourny, la Révolution française et la démocratie*, Éditions Quart-Monde, PUR, Rennes 2014.

physiques ou morales). Cela ne peut s'effectuer que par l'instauration de relations de confiance réciproque avec des membres reconnus pour la place qu'ils occupent dans la société civile.

– Pour qu'une telle relation puisse s'établir et qu'elle conduise à valoriser le savoir de ceux qui, habituellement, ne peuvent le faire reconnaître, il faut qu'un échange s'établisse: «Je te donne mon savoir et tu me donnes le tien». Sous réserve que l'on innove dans les processus de dialogue en inventant les méthodologies et les savoirs qui permettront de penser sa propre expérience, de la formuler et de la croiser avec d'autres savoirs. Cela suppose entre les acteurs des «médiateurs de connaissance» (que sont les volontaires ATD Quart Monde par leur double pratique des populations pauvres et du milieu de leurs interlocuteurs d'où ils sont eux-mêmes issus). Ils aident chacun des groupes d'acteurs à comprendre le «*monde vécu*» de l'autre et à expliciter le sien.

– Dans cet échange, une double transformation s'opère: celle des savoirs de chacun confrontés aux savoirs que l'autre a pu construire dans l'échange. Il s'agit d'une opération de déconstruction-reconstruction. Ce processus s'apparente à "l'agir *communicationnel*" décrit par J. Habermas dans l'ouvrage paru en français sous ce titre. D'autre part, une transformation de la relation entre les acteurs: chacun ayant donné crédit à l'autre, devient partenaire à la fois de réflexion et d'action. C'est alors que l'on peut parler de processus d'alliance.

Le croisement des savoirs et des pouvoirs

A partir des années 1980, la reconnaissance des savoirs spécifiques et de la pensée des populations en grande pauvreté a conduit Joseph Wresinski à interpeller les hommes de science sur l'insuffisance de leur savoir concernant la pauvreté. Le 3 décembre 1980 à l'Unesco à Paris il met en cause la prétention de la connaissance universitaire de la pauvreté et de l'exclusion à être la seule valide: «La connaissance universitaire de la pauvreté et de l'exclusion, comme de toute autre réalité humaine d'ailleurs est partielle»¹⁵. Pour lui cette insuffisance explique «l'inefficacité politique de leurs recherches»¹⁶. Non seulement le savoir des plus pauvres est difficilement compréhensible pour le chercheur car il s'agit

¹⁵ J. Wresinski, *Refuser la misère. Une pensée politique née de l'action*, cit., p. 54.

¹⁶ *Ibi.*, p. 55.

d'un «jardin secret» mais utiliser les pauvres comme informateurs «plutôt que de les encourager à développer leur réflexion propre en acte véritablement autonome, c'est les asservir [...] car ces questions, ils se les posent car ils savent peut-être confusément mais profondément que c'est par là qu'ils trouveront le chemin de leur libération»¹⁷.

Dans un article de la revue *Quart Monde* intitulé *Une connaissance qui conduise au combat*¹⁸, J. Wresinski distingue à côté de la connaissance universitaire, deux autres types de connaissance «celle que possèdent les pauvres et les exclus qui vivent de l'intérieur à la fois la réalité de leur condition et celle d'un monde environnant qui la leur impose» et la connaissance de ceux qui agissent parmi et avec les victimes dans les zones de pauvreté et d'exclusion».

Il appelle au dialogue entre ces trois types de connaissance. Il en va non seulement de la construction d'une connaissance plus riche et plus exacte mais de l'émancipation de tous, par la confrontation de leurs représentations et l'élaboration d'un savoir susceptible de mieux orienter la lutte contre la pauvreté.

Ces intuitions de J. Wresinski seront mise en œuvre dans les années 1990 par deux séminaires expérimentaux qui réunirent durant plusieurs années les représentants de ces trois sortes de savoirs. On en trouvera les actes dans le volume référencé plus haut *Le croisement des savoirs et des pratiques*. Nous en donnerons quelques aperçus dans la dernière partie de ce texte.

Aujourd'hui il est de plus en plus fréquent d'entendre appeler à la participation citoyenne. Celle-ci ne peut se réduire à la consultation du peuple, interprétée ensuite par des «experts» ou des «consultants». D'autre part, on ne peut séparer démocratisation des pouvoirs de la démocratisation des savoirs comme l'écrivait dans une note non publiée le professeur émérite de droit international au collège de France, Mireille Delmas-Marty: «L'objectif démocratique ne devrait pas être d'isoler «le» «savoir» mais plutôt de relier pouvoirs, vouloirs et savoirs en plaçant la décision politique au «croisement des savoirs» c'est-à-dire en associant savoirs scientifiques (les savants) et savoirs vécu (les sachants)».

Le croisement des savoirs est, nous semble-t-il, le dernier développement de ce que nous appelons la démarche Wresinski. Il n'aurait pu voir le

¹⁷ Ibi, pp. 59-60.

¹⁸ J. Wresinski, *Une connaissance qui conduise au combat*, 140 (1991) 3ème trim. p. 47.

jour sans une conception du savoir expérientiel, qui tout à la fois féconde le savoir instruit et est fécondé par lui.

Avant d'achever cette revue, voyons quelques résultats de ces rencontres dans l'ordre de la connaissance et de l'action.

«*Celui qui ne sera pas introduit dans l'intelligence des hommes ne sera pas non plus introduit dans leurs cités*» (J. Wresinski).

Nous retiendrons ici quatre types de contribution des universités populaires Quart Monde et du croisement des savoirs aux réformes et dispositifs susceptibles de réduire la pauvreté. Ces contributions manifestent le pouvoir de la connaissance des personnes issues de la pauvreté en dialogue avec les représentants d'autres milieux.

Les deux premiers volets sont dans l'ordre de la connaissance, les deux derniers dans l'ordre de l'action:

- la participation à la recherche et à l'évaluation des politiques publiques;
- l'amélioration des relations avec les représentants des institutions publiques chargées de venir en aide aux personnes en difficulté;
- la préparation de certaines réformes, généralisées ensuite à l'ensemble de la société;
- la représentation des milieux pauvres dans des instances de concertation.

Le croisement en recherche-action-formation

L'intitulé de la recherche expérimentale initiée de 1996 à 1998 était: *Projet expérimental formation-action-recherche* et son objectif est de *produire de nouveaux savoirs issus de la lutte contre l'extrême pauvreté*¹⁹.

Il s'agit d'une recherche sur des thématiques, à partir de problématiques arrêtées en commun entre l'ensemble des participants à l'action. Ceux-ci sont nommés acteurs-auteurs pour bien marquer la non séparation entre ceux qui seraient des acteurs sociaux «objets» ou «sujets» de la recherche et ceux qui en seraient les auteurs. Mais pour que ces rôles deviennent autre chose qu'une invocation vertueuse, il semble nécessaire de mettre en œuvre une formation réciproque des uns et des autres, les uns par les autres. Les dynamiques relationnelles et d'inter-connaissance qui en sont le fruit représentent un «agir communicationnel».

¹⁹ Groupe de recherche Quart Monde Université et Quart Monde Partenaire, *Le croisement des savoirs et de pratiques*, p. 15.

Cette expérimentation qui a duré deux années à raison de dix séminaires de trois jours avait pour but d'expérimenter des démarches, destinées à être ensuite développées dans d'autres contextes de recherche ou de recherche action. Le dispositif était lourd et coûteux. Aussi semble-t-il difficile de le multiplier. Néanmoins depuis les années 1990 plusieurs actions de recherche, au Canada, en Belgique et en France en sont directement inspirées. Un séminaire épistémologique s'est en outre tenu en 2015-2016 sur le bilan de plusieurs recherches menées en croisement des savoirs avec des personnes en situation de pauvreté et précarité (titre actuellement validé pour ce type de recherches). Il a montré tout l'intérêt du croisement des savoirs pour la recherche elle-même, comme pour les participants. Un colloque se tiendra le 1er mars 2017 au Centre National de la Recherche Scientifique à Paris pour en exposer les résultats.

Les co-formations, outil de création de partenariat entre personnes en difficultés et institutions chargées de leur venir en aide.

Après le croisement des savoirs par la recherche, une seconde expérimentation a pris place sur le croisement des pratiques de 2000 à 2001. Depuis la démarche a été démultipliée auprès de différents types d'acteurs sous le nom de co-formation.

Le but de la co-formation est selon ses promoteurs: «La formation mutuelle entre des professionnels et des personnes ayant l'expérience de la pauvreté, *membres d'une association. L'objectif est d'apprendre à se connaître mutuellement, à expérimenter et à identifier les conditions qui permettent d'améliorer la relation, d'agir en partenariat*».

Le croisement des pratiques réunit, comme le croisement des savoirs trois groupes d'acteurs. Mais cette fois les universitaires ont été remplacés par des professionnels.

Il a en effet été remarqué que la lutte contre l'exclusion et la pauvreté est affaiblie par les conflits qui opposent personnes en grandes difficultés et agents des services, pourtant destinés à les aider à sortir de cette pauvreté. Une méconnaissance réciproque, source de graves malentendus dans la compréhension du langage de chacun explique ces conflits. L'action consistera donc à restaurer une certaine authenticité dans les rapports, à identifier les conditions qui permettent aux uns et aux autres de travailler le plus possible en confiance et d'écarter les malentendus dans l'interprétation des comportements et des paroles.

Plusieurs dizaines d'actions ont été menées depuis 2000, associant aux acteurs issus de la pauvreté les représentants de services publics, travail-

leurs sociaux, agents d'insertion, éducateurs, enseignants, magistrats et même conseillers municipaux etc.

La connaissance, avons-nous souligné au début, est étroitement reliée à l'action et à l'engagement, aussi bien de la collectivité composant le Mouvement ATD Quart Monde que des membres appartenant à différents milieux.

Aussi les dispositifs que nous avons passés en revue n'entraînent-ils pas seulement des changements de pensée et de comportement pour les individus, mais aussi des changements de nature collective dans les pratiques, professionnelles ou de recherche.

Voyons à présent les effets de ces démarches dans l'ordre de l'action ou des politiques publiques.

Les réformes nationales préparées au sein de l'université populaire Quart Monde

L'Université Populaire Quart Monde est un lieu où sont débattus les thèmes de société qui intéressent particulièrement les milieux de pauvreté: école, ressources, placement des enfants, famille, jeunesse, emploi, formation etc... De ce fait elle peut devenir un forum de consultation voire d'élaboration de propositions à porter ensuite auprès des pouvoirs publics par le Mouvement ATD Quart Monde, en même temps qu'un pôle d'exercice de la démocratie participative. A plusieurs reprises, des dispositifs institutionnels, mis ensuite en expérimentation sur le plan national, ont trouvé une première approche dans les débats de l'UPQM: le revenu minimum d'insertion (RMI) devenu plus tard le Revenu de solidarité active (RSA), la loi sur la lutte contre l'exclusion de 1998, plus récemment les propositions sur la participation de tous les parents à l'école ou le dispositif zéro chômeurs actuellement en expérimentation. Les personnes qui vivent habituellement l'exclusion se voient ainsi reconnaître à travers cette école de la citoyenneté une reconnaissance de contributeurs aux changements qui touchent la vie de la cité et de porte paroles des milieux les plus pauvres

La représentation des exclus

Dernier volet des effets émancipateurs des démarches de reconnaissance et de renforcement du pouvoir d'agir des militants: la représentation de leur milieu auprès d'instances publiques. Depuis une dizaine d'années a été ouverte la possibilité de nommer ou d'élire des représentants

des usagers dans des organisations d'accueil ou d'hébergement comme à la FNARS (Fédération nationale des centres d'hébergement d'urgence) ou des citoyens en situation de pauvreté dans des institutions publiques. De même, depuis le décret du 17/12/2013 il a été créé au sein du "Comité national des politiques de lutte *contre l'exclusion*" un 8ème collège composé des représentants de personnes en difficulté, et parmi elles des militants d'ATD Quart Monde. Le *Conseil supérieur du travail social* pourrait adopter la même disposition.

On peut espérer que les représentants des milieux pauvres seront dans l'avenir de plus en plus associés aux instances où se délibère et se décide l'avenir de la société, à commencer par celles ayant trait à la lutte contre la pauvreté. Comme l'exprimaient en conclusion les rédacteurs du mémoire sur la représentation dans Quart Monde Université, la pierre de touche de la démocratie, c'est la question des absents. Tant que des représentants des très pauvres ne seront pas présents ou représentés dans les instances du pouvoir démocratique, la démocratie devra s'interroger sur sa légitimité. Non qu'il faille que les très pauvres jouissent d'une représentation spécifique qui les couperait de la représentation de tous, mais qu'ils puissent participer à sa préparation par leur participation active dans les lieux où elle s'exerce.

Conclusion

En relisant l'histoire du Mouvement ATD Quart Monde à la lumière des relations entre connaissance et pouvoir d'agir, il nous semble pouvoir identifier plusieurs lignes de force qui irriguent son histoire.

La première, nous l'avons noté c'est la quête de l'absent, du toujours plus pauvre. On ne définit pas les pauvres comme une catégorie sociale, une strate de la société, mais comme celui que l'on n'a pas encore identifié, l'invisible. Il en résulte de la part des membres du Mouvement une culture de la recherche, la dynamique du désir d'aller au-delà des sentiers battus, au sens propre comme au sens figuré.

Une fois rencontré l'absent, la quête prend la forme d'un désir de connaissance à partir d'une observation attentive, d'une écoute empathique, de l'acceptation de se laisser bousculer par l'étranger qu'il est d'abord pour celui qui l'approche. Par l'écriture, le rapport d'observation est un outil de compréhension de l'autre et de mes interactions avec lui. La compréhension de son monde vécu, la reconnaissance de sa pensée, quelle

que soit la forme sous laquelle elle s'exprime, peut représenter une tentative, sous réserve de se laisser affecter dans ses propres représentations, d'élaborer avec lui un nouveau savoir de nature à inspirer l'action.

Ici sont développées toutes les ressources pour valoriser la parole et l'expérience des personnes. On pourrait parler d'une autoformation collective à partir du tissage des paroles, des expériences et des pensées.

Une troisième ligne de force, est l'intrication des relations personnelles et collectives, les dynamiques qui se renforcent les unes et les autres à partir de leurs appuis mutuels. La construction des savoirs collectifs à l'université populaire Quart Monde aide chacun à construire son expérience. A l'inverse, c'est à partir des prises de conscience et des liens que chacun noue que se forme un savoir collectif. Les échanges avec les groupes d'acteurs, professionnels, volontaires alliés, sont tout aussi structurants que les échanges intra groupes.

Enfin, la connaissance comme co-naissance a toujours pour finalité le changement des conditions personnelles et collectives qui produisent ou rendent possible la grande pauvreté. L'enjeu des relations de connaissance est l'avènement d'une société où tout savoir ignoré, toute pensée même divergente, voire surtout divergente, est considérée comme le moteur d'une nouvelle société plus créative, plus juste et plus conforme à l'esprit des Lumières. Or les très pauvres, soumis au délitement des composantes qui rendent possibles notre humanité, conditions de vie, relations, instruction, considération, et la pensée de cette expérience nous renvoient à l'essentiel. Ils peuvent être qualifiés «d'experts en humanité». Ils nous appellent à nous émanciper des cadres de pensée qui bornent notre univers mental et à nous ouvrir à l'invention d'une nouvelle co-citoyenneté. Nous sommes partenaires d'une émancipation collective, constitutive d'une nouvelle société.

C'est pourquoi, comme l'exprimait un ou l'autre participant d'un séminaire en croisement des savoirs, tant que le plus démuné n'aura pas été associé comme acteur des actions de connaissance, partie prenante de la conception des dispositifs le concernant, et, au-delà, partenaire de la recherche d'une société qui fait sa place à tous, l'Université ne pourra prétendre à l'universalité des savoirs et la démocratie ne sera pas accomplie.

Ascoltare nelle relazioni di aiuto

Competenze, condizioni, pratiche

Elio Meloni*

Abstract

L'ascolto è un elemento fondamentale della relazione umana, perché costruisce alcune competenze fondamentali: gentilezza, compassione, equanimità, capacità di gioire. Nelle relazioni, l'ascolto ha la funzione importantissima di "fare spazio" e "disciplinare" il tempo, che sono i due pilastri fondamentali di ogni buona comunicazione. Alcune condizioni, che sono al tempo stesso causa ed effetto, consentono all'ascolto di essere praticato. Occorre perciò dare ascolto, più che chiederlo, ed è altresì necessario coltivare il silenzio, e curare la disciplina dei tempi e degli spazi della comunicazione. Nel caso delle relazioni di aiuto, il discorso si fa più stringente, perché l'incontro con la fragilità e la ferita dell'altro richiede rispetto e comprensione. Dare spazio all'ascolto, e al silenzio che ne è fedele alleato, libera energie buone e generative, in grado di dare aiuto efficace e duraturo. Nel segno della fiducia. Potremmo dire: della fede, dell'affidarsi, che ogni azione umana richiede, se vuole essere autentica.

Listening is an essential element in human relationships, because it builds some basic skills: kindness, compassion, equanimity, ability to rejoice. In relationships, listening has the important function: make space and manage time, which are the two fundamental pillars of any good communication. Certain conditions, which are both a cause and an effect, allow listening to be practiced. It is therefore necessary to listen, more than asking to be listened to, to cultivate silence, and manage carefully the time and space of communication. In the case of aid relationships, the question becomes crucial, because coping with other people's fragility and wounds requires respect and understanding. Giving space to listening and silence, that is its faithful ally, frees good, generative energies, for effective and lasting help. In the sign of trust. We could also say: in the sign of faith faith, that is the decision to trust someone. This is what every human action requires if it is to be authentic.

* Pedagogista e formatore.

1. L'ascolto: un po' di storia

La capacità di ascoltare è uno degli elementi che costituisce gli esseri umani. Fin da quando è un feto, nel ventre della madre, il bambino è in grado di ascoltare i suoni e i rumori che provengono dall'interno, per esempio il battito del cuore della sua mamma; e quelli che arrivano dall'esterno, per esempio la voce del suo papà. Appena nato, il bambino è in grado di riconoscere le voci dei familiari e presta attenzione alla realtà sonora che lo circonda. Nel corso della sua crescita, attraverso l'ascolto, apprende quell'abilità fondamentale che è la capacità di comunicare attraverso la parola. Successivamente, si forma la capacità di ascoltare racconti e storie, di comunicare con sé e con gli altri. E, assai presto, può svilupparsi quella sublime attività umana che è il canto.

Crescendo, il bambino impara a riconoscere i richiami, in particolare quelli legati al proprio nome. Il nome è qualcosa che si riceve, e che per tutta la vita accompagna una persona e permette ad altri di chiamarla¹.

Ascoltare ha a che fare in modo profondo con gli apprendimenti. Da quando esiste la specie umana, l'ascolto di racconti intorno al fuoco serale, per ricostruire accadimenti di caccia, pesca e raccolta, è stato il canale fondamentale di ogni sapere. E dobbiamo considerare il ruolo che, nella millenaria storia dell'uomo, hanno giocato le mitologie, le epopee, i culti ancestrali, le prime favole e fiabe. Sappiamo anche che la nascita dei primi sistemi di pensiero filosofico si è svolta intorno a "maestri" che della parola e del ragionamento facevano i principali "attrezzi" di lavoro. Si pensi solo al dialogo socratico, e a quanto ha generato nella storia del pensiero occidentale. O a quel richiamo fondamentale che risuona in Deuteronomio 6,4: «Ascolta Israele! Il Signore è nostro Dio. Il Signore è uno», che tanto ha influenzato la fede ebraica e cristiana. E, ancora, l'affettuoso invito che il maestro rivolge al discepolo nel Sutra del Cuore: «Ascolta, Shariputra, il vuoto è forma, e la forma è vuoto», che è alla base della pratica buddhista.

Con l'avvento dell'età moderna, questa fondamentale competenza umana è stata sempre più minacciata, minata alle fondamenta dal fracasso, a volte davvero disumano, della vita industriale e post industriale. Ogni momento della giornata, di giorno e di notte, è oggi spesso occupato, per un

¹ Poi, il nome ricevuto può non piacere, e ci sono persone che se lo cambiano di proposito, per non parlare dei soprannomi, che però in genere vengono assegnati da altri, ma questa è un'altra storia.

numero crescente di persone, da rumori molesti, che riempiono l'anima e la mente di tossine difficili da eliminare.

2. La crisi contemporanea dell'ascolto come crisi del silenzio

Il silenzio non è la semplice assenza di suoni e di rumori. Non può esistere infatti un "detto", senza che ci sia contemporaneamente un "non detto". Non ci può essere parola senza il silenzio, e il padre apostolico Ignazio di Antiochia lo esprime con grande profondità: «Gesù è la parola uscita dal silenzio»². Il silenzio è un grande grembo fecondo, in grado di accogliere il suono, e di ridurre, se non eliminare, il rumore.

Dicevamo: il silenzio è minacciato, e qualche acuto osservatore ne paventa addirittura l'estinzione. F. Cassingena-Trévedy è un monaco benedettino che ha scritto cose molto interessanti a proposito. Drammaticamente, egli vede nell'estinzione del silenzio la possibilità concreta della fine della specie umana. Infatti, se l'uomo è costituito in profondità dalla parola, e se questa può nascere solo dal silenzio, come è possibile che nascano ancora discorsi, in un mondo dominato dai suoni e ancora di più dai rumori? Siamo (quasi) tutti connessi tramite i diversi social (per mezzo dei loro fedeli dispositivi), ma nello stesso tempo siamo sempre meno in comunicazione autentica. Frère F. Cassingena-Trévedy è fra l'altro maestro del coro dell'Abbazia di Saint-Martin de Ligugé, uno dei luoghi dove il gregoriano si canta ancora, e bene! Secondo questo teologo e musicista, il silenzio è forse il più importante ecosistema umano minacciato. Occorre lavorare per trovare (o forse anche ri-creare, là dove sono completamente scomparse) "radure per la conversazione", dove silenzio e parola tornino a essere amici³.

Per praticare l'ascolto profondo occorre una qualità sempre più rara: la discrezione. La "onnivisibilità", che è forse la cifra più importante dei comportamenti di massa contemporanei, è tutto fuorché discreta. Il filosofo francese P. Zaoui ha scritto un libro molto interessante su questa virtù rara, eppure così preziosa. Al punto che senza di essa, dice l'autore, non ci sarebbe più nessuno, e nemmeno nessun mondo. Partendo da un'attenta analisi della società attuale, Zaoui ripercorre, con rapidità e leggerezza

² Ignazio di Antiochia, *Lettera ai cristiani di Magnesia*, VIII, 2.

³ F. Cassingena-Trévedy, *Inventario del silenzio, ovvero: il crepuscolo di un dio*, in: *Concilium*, Queriniana, Brescia, 5/2015.

non priva di profondità, la storia del pensiero umano, riepilogando i diversi modi in cui la discrezione è stata intesa. Nelle mitologie dei popoli primitivi, per esempio quelle dei nativi americani, essere discreti è un modo per adattarsi al meglio all'ambiente. Nell'antica Grecia, la discrezione era intesa come un misto di pudore e prudenza, utile sia per stare in pubblico, sia per ritirarsi in un "otium" protettivo. Nella vita di corte medievale la discrezione era legata al sapersi muovere fra i mille territori del feudalesimo. Secondo l'autore, nessuno di questi modi di vita ha afferrato veramente il cuore della discrezione. Per arrivarci, occorre ripercorrerne la "genealogia monoteista". In Tommaso d'Aquino, la discrezione ha a che fare con l'umiltà, che vive in una rete di reciproca regolazione delle diverse virtù, nella prospettiva di una vita buona. Nella definizione ebraica di "tzimtzum", la discrezione è stretta parente della creazione, che Dio fa "ritraendosi", lasciando cioè spazio alle sue opere. Per Meister Eckhart, mistico tedesco del XIV secolo, la discrezione discende direttamente dalla necessità di un "distacco", da tutto e da tutti, unica condizione per accedere alla realtà, che è lasciar essere le cose come sono⁴.

Sulle cose "come sono" H. Clerc ha scritto un libro molto bello, nel quale descrive un "buddhismo comune", potremmo dire una "via discreta" a un vita buona. Molto bella la descrizione di Clerc, da parte del suo amico fraterno E. Carrère, che nel libro *Il Regno*, racconta la sua ricerca appassionata sui primi tempi del cristianesimo. Il testo è ricco di descrizioni dei primi apostoli, e si intreccia con i dialoghi avuti, nel corso dei decenni con il suo amico fraterno Hervé⁵.

Coltivare il silenzio, il distacco e la discrezione, e avere uno sguardo pulito, è un compito non facile da praticare nella società turbo-capitalista, che tutto tende a mercificare e a spersonalizzare, in una visione dell'uomo e della società che appare sempre più come totalitaria. Analogamente alle "radure per la conversazione" proposte da Cassingena-Trévedy, Zaoui suggerisce una strategia poco alla moda, eppure necessaria, se si vuole restare umani.

⁴ Meister Eckhart, *Sermoni*, Edizioni Paoline, Roma 2002.

⁵ H. Clerc, *Le cose come sono. Per un buddhismo comune*, Adelphi, Milano 2015; E. Carrère, *Il Regno*, Adelphi, Milano 2016.

Con la speranza esplicita (che mi sento di condividere) che “isole di umanità”, sebbene poco frequentate, possano aiutare a tenere vivi alcuni caratteri fondamentali della nostra specie⁶.

3. L'ascolto come base delle relazioni di aiuto

Il fondamentale bisogno degli esseri umani, in generale e ancor più nelle relazioni di aiuto, è la prossimità. Gli umani non hanno bisogno di avere vicino persone “brave”, ma presenti, credibili, affidabili. Qualcuno di cui avere fiducia. Perché senza fiducia, nulla di sensato si può costruire in una relazione.

Il fatto che l'ascolto sia oggi in crisi, data la rumorosità esterna e interna della vita umana, non fa che rafforzare l'esigenza, fino a renderla ineludibile, e necessaria per la sopravvivenza stessa della nostra specie, di praticarlo. Dobbiamo perciò provare a comprendere in profondità il ruolo dell'ascolto nelle relazioni di aiuto.

Un elemento fondamentale della relazione d'aiuto è l'analisi dei bisogni. Che aiuto è, infatti, se non in risposta a un bisogno? Da sempre, potremmo dire dalla nascita (e ancora prima), la mamma ha una funzione importantissima nella lettura dei bisogni espressi da parte del suo bambino, che vengono comunicati soprattutto con il pianto, con la postura del corpo, con il tono muscolare, con l'espressione del volto. L'esperienza mostra bene che le mamme - in modo innato - rispondono ai differenti richiami del bambino, modulando la propria risposta, in modo da soddisfare al meglio la richiesta “non detta” dal proprio bambino, ma “agita” attraverso i numerosissimi segnali comunicativi che la specie umana ha elaborato nella sua lunga storia. Anche i segnali che esprimono il benessere del bambino provocano una modulazione da parte della mamma, che in risposta ai suoni, alle posture, al tono muscolare e alle espressioni, mette a sua volta in atto gorgheggi, atteggiamenti, massaggi e tocchi, e sorrisi. Va da sé che nella reciproca modulazione fra mamma e bambino (ma anche, in diversa misura, fra bambino e papà, fratelli e sorelle, nonni e nonne) si trovano modalità armoniose quanto più si riesce a comunicare. Da un lato, c'è lo stato psicofisico del bambino; dall'altro, quello della sua mamma (e di altri attori della comunicazione). La neuropsicomotricità infantile, per esempio, mette bene in luce le moltissime interazioni fra suono,

⁶ P. Zaoui, *L'arte di scomparire. Vivere con discrezione*, Il Saggiatore, Milano 2015.

postura, tono muscolare, sguardo, e altro ancora, nel trasmettere lo stato di una persona⁷.

Quello che qui preme sottolineare è il ruolo generativo dell'ascolto.

Prima di tutto occorre considerare che l'ascolto come "attesa" mette in grado chi si predispone (o anche chi è chiamato, a volte con un certa urgenza) a dare aiuto, a essere ricettivo. Contestualmente, l'atteggiamento di attesa rende possibile, su un piano molto concreto, l'espressione del bisogno da parte di chi chiede aiuto. Non è di certo l'unica condizione possibile, perché sappiamo che gli ostacoli all'espressione di un bisogno sono molteplici e a volte profondamente legati alla storia passata del soggetto, però è sicuro che in assenza di un silenzio rispettoso da parte di chi ascolta, il bisogno fatica a trovare la via per esprimersi. È infatti dall'assenza di "attesa" che nascono più facilmente i blocchi da parte di chi esprime il bisogno. Nello stesso tempo, in questo processo è devastante la "lettura del pensiero", facile quanto fuorviante, di chi dovrebbe dare aiuto, e in poche battute crede di aver capito tutto, e di conseguenza si comporta, con danni a volte anche gravi.

Concretamente, il disturbo più frequente al rispetto dei "turni di conversazione" è causato dalla mancanza di attenzione da parte di chi ascolta. Detto in altro modo: lo scambio verbale e non verbale che avviene fra le persone segue lo stesso "copione" di quello che accade fra mamma e bambino. Un altro elemento molto importante, infatti, è il "ritmo" che l'ascolto facilita in una relazione di aiuto. La comprensione dei bisogni, quando è profonda e non banale, non accade mai in una volta sola, e si nutre di pazienza, di piccoli passi, di luci e ombre, di vittorie e sconfitte.

A volte accade che la comprensione sia "immediata", e giustamente si parla come di un'illuminazione. Ma l'esperienza e la ricerca mostrano che le illuminazioni non nascono dal nulla, e che sono in qualche modo preparate, perché sono il risultato di un particolare lavoro della mente. Lo spiega bene D. Goleman nelle sue ricerche sull'attenzione: a volte abbiamo l'impressione di risolvere un problema in un rapido istante, ma in realtà la mente ha lavorato come a nostra insaputa, e mentre eravamo coscientemente occupati a fare altro, un'altra parte della mente ha lavorato a quello

⁷ A.-M. Wille - C. Ambrosini, *Manuale di terapia psicomotoria dell'età evolutiva*, Cuzzolin, Napoli 2012.

specifico problema, e quando ci siamo rivolti a esso, ce lo siamo trovati risolto⁸.

Per l'ascolto avviene qualcosa di analogo. Nella relazione di aiuto, lo vedremo meglio in seguito, l'ascolto ha la funzione di "creare" spazio. Sappiamo bene fra l'altro che lo spazio è profondamente legato al tempo, e che per esempio una scrivania in ordine ci permette di trovare più facilmente quello di cui abbiamo bisogno⁹.

Così è nella comunicazione di aiuto: l'ascolto, e il silenzio che ne è padre, lavorano per "fare spazio", e facilitano le condizioni che consentano ai bisogni di essere espressi.

Allo stesso tempo, la parola di chi "aiuta", quando nasce dall'ascolto e dal silenzio, è più profonda, più sensata, più utile, e in ogni caso, proprio perché più "gentile", è meglio recepita dagli altri.

Vogliamo perciò provare a incrociare quanto finora emerso, crediamo con una certa evidenza, con alcune "perle" della tradizione buddhista (che dell'ascolto e del silenzio è profondamente intrisa), per passare poi a una descrizione più analitica delle competenze di ascolto, e arrivare, infine, a definire alcune condizioni e pratiche dell'ascolto stesso.

4. "I Quattro Incommensurabili"

Nella tradizione buddhista, il vero amore è formato da quattro elementi, il cui valore non si può misurare, e sono perciò chiamati "I Quattro Incommensurabili". In sanscrito: maitri, karuna, upeksha, mudita. In italiano: gentilezza amorevole, compassione, equanimità, gioia.

Nella tradizione del maestro zen Thich Nhat Hanh¹⁰, queste quattro parole sono profondamente interconnesse. La gentilezza amorevole permet-

⁸ D. Goleman, *Focus. Perché fare attenzione ci rende migliori e più felici*, Rizzoli, Milano 2013.

⁹ Da un lato, abbondano i libri (per lo più di ispirazione zen) che insegnano a fare ordine, e nello stesso tempo si moltiplicano gli articoli di giornale, che citando studi scientifici i più vari esaltano le virtù creative del disordine. Per "ordine", qui intendiamo qualcosa che abbia senso, che aiuti a reperire ciò di cui si ha bisogno, che faciliti anche il "deposito" di qualcosa che può tornare utile più tardi. In questo tipo di pratiche, l'ordine anche come armonia e bellezza, al servizio di una vita migliore. Per questo motivo più "interno" che "esterno", umanizzante e non nevrotico. Esempio in questo senso il testo di F. Cassingena-Trévedy, *La liturgia, arte e mestiere*, Qiqajon, Magnano (Bi) 2011.

¹⁰ Thich Nhat Hanh, *Insegnamenti sull'amore*, BEAT, Milano 2014.

te di comprendere in profondità chi ci sta davanti. Lévinas direbbe che l'altro è un volto che mi interpella che non mi lascia indifferente¹¹.

La compassione consente di vederne la sofferenza, la fatica, e aiuta a capire che i comportamenti spiacevoli e aggressivi nascono da questa sofferenza. L'equanimità mette nelle condizioni per vedere meglio quanto ci è davanti; direbbe J.R.R. Tolkien: aiuta a pulire le finestre attraverso cui si guarda il mondo¹². La gioia e la gratitudine nascono spontanee quando lo sguardo è pulito, quando non c'è pre-giudizio, quando le parole e i gesti sono gentili e amorevoli. Nello stesso tempo, gioia e gratitudine per i doni ricevuti sono alla base della gentilezza, della compassione e dell'equanimità. K. Barth direbbe: tutto è dono, tutto è grazia, all'uomo resta (e non è poco!) la libera accoglienza del dono, e il suo tenace impegno a utilizzarlo bene¹³.

Accade così quando nella relazione di aiuto qualcuno si rivolge a un operatore: il suo primo bisogno è di essere riconosciuto come essere umano, e ascoltato come persona. Come dice L. Bruni, ogni "economia", anche quella che si realizza in uno intervento educativo, terapeutico, riabilitativo, eccetera, nasce da un dono. Lo studio di alcune esperienze religiose, per esempio il monachesimo benedettino e l'ordine francescano, mostra un fatto paradossale solo in apparenza: ogni avventura umana di una certa consistenza si fonda sul dono, sulla gratuità. Anche dal punto di vista economico, senza fiducia non è possibile alcuna impresa, non si realizza cioè alcuna innovazione, e non si realizzano scambi efficaci in grado di valorizzare il lavoro umano, la sua creatività, il potenziale di ben-essere che vi è iscritto¹⁴.

5. Competenze per l'ascolto

Per esercitare le competenze legate all'ascolto occorre tenere insieme, superandola, la "dicotomia" fra "sapere" e "saper fare". La stessa etimologia della parola "competenza" rimanda al latino "cum-petere", cioè: tenere insieme. La retta visione aiuta la retta azione. E, nello stesso tempo, la

¹¹ E. Lévinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, (Con un saggio di Silvano Petrosino), Jaca Book, Milano 2016.

¹² J.R. Tolkien, *Albero e foglia*, Bompiani, Milano 2012.

¹³ K. Barth, *Iniziare dall'inizio*, Queriniana, Brescia 1990.

¹⁴ L. Bruni - A. Smerilli, *Benedetta economia*, Il Margine, Trento 2012; L. Bruni, *La sfida vera: l'azienda "vegetale"*, Il Sole 24 ore, 31 maggio 2016.

retta visione si avvantaggia della retta azione. In che cosa consiste la retta azione al servizio della retta visione? Prima di tutto, nel fare pulizia e nel fare ordine. Quanto è possibile, naturalmente. Se siamo capaci di fare pulizia, siamo in grado di “fare ordine”, e viceversa.

È la grande lezione di Ignazio di Loyola che sul “mettere in ordine la propria vita” ha costruito una pedagogia dell’accompagnamento spirituale che è ben lungi dall’essere esaurita¹⁵.

Tessere fili di unità è una delle attività di chi si occupa di relazione di aiuto¹⁶. Una pluralità di fonti possono sostenere questa pratica. Fra molte possibili, possiamo indicare la “Strategia di Lisbona” (e successivi integrazioni), le “intelligenze multiple” di H. Gardner, “l’intelligenza emotiva” di D. Goleman¹⁷.

Nei paragrafi successivi proveremo a incrociare questi contributi con “I Quattro Incommensurabili”, cioè le quattro pratiche fondamentali di una vita buona, secondo la tradizione buddhista.

Saper coltivare la gentilezza

Potremmo dire che la gentilezza è il principale “operatore ecologico” della relazione. Come uno spazzino, si sforza di togliere di mezzo tutto ciò che ostacola la comunicazione e quindi la comprensione dei bisogni propri e di quelli degli altri. Non va confusa con la buona educazione, sebbene quest’ultima sia già un progresso, perché quando ci sono regole e rituali la comunicazione è comunque migliore di quella apparentemente libera e spontanea, che però alla fine si rivela autoritaria, perché riserva il diritto di parola a chi è più prepotente, e ha i mezzi per affermarsi. Viceversa, se guardiamo in profondità, la gentilezza, oltre che “pulire” lo spazio della comunicazione, facilita l’ascolto profondo, perché lo nutre di attesa paziente, e dà perciò all’altro (e in fondo anche a se stessi) la possibilità di esprimersi. Leggete la *Prima Lettera di Paolo ai Corinti*, al capitolo 13, in particolare i versetti dal 4 al 7, e sostituite “carità” (o “amore”) con “genti-

¹⁵ Ignazio di Loyola, *Esercizi spirituali*; M. Danieli, *Pedagogia dell’accompagnamento spirituale*, AdP, Roma 2008.

¹⁶ E. Morin, *Insegnare a vivere*, Raffaello Cortina, Milano, 2015. Si veda anche: G.P. Quaglino, *La scuola della vita*, Raffaello Cortina, Milano 2013.

¹⁷ La *Strategia di Lisbona 2000* è facilmente reperibile sul sito dell’Unione Europea. H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 2009; D. Goleman, *Focus. Perché fare attenzione ci rende migliori e più felici*, Rizzoli, Milano 2013.

lezza”, e vedrete che funziona. La gentilezza è paziente, benigna, non invidiosa, non si vanta né si insuperbisce; non manca di rispetto, non cerca il suo vantaggio, non si irrita, non tiene conto del male che riceve, non gode dell’ingiustizia, ma si rallegra della verità. Tutto copre, tutto crede, tutto spera, tutto sopporta. È per questo che il maestro zen Thich Nhat Hanh traduce “maitri” con “gentilezza amorevole”.

Perseverare nel nutrire la compassione

Il termine com-patire con il significato profondo di “condivisione”. Indica la capacità di percorrere un tratto di strada con l’altro, del sapere in una certa misura (quella che concretamente è possibile) prendere anche i pesi dell’altro. Diceva don Tonino Bello in un suo insegnamento orale: se si condivide una gioia, aumenta; se si condivide un dolore, diminuisce. E. Husserl definiva questo atteggiamento: “entropatia”, la capacità di “entrare nei panni dell’altro”, di mettersi dal suo punto di vista¹⁸.

Se questa azione è pura, cioè non viziata da aspettative (su questo torneremo fra poco), non tarderà a farsi chiara la consapevolezza che il dolore e la sofferenza dell’altro, per certi aspetti, è anche il proprio. Nello stesso tempo, vedere le cose dal punto di vista dell’altro aiuta a comprendere che molti ostacoli alla comunicazione non sono causati da cattiveria, ma da sofferenza e paura. Questo tipo di consapevolezza è alla base di ogni relazione comunicativa sana: riconoscere le proprie emozioni e i propri sentimenti, e riconoscere quelli degli altri, “pulisce” la relazione, in particolare dalle aspettative. Che sono quello che ostacolano e a volte devastano le relazioni. K. Barth offre una lucidissima puntualizzazione su questo punto: occorre distinguere fra “aspettativa”, che in quanto auto centrata è inevitabilmente mortifera, e “speranza”, che essendo fiduciosa, è aperta alla vita¹⁹.

¹⁸ Sono molto grato a Piero Bertolini, che mi ha fatto conoscere il pensiero di Husserl, così ricco di indicazioni pedagogiche. P. Bertolini, *L’esistere pedagogico. Per una pedagogia fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

¹⁹ K. Barth, *Dogmatica ecclesiale*, EDB, Bologna 2013.

Praticare l'equanimità

Abbiamo visto che la buona educazione è una base buona ma non sufficiente a facilitare una corretta comunicazione e quindi un'efficace relazione di aiuto. Tuttavia, le regole, anche quelle nate con intenti buoni, possono finire per essere soffocanti, e a volte anche mortifere. Infatti, dietro le regole sono pronti ad apparire i giudici. In questo modo, l'ascolto nella relazione di aiuto può facilmente mutarsi in aula di tribunale. Il giudizio, così importante nella vita umana (si dice di una persona che è "giudiziosa", come complimento), diventa pre-giudizio, la base per una sentenza, spesso di condanna. E non va sottovalutato, in questa "compassione alla rovescia", il ruolo del giudice interiore che opera in ciascuno di noi, e che passa gran parte del suo tempo ad accusare la nostra coscienza, quella degli altri, Dio stesso²⁰. Viceversa, in una relazione d'aiuto fondata sull'ascolto profondo è necessaria la pratica dell'equanimità. Che non elimina il giudizio sulle cose, ma le inserisce in un contesto più ampio. L'astensione dal giudizio, o come diceva Husserl, la sua messa "tra parentesi", permette di diluire le questioni, di affrontarle un po' alla volta, di guardarle da una prospettiva più ampia.

Diceva il Buddha: se bevi un veleno muori; ma se lo stesso veleno lo diluisci in un enorme lago di acqua pura, potrai bere quell'acqua senza più timore. Dicevano i Padri della Chiesa: scopo della vita umana è la *makrothymia*: l'allargare il cuore.

Essere capaci di gioia e gratitudine

Gentilezza amorevole, compassione ed equanimità mettono in condizione di vivere in modo pulito l'ascolto, e puliscono anche la vista. Fare ordine aiuta infatti a vedere meglio le cose. Aiuta a scoprire tesori, come quello scriba citato da Gesù, che dal suo baule tirava fuori cose nuove e antiche²¹. La gioia sgorga dal "risultato" di una vita buona, nasce dal riconoscimento dei doni ricevuti. Ma... che fare quando la vita delle persone è piena di dolore e di sofferenza? Quando tutto sembra immerso nel buio, e non si intravede alcuna luce? Qui, la gioia e la gratitudine giocano un altro ruolo: quello della causa e non dell'effetto. Perché se si sta ad aspettare che

²⁰ Su questo tema, si vedano i numerosissimi scritti di Anselm Grün. Illuminanti anche le pagine scritte da D. Bonhoeffer, *La vita comunitaria dei cristiani*, Città Nuova, Roma 2015.

²¹ Vangelo di Matteo 13,52.

ci siano tutte le condizioni per essere felici... la felicità non arriverà mai, perché sarà continuamente minata da aspettative sempre crescenti, e nulla andrà davvero per il verso giusto.

Viceversa, si può sperimentare, molto concretamente, un atteggiamento positivo “a prescindere”, che sa essere felice con poco, o addirittura senza niente, e che proprio in questa “povertà” sa trovare la gioia più grande. È quello che efficacemente descrive il maestro zen Thich Nhat Hanh, quando dice: non c’è una via alla felicità; la felicità è la via. La gioia, in questo caso, funziona come “lampada” che aiuta a vedere meglio le cose.

È altresì vero che ci sono alcune situazioni in cui risulta difficile vedere anche un po’ di luce. Si tratta del “dolore innocente”, così bene descritto da don C. Gnocchi²². In questi casi, non resta che mettersi al fianco dei gufi e delle civette, animali nobili, importanti marcatori ambientali, così ingenerosamente bistrattati, in questi tempi ignoranti. Gufi e civette sono da sempre amati dai monaci, perché vegliano di notte, e sanno vedere la luce anche quando è buio. Possiamo imparare forse anche da loro.

Tempi e spazi delle competenze

Resta un punto importante, che qui accenniamo solamente, e che dovrebbe essere affrontato da un ulteriore contributo. Le competenze di ascolto nella relazione di aiuto (quelle che abbiamo delineato, e probabilmente altre; non abbiamo la pretesa di essere stati esaustivi) possono essere apprese? Come? Quando? E dove? Da chi? Per chi? Con chi? Attraverso quali attività? Con quali risorse umane e materiali? E soprattutto: perché? È il noto modello delle 5w+1h, da noi sviluppato come 5w+2h+1n. Uno schema forse un po’ semplice, ma utile anche nel campo della progettualità educativa e formativa. E a nostro avviso applicabile a ogni esperienza umana²³.

Appare abbastanza evidente che le “competenze di ascolto” in gran parte sono il frutto di un’educazione ricevuta nei primissimi anni di vita, e in una certa misura sono competenze innate della specie umana. Per altro, e

²² C. Gnocchi, *Pedagogia del dolore innocente*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2016.

²³ E. Meloni - V. Beretta, *Saperi e sapori. Idee e pratiche per umanizzare le organizzazioni*, Editrice Monti, Saronno (Va) 2008. Al classico modello per scrivere un buon racconto di un evento, abbiamo aggiunto un “How much?”, intendendo le risorse umane e materiali a disposizione, e il “quanto” sia possibile e opportuno spenderle, e un “Net?”, cioè la rete o meglio le reti coinvolte in ogni azione umana.

qui seguiamo Socrate, molte esperienze mostrano che queste qualità possono essere imparate, o se si preferisce: scoperte dentro di sé, mediante percorsi di formazione ad hoc.

Per quanto riguarda quest'ultimo punto, cioè la possibilità di una formazione all'ascolto, possiamo accennare all'importanza della musica, ascoltata ma anche praticata, come base di ogni formazione specifica. Dovremmo parlare del recupero di metodi e tecniche di meditazione e di consapevolezza (oggi vanno di moda quelle orientali, ma esse sono ben presenti anche nella tradizione cristiana, e non solo). Dovremmo anche affrontare il tema delle qualità umane come base di ogni competenza professionale: oggi è frequente incontrare nei mondi professionali termini quali: life skills, soft skills, abilità di vita. I già citati lavori di E. Morin e di G.P. Quaglino sull'imparare a vivere, e sulla scuola della vita, possono illuminare e dare consistenza a quanto qui abbiamo solo accennato. Per proseguire e concludere il discorso, ci limitiamo a descrivere alcune condizioni e pratiche dell'ascolto nella relazione di aiuto, e in generale nella vita umana.

6. Condizioni e pratiche dell'ascolto

Cerchiamo, in (provvisoria) conclusione del nostro discorso, di provare a definire alcune condizioni pratiche dell'ascolto. Per poter ascoltare bene l'altro è necessario disporre di alcune condizioni, e se queste non ci sono, occorre crearle. Tuttavia, è vero anche il contrario: la disposizione all'ascolto va quasi naturalmente a generare le condizioni affinché l'ascolto sia possibile. Proviamo a elencare alcune condizioni e pratiche dell'ascolto.

L'ascolto va praticato

Ascoltare è la prima, elementare, operazione umana: è quello che il bambino forse fa di più, nei primi mesi di vita. Poi pian piano emerge il desiderio di affermare se stessi, e la capacità di ascolto si perde. Noi crediamo che vi sia una stretta correlazione fra ascolto e "struttura organizzativa" dei gruppi, delle comunità e dei servizi, in cui si vive e si lavora: dove è più sviluppato il senso di reciproca appartenenza e il sentimento che esistono beni comuni di cui avere cura, l'ascolto è ben presente; dove impera la violenza e la coercizione (non solo quella "fisica", anche e soprattutto quella morale), l'ascolto è ridotto ai minimi termini.

L'ascolto, prima che chiesto, va dato

Di fronte allo scetticismo di molti, che potrebbero a ragion veduta affermare che oggi è prevalente la cultura del “talk show” e del borbottio della rete, vogliamo raccogliere la sfida, e affermare che anche dove l'ascolto è scarso o assente, si può provare a praticarlo, e il fatto stesso di farlo può facilitare enormemente i processi di cambiamento, nei singoli e nelle organizzazioni. È un dato di partenza molto evidente: non ci si può lamentare del fatto che gli altri non ci ascoltano, se siamo noi per primi a non ascoltarli. L'ascolto, in primo luogo, va dato.

L'ascolto si nutre di silenzio e di attesa

Il silenzio non è la semplice assenza di suono o rumore, ma la condizione senza la quale non può esserci vero ascolto e vera parola. Il silenzio lascia al pensiero e all'anima lo spazio per crescere. Nella relazione interpersonale il silenzio, lasciando lo spazio all'altro, si caratterizza come vera forma di azione, e in definitiva appare come “via verso la vita”²⁴. In ogni relazione di aiuto, occorre stabilire, e presidiare, spazi di silenzio, e di attesa. L'ansia da prestazione va eliminata il più possibile, per lasciare spazio alla gioia della sperimentazione e della condivisione.

L'ascolto è in stretto rapporto col tempo e con lo spazio

Lasciando spazio alla crescita personale e alla relazione con l'altro, l'ascolto è anche un potentissimo organizzatore dello spazio e del tempo. Poiché infatti struttura fortemente la relazione con sé e con gli altri, l'ascolto ha un ruolo decisivo nella manutenzione degli apprendimenti già acquisiti e da acquisire. Analogamente al presidio del silenzio e dell'attesa, nelle relazioni di aiuto è fondamentale avere cura di luoghi in cui si pratica un silenzio buono. Ed è altrettanto importante avere a disposizione dei tempi, ben scanditi, in cui tale pratica sia possibile.

²⁴ R. Mancini, *Il silenzio via verso la vita*, Qiqajon, Magnano (Bi) 2002.

L'ascolto richiede disciplina

Non è facile ascoltare, perché in generale, lo abbiamo già detto, ognuno di noi tende ad affermare la propria personalità. Inoltre, viviamo in un'epoca di individualismo radicale, in cui viene illusoriamente fatto credere alle persone di potersi esprimere su tutto, anche senza una vera competenza sull'argomento affrontato. È perciò importante che nelle relazioni di aiuto si pratici una disciplina dell'ascolto, che è una facoltà in buona parte poco conosciuta e che va organizzata e presidiata, con tenacia e pazienza.

L'ascolto ha una grande potenza trasformatrice

Imparare ad ascoltare non è solo un metodo, ma anche e soprattutto un valore. Infatti, quando ci si ascolta, la parola riacquista la sua grande potenza trasformatrice, perché, comunicando esperienze di vita e proponendo percorsi di crescita, fa cambiare le persone. È così che la parola ritorna a essere “palavracion”, parola-azione, come diceva acutamente P. Freire e come magistralmente ci mostra la sapienza antica²⁵. Quando una parola è coerente con gli atteggiamenti e i gesti, la trasformazione è ancora più potente, perché l'atteggiamento e il gesto danno una forza maggiore alle parole dette. Ed è quello che accadeva per esempio a Gesù, di cui dicevano: parla come uno che ha autorità e non come i sapienti²⁶. Perché Gesù parlava e faceva, mentre gli scribi e i farisei parlavano e facevano fare agli altri.

L'ascolto richiede attenzione

Qui, la capacità di “fare il vuoto” è ciò che rende possibile l'esercizio dell'attenzione. Dicevamo prima che uno dei disturbi più frequenti e gravi dei “turni di conversazione”, così importanti per una comunicazione equilibrata, è dato dalla mancanza di attenzione. C. Lubich, che quotidianamente ascoltava decine di persone, provenienti da ogni parte del mondo, lo spiega in modo semplice quanto profondo. Ella raccontava l'azione

²⁵ [«Dice il Signore] Come infatti la pioggia e la neve scendono dal cielo e non vi ritornano senza averla fecondata e fatta germogliare, perché dia il seme al seminatore e pane da mangiare, così sarà della parola uscita dalla mia bocca: non ritornerà a me senza effetto, senza aver operato ciò che desidero e senza aver compiuto ciò per cui l'ho mandata» (Isaia 55,10-11).

²⁶ Vangelo di Marco 1,22.

molto semplice di fare il vuoto dentro di sé e ascoltare l'altro, senza pensare a cosa dirgli. Solo in seguito era in grado di fornire delle risposte. È un'evidenza confermata dalle neuroscienze: quando la mente è libera da pre-occupazioni, lavora meglio, si sa concentrare su una cosa alla volta, e anche la divagazione semi inconsapevole risulta più produttiva²⁷.

L'ascolto è un atto di fede

La pratica dell'ascolto ha una grande potenza trasformatrice perché è – in sé – un atto di fede. Quando ascoltiamo davvero qualcuno, gli diamo fiducia, credito, gli mostriamo uno spazio di accoglienza (che non significa necessariamente essere d'accordo con quello che sta dicendo e può essere anche la premessa di una irriducibile opposizione). La fede, l'*amen* (dall'ebraico *aman*, roccia su cui ci si appoggia e a cui si può “aderire”), come qualcosa su cui costruire una relazione. La fede cristiana non è un insieme astratto di “credenze” in cui credere, ma è la possibilità di un incontro, di un cammino. Che non elimina il rischio, ma lo assume in una visione più serena e pacificata delle relazioni. Certo, proprio perché fondato sulla fiducia, l'ascolto profondo può essere tradito, attraverso interruzioni, ostacoli, e spesso anche sul malinteso diritto a esprimersi (voglio dire la mia!). Ma questo, cioè la possibilità di un fallimento, è proprio ciò che rende la fiducia vera, in fondo l'unica cosa necessaria: è importante avere un sentiero su cui camminare (e possibilmente qualcuno da seguire, ma questa è un'altra storia)²⁸.

L'ascolto ha bisogno di equilibrio

Per chi parla, se desidera facilitare l'ascolto dell'altro, è molto importante curare la postura, il tono della voce e la sua modulazione, lo sguardo. E, ancora, avere delle “domande tipo”, di cui ogni operatore si costruisce una “batteria”. La vita quotidiana può essere un'utile batteria di esempi, citazioni, illustrazioni; occorre trovare un equilibrio tra il dire e non dire: con il “dire”, si crea la familiarità; con il “non dire” si mantiene il rispetto reciproco e non si imbarazza l'altro.

²⁷ D. Goleman, *Focus. Perché fare attenzione ci rende migliori e più felici*, cit.

²⁸ Sulla progettazione educativa e formativa vissuta come “seguire un profumo” si veda: E. Meloni, *Luoghi sacri del quotidiano. Un manuale di vita e di lavoro*, Fast-Press, Milano 2014.

7. Percorsi di fiducia

In (provvisoria) conclusione, l'ascolto costituisce la base attraverso cui costruire un'autentica relazione di aiuto, così come è uno dei fondamenti della formazione, della vita organizzativa, della vita comunitaria. In definitiva: della relazione umana. L'ascolto genera la relazione, la tiene in salute, la rinnova, la ricostruisce. Il silenzio, che ne è padre, è il suo alleato più fidato: silenzio come attitudine e disposizione. Silenzio come pratica. E accoglienza delle energie buone e generative che la vita offre quando le si dà lo spazio e il tempo per vivere e crescere.

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 allorché 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.

L'ascolto da parte degli operatori nei confronti della vittima di abuso

Iolanda Lo Bue*

Abstract

L'abuso è un trauma che riposa sullo sfondo di un inganno relazionale tra l'abusante ed un soggetto considerato più debole, che può essere uomo o donna di qualsivoglia età, sesso e razza. Come poter aiutare le vittime ad uscire da un inganno così nascosto, non voluto, che li paralizza, li blocca e li spaventa a tal punto da non riuscire a raccontare ciò che vivono o hanno vissuto? Questo fenomeno, come è emerso da diversi studi e ricerche, risulta essere più traumatico se avviene in maniera precoce, ovvero se le vittime sono i minori di età inferiore ai 16 anni, età in cui non hanno raggiunto una vera e propria maturità psicoaffettiva e sessuale. Essi sono terrorizzati nel parlare e nell'accettare che i gesti ricevuti non sono di affetto, ma di una carica erotica non adeguati alla loro età. Come possiamo aiutare il minore a rivelare un'esperienza di abuso o di violenza subita? È importante metterlo nelle condizioni di sentirsi ascoltato, accolto ed essere visto nei suoi bisogni particolari, desideri e sentimenti attraverso un ascolto empatico capace di aiutare il bambino a ricordare, rielaborare l'esperienza e le relazioni che lo hanno determinato e a rompere un silenzio che oramai è divenuto a sua volta abusante.

The abuse is a traumatic event that rests in the background of a relational deception among the abusante and a considered more weak subject, that it can be man or woman of any age, sex and race. As it can help the victims to go out from a so hidden, unwished-for deception, that paralyses them, stops them and frightens them to such stung by does not succeed to tell this that live or have lived? This phenomenon, as it is emerged by different studies and research, results is more traumatic if happens in precocious manner, or if the victims are the smaller of age less than the 16 year olds, age when have not reached a really psycho-emotional and sexual maturity. They am terrorized to speak and to accept that they have not received actions of affection, but of erotic gestures not fit for their age. How to are able help the smaller thing to reveal an experience of abuse or of violence suffered? It is important to put the

* Psicologa, psicoterapeuta della Gestalt.

child in the conditions to feel listened, welcomed and is seen in its be necessary particular needs, desire and feelings. An empathetic listening of a psychotherapist, professional figure, consents to the children to remember, elaborate again the experience and the relations that have determined it and to break a silence that by now is become to his abusante time.

Introduzione

“Ascoltare è una maniera di mettere da parte se stessi per dare spazio, attenzione e comprensione dell’altro”¹, riuscendo così ad entrare in contatto pieno con l’interlocutore. Più l’interlocutore si sente ascoltato, più si sente accolto e rassicurato. In questo articolo, intendiamo soffermarci sull’ascolto da parte degli operatori dei minori vittime di abuso. I primi aspetti dell’articolo saranno centrati sull’individuare i differenti tipi di violenza, verso chi è rivolta, dove può avvenire. In seguito approfondiremo proprio l’aspetto dell’importanza del saper ascoltare la vittima di abuso, gli accorgimenti che un operatore o professionista deve avere nei riguardi di coloro che hanno subito violenza, ancora in maniera più delicata se i destinatari sono i bambini. Una figura professionale, come quella dello psicoterapeuta, può garantire alla persona che richiede un aiuto l’ascolto terapeutico, consentendole di affidare, all’interno di una relazione di fiducia e di protezione, il dolore provato, l’esperienza subita, traumatica, confusiva ed invischiante. Inoltre, in un setting terapeutico, lo psicoterapeuta prende in considerazione ciò che il paziente dice (il contenuto, il modo con cui dice le cose), il non detto (il tono, i silenzi, le espressioni del volto, i movimenti, i gesti, la corporeità), e prova a dare voce a tutti coloro che non riescono a rompere il silenzio della violenza. Dietro i tanti silenzi delle vittime si nasconde un dolore che paralizza, che blocca la vita e spaventa. Sono terrorizzate nel parlare e nell’accettare le loro esperienze dolorose, paragonabili a lager di concentramento. Chi ha vissuto l’esperienza dei lager nazisti, vive la propria vita ricordando ogni particolare e difficilmente riesce a cancellare dalla memoria; anche se a volte può capitare di rimuovere i vividi ricordi, comunque sui corpi rimangono le tracce

¹ S. Di Carlo - L. Meani, *Quando io parlo tu mi ascolti? I segreti per una relazione vincente*, Effatà Editrice, Torino 2016, p. 36.

della sofferenza della violenza subita. Il danno di un'esperienza dolorosa diventa ancor più grave per la persona se la situazione resta nascosta, o non viene riconosciuta come violenza, cercando giustificazioni a ciò che ha subito o negando a se stessa ed agli altri la gravità di ciò che è accaduto; altresì il danno aumenta se non viene attivata la protezione nel contesto primario, nonché da parte della famiglia, e nel contesto sociale da parte di quelle figure di riferimento sociale che dovrebbero intervenire per la sicurezza della vittima di abuso (giudici attraverso procedimenti penali e civili, allontanamento del reo, intervento da parte della sicurezza, denuncia da parte di coloro che conoscono la situazione, vicini, insegnanti, conoscenti o parenti)²; se l'esperienza resta non verbalizzata e non elaborata; se vi è un forte legame di dipendenza fisica e affettiva tra la vittima e l'abusante³. Infatti, la sofferenza di una persona aumenta nel momento in cui subisce del male da persone care affettivamente o appartenenti alla stessa famiglia⁴: con difficoltà riesce a raccontare e a dare il nome di abuso all'esperienza ricevuta. Soprattutto nel caso di abusi di minori, i piccoli ricevono dei gesti eccessivamente invasivi sulla sfera intima, ma non riescono facilmente a distinguerli dai gesti affettivi che ognuno desidera ricevere (abbracci, carezze, attenzioni) non con una carica erotica.

A livello relazionale ciò che risulta essere ferita, tradita ed ingannata è la fiducia. *“Ambiguità, incertezza, mistero, trasfigurazione sono alcune delle caratteristiche cruciali dei vissuti di abuso, in fondo possiamo considerarle in un'unica parola: inganno. L'abuso è un trauma che riposa sullo sfondo di un inganno”*⁵. Questo inganno può diventare un'esperienza ancora più traumatica nel caso in cui la vittima non riesce a raccontare a nessuno ciò che le è accaduto. In particolare, nel caso di violenza sui minori, Alice Miller⁶ sostiene che ogni bambino che vive una situazione traumatica ha la necessità di avere vicino a sé familiari, amici, figure professioniste capaci di ascoltare i sentimenti di dolore, di collera, di impotenza prodotti nel bambino da quella situazione. L'ascolto adeguato è l'“ascolto empatico, efficace strumento che può aiutare il bambino a ricordare, a rielaborare

² M. Casonato - F. Ricca, *Prevenire l'abuso sessuale*, Franco Angeli, Milano 2012, pp. 106-110.

³ A.O. Ferraris - B. Graziosi, *Pedofilia*, Editori Laterza, Roma - Bari 2004, p. 232.

⁴ R. Sjoberg - F. Lindblad, *Rivelazioni parziali di abuso sessuale in bambini in America*, American Journal of Psychology 2002.

⁵ M. Stupiggia, *Il corpo violato. Un approccio psicocorporeo al trauma dell'abuso*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (BA) 2007, p. 39.

⁶ A. Miller, *Il bambino inascoltato*, Bollati Bolinghieri, Torino 1989.

l'esperienza e le relazioni che lo hanno determinato"⁷. È necessario che il minore possa ricevere un adeguato supporto, poiché si trova a dover sperimentare emozioni che da solo non può affrontare: delusione, rabbia, umiliazione, lutto, perdita di fiducia in una figura significativa e rassicurante. Altre vittime invece considerano che il segreto sia il male minore, sentono il bisogno di dire e contemporaneamente nascondere ciò che hanno vissuto, questo dire e non dire consente loro di gestire il grande dolore e l'esplosione che loro stessi temono.

1. Cos'è la violenza?⁸

La violenza si può definire come abuso di potere e di controllo che si manifesta attraverso il sopruso fisico, sessuale, psicologico, economico. Essa è intesa come prevaricazione da parte di un soggetto in una posizione di forza nei confronti di un soggetto più debole (donne, bambini, anziani, disabili, immigrati, poveri, dipendenti da parte di un superiore, seminaristi). Ogni forma di violenza si può manifestare singolarmente o in concomitanza ad altre forme. Questo fenomeno ha origini molto remote, ma in passato si taceva dinanzi a qualsiasi atteggiamento di violenza soprattutto se si verificava all'interno delle famiglie o nell'istituzione della Chiesa. La persona che agiva sul debole rimaneva impunita e non denunciata. Oggi si è deciso di rompere il silenzio e di non rimanere sotto l'oppressione del violento, ma di denunciare ogni situazione del genere. Per garantire questo, ogni territorio presenta servizi di aiuto e di protezione che consentono di tutelare la vittima, sia a livello giuridico sia a livello psicologico, in modo da poter denunciare il "fatto", non lasciandola sola in un momento così difficile, sia per la vergogna di ciò che le è accaduto, sia per l'avvio di un procedimento di tipo penale o di tipo canonico che compromette la vita del reo. Qualsiasi forma di violenza commessa, *violenza fisica*, *violenza economica*, *violenza sessuale*, *violenza psicologica*, risulta essere un reato punibile penalmente⁹. La gravità del reato dipende dall'età del soggetto che subisce violenza, dal legame affettivo che vi è con la vittima e le conseguenze generate sullo

⁷ G. Orfanelli - V. Orfanelli, *Un doppio inganno: l'abuso intrafamiliare*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 8.

⁸ I. Lo Bue, *L'abuso sessuale di minori in un contesto clericale*, Aracne, Ariccia 2015, pp. 19-32.

⁹ Cfr. Legge n. 66, 15 febbraio 1996, art. 609-bis.

stato psicofisico della medesima”¹⁰. Colui che agisce in maniera violenta tende ad abusare del proprio potere su chi ritiene più “debole”, fragile, coinvolgendolo in una “trappola” da cui è difficile uscire e se riesce, porta con sé comunque cicatrici indelebili. La ferita si può rimarginare, ma non i segni dell’esperienza vissuta. Analizziamo insieme le diverse realtà di violenza che possono riguardare sia uomini sia donne di ogni età, razza e classe.

– *Violenza contro le donne* che si perpetua contro il sesso femminile ovvero v. di genere. Dal 1975, con il diffondersi del Diritto di Famiglia è possibile osservare un cambiamento sociale; assistiamo apparentemente ad una pari opportunità, ma allo stesso tempo ad un accentuarsi di atteggiamenti pregiudiziali nei confronti del genere femminile quali: considerare il corpo della donna come oggetto finalizzato alla soddisfazione del piacere dell’uomo, il corpo non più coperto, salvaguardando la sua dignità; ma un corpo nudo accessibile alla vista di tutti; possiamo anche ben notare un incremento di episodi di abusi sessuali, molestie, stalking generati da un atteggiamento di svalorizzazione della figura della donna.

Questo fenomeno di violenza contro le donne non è un malessere individuale, ma collettivo che getta le radici in un immaginario in cui il maschile ed il femminile è rimasto inalterato in una condizione di pregiudizio.

– *Violenza contro gli uomini*: “atti di violenza perpetuati contro il genere maschile. Da alcuni studi è emerso che sia donne che uomini sono ugualmente colpevoli di abusi domestici. In alcune situazioni comincia ad essere sfatato il mito del «malvagio maschio assalitore e dell’innocente donna». “Sia l’uomo che la donna sono lanciati nella loro danza di distruzione reciproca, nella loro incapacità di intimità e apprezzamento delle differenze”¹¹.

– *Violenza contro i minori*: per violenza e abuso all’infanzia s’intende “ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisiche o mentali, di abbandono o di negligenza, di maltrattamenti o di sfruttamento, compresa la violenza sessuale” rivolta verso il bambino (art. 19 CRC)¹². Secondo

¹⁰ M. Rotondi, *Raccolta sistematica di giurisprudenza commentata*, Giuffrè, Milano 2009, p. 633.

¹¹ I. Lo Bue, *L’abuso sessuale di minori in un contesto clericale*, cit., p. 25.

¹² Convenzione dei diritti del fanciullo: impegna gli stati parti ad adottare «ogni misura legislativa, amministrativa, sociale, educativa per tutelare il fanciullo da ogni forma di violenza», art. 19.

Kempe¹³, l'abuso sessuale infantile "è il coinvolgimento in qualsiasi attività sessuale d'un minorenne, non maturo, dipendente e quindi incapace d'un libero e cosciente consenso, o il suo coinvolgimento in atti che violano il tabù sociale dell'incesto". I minori possono arrivare a subire diverse tipologie di violenza: maltrattamento (Consiglio d'Europa, 1981)¹⁴; trascuratezza; maltrattamento fisico; maltrattamento psicologico; abuso sessuale. Altresi essi vivono l'esperienza in maniera più traumatica se hanno un'età inferiore ai 16 anni, età in cui ancora non hanno raggiunto una vera e propria maturità psicoaffettiva e sessuale¹⁵, se vivono l'esperienza o in un contesto intrafamiliare o da parte di figure di riferimento con cui hanno un forte legame affettivo e di dipendenza fisica. Qualsiasi forma di violenza o abuso può avvenire in diversi contesti¹⁶: *intrafamiliare, extrafamiliare, istituzionale, di strada, commerciale, satanista*: (sette, gruppi di pedofili che sacrificano bambini o giovani ragazze); *lavorativa*.

1.2. Fenomeno dell'abuso sessuale nei confronti dei minori¹⁷

Secondo Finkelhor (1984) per abuso sessuale ci si riferisce ad «attività sessuali che implicano la stimolazione sessuale di un minore», comprendendo vari tipi di rapporti con il bambino. Il soggetto che mette in atto determinate condotte presenta un disturbo di parafilìa, descritto nel DSM IV fino al 2012, come *para* (deviazione) determinata dall'oggetto scelto da cui l'individuo è attratto senza la possibilità di autocontrollo (*filia*). Queste condotte sessuali possono essere occasionali, ricorrenti o solo in determinate circostanze di forte stress. Dal 2013 con la nuova Classificazione Diagnostica e Statistica dei Disturbi Mentali DSM V¹⁸, si è cercato di distinguere le "parafilie" dai "disturbi parafilici" (*Paraphilias and Paraphilic Disorders*). Per poter fare una diagnosi di Disturbo parafilico, oltre al criterio A, è necessario che le persone con questi interessi atipici presentino:

- angoscia personale che non si limiti alla sola disapprovazione sociale;

¹³ F. Petrucelli - I. Petrucelli, *L'abuso sessuale infantile e la pedofilia*, Franco Angeli, Milano 1994.

¹⁴ A. Tartabini, *Il maltrattamento infantile nell'uomo e nei primati non umani*, Armando Editore, Roma 1991.

¹⁵ J.P. Hayez, *La sexualité des enfants*, Odile Jacob, Paris 2004.

¹⁶ I. Lo Bue, *L'abuso sessuale di minori in un contesto clericale*, cit., pp. 30-32.

¹⁷ Ibi, pp. 34-43.

¹⁸ M.B. First, *Diagnosi differenziale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 303-304.

- disagio psichico e/o fisico, comportamenti che comportano lesioni fisiche o morte del partner;
- comportamenti sessuali che coinvolgono persone incapaci di dare un valido consenso o coinvolte a loro insaputa.

Quindi *desiderare soltanto* significa avere un comportamento sessuale atipico, mentre *desiderare e agire* significa avere un disturbo parafilico¹⁹.

Il DSM V presenta le parafilie secondo otto modalità:

- *disturbo voyeuristico* caratterizzato da un intenso e persistente interesse sessuale derivante dallo spiare altri impegnati in attività private;
- *disturbo esibizionistico* caratterizzato dall'espone i propri genitali;
- *disturbo frotteuristico* caratterizzato dal toccare o strusciarsi contro una persona non consenziente;
- *disturbo masochistico sessuale* caratterizzato dall'essere umiliato, percosso, legato o fatto soffrire in un altro modo;
- *disturbo da sadismo sessuale* caratterizzato dall'infliggere umiliazione, legare o far soffrire in altro modo, ad es. tramite la dominazione e la sottomissione del partner;
- *disturbo feticistico* caratterizzato da una eccitazione derivata dalla focalizzazione su oggetti inanimati o su parti del corpo (indumenti intimi, scarpe e accessori, oppure lega il proprio desiderio sessuale a parti anatomiche specifiche);
- *il disturbo da travestitismo*: nel DSM IV riguardava solo i maschi eterosessuali che si eccitavano sessualmente vestendosi da donne (ovviamente solo se questo comportamento era accompagnato da disagio significativo e ripercussioni nelle dimensioni sociale, relazionale e lavorativa, altrimenti si trattava semplicemente di uno dei tanti modi ludici con cui vivere il sesso). Nel DSM V si può porre la diagnosi di disturbo da travestitismo anche a maschi omosessuali, a donne eterosessuali e a lesbiche;
- *il disturbo pedofilico* caratterizzato da atti o da fantasie di tipo sessuale nei riguardi di bambini in età della prepubertà o della pubertà. Il DSM V²⁰ non ha cambiato i criteri diagnostici rispetto al DSM IV, ha solo cambiato il nome da "pedofilia". Dal punto di vista psicodiagnostico, è necessario distinguere tra *disturbo pedofilico vero e proprio* e

¹⁹ [http:// www.researchgate.net/](http://www.researchgate.net/)

²⁰ American Psychiatric Association (2013) DSM-5: *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders*, 5th edition. American Psychiatric Press, USA.

interesse pedofilico. La differenza è data dall'atto: se il soggetto fa sesso con bambini ha un disturbo pedofilico. *Se ha fantasie erotiche* riguardo ai bambini ma non le agisce, allora non si può porre la diagnosi di disturbo pedofilico ma si parla di interesse pedofilico.

Gli altri criteri sono gli stessi del DSM-IV-TR: frequenza del disturbo di un periodo di almeno 6 mesi, età minima dell'abusante di 16 anni, differenza di età con l'abusato di almeno 5 anni etc. Più gli atti compromettono la sfera intima e sessuale del bambino, più l'esperienza diventa traumatica a livello di integrità sessuale, psicofisica, affettiva e relazionale. Come possiamo aiutare il minore a rivelare un'esperienza di abuso o di violenza subita? È importante metterlo nelle condizioni di sentirsi ascoltato, accolto ed essere visto nei suoi bisogni particolari, desideri e sentimenti²¹. In tempi passati, i reati contro l'infanzia rientravano come eventi normali poiché i bambini non venivano presi in considerazione, attenzionati, ascoltati; essi erano esseri incapaci di ragionare, di parlare, di riflettere; non occorreva rispettare i loro diritti. Dal 1925 con la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*²² e dal 1959 con l'Assemblea Generale dell'ONU viene proclamata la *Carta dei diritti del Fanciullo*, si comincia a prendere consapevolezza che il bambino ha una sua personalità, delle proprie caratteristiche che devono essere rispettate, ha dei bisogni da soddisfare, dei diritti che devono essere tutelati sia dalla famiglia, sia dalle istituzioni, sia dalla società.

Ciò che può essere pericoloso per il minore abusato che diventa adulto, è se l'evento traumatico, come sostiene M. Stupiggia (2007), "viene incapsulato senza essere metabolizzato e senza essere inoffensivo. Il trauma non è un ricordo, ma un pericoloso prigioniero tenuto in cella di massima sicurezza, che non può essere mai visitato". O come afferma A. Miller "Se si è stati feriti, e la ferita non viene elaborata, difficilmente si eviterà di ferire"²³. Così un trauma non elaborato può spingere la vittima a perpetuare il male ricevuto su altre vittime²⁴.

²¹ A. Miller, *La persecuzione del bambino*, Bollati Bollinghieri, Torino 1987-2007, p. 108.

²² <http://www.isfol.it/>

²³ A. Miller, *La persecuzione del bambino*, cit.

²⁴ A.O. Ferraris - B. Graziosi, *Pedofilia*, cit., p. 80.

2. Ascoltare la vittima di abuso

Per poter ascoltare in maniera efficace colui/ colei che ha vissuto un'esperienza di abuso, occorre avere chiaro alcuni aspetti esperienziali della vittima, prendere in considerazione se la vittima è un adulto, uomo o donna, o un bambino/a e la sua l'età. Ed ancora è importante sapere che chi ascolta la vittima deve essere consapevole del suo ruolo "in qualità di chi, io ascolto..." e la finalità del processo comunicativo (informativa, terapeutica, giudiziale).

Secondo M. Stupiggia, "l'abuso è da intendersi come un trauma relazionale, e ha quindi bisogno di essere affrontato con le dovute precauzioni che si adottano con i traumi, con la complicazione aggiuntiva del fatto che esso è un trauma particolare: accade all'interno di una relazione, anche se unica ed occasionale, e porta quindi con sé tutte quelle conseguenze presenti nelle relazioni altamente distruttive"²⁵. La vittima sperimenta una sensazione di distruzione dei propri "argini interni di protezione, i propri confini. Vive una mancanza di un proprio luogo interiore sicuro, riparato e segreto, da cui ripartire per l'esplorazione, e a cui ritornare per riposare, rende instabile la persona e la mantiene in perenne stato di inquietudine e agitazione. Il corpo stesso ne mostra i segni, facendola spesso somigliare ad un cerbiatto in continua fuga o ad un animale che fa di tutto per non farsi avvicinare. Ma questo esilio dal proprio essere produce anche un'altra conseguenza: rende opaca la conoscenza di sé, relegando la persona in un ambito di vaghezza cognitiva, di timore dei propri stati emotivi"²⁶. Sia nei bambini sia negli adulti si può osservare che chi ha fatto esperienza di violenza arriva ad avere problemi sulla sfera cognitiva, riguardante le capacità di giudizio, attenzione e discriminazione logico-affettiva, durante i quali la persona sembra quasi incapace di produrre semplici ragionamenti. I bambini sembrano assenti in tutte le attività che svolgono, come se avessero "la testa fra le nuvole", mentre gli adulti perdono la consapevolezza "ho paura, ma non so dire di cosa", "non ho chiaro ciò che sento; non so ciò che voglio/non voglio"²⁷. Ascoltando attentamente queste frasi, espresse da un adulto che è vittima di violenza, possiamo riuscire a cogliere la sua confusione in merito alle sensazioni corporee, la sensazione

²⁵ M. Stupiggia, *Il corpo violato. Un approccio psicocorporeo al trauma dell'abuso*, cit., p. 15.

²⁶ *Ibi*, p. 12.

²⁷ I. Lo Bue, *L'abuso sessuale di minori in un contesto clericale*, cit., p. 99.

di aver perso se stesso ed il proprio senso di sicurezza e di protezione. In particolare nei casi di abuso sessuale, l'intimità della persona viene violata ed "il corpo, da intimo e privato, diventa pubblico ed esposto per essere toccato ed eccitato"²⁸. "Un vero e proprio attacco al corpo! Il mio corpo non è mio, è abitato da altro o altri"²⁹.

Così la persona può arrivare a vivere il proprio corpo, come se non gli appartenesse più, sentendo l'altro come dentro di sé o come un "ospite nella propria casa"³⁰.

Chi ascolta dovrebbe anche riuscire a riconoscere i sentimenti provati dalle persone abusate che spesso sono i seguenti: *angoscia* per gli abusi subiti e perpetrati per lungo tempo, *rabbia* espressa attraverso comportamenti autolesionisti o aggressivi verso gli altri; *depressione* derivante dalla mancanza di cure affettive che lo rendono incapace di donarsi agli altri³¹, *sentimento di vergogna e senso di colpa*, legati dall'esperienza dell'essere guardati (corpo sessuale violato) e dal guardare un corpo nudo esposto.

Se la vittima dell'abuso è il minore, possiamo riscontrare in esso la sensazione di non sapere dove rifugiarsi sia per poter ricostruire la propria immagine corporea sessuata sia per poter trovare un rifugio dove poter raccontare liberamente la propria esperienza senza alcuna paura o vergogna. Il bambino ha meno capacità cognitive che gli consentono di poter fronteggiare l'esperienza traumatica, pensando così di esserne colpevole. Non riesce facilmente a raccontare dell'accaduto e ad accusare l'abusante, soprattutto se è a lui familiare, preferendo a volte di mantenere per lungo tempo il "segreto"³², caricandosi anche di una colpa che non ha. È come se ogni bambino abusato visse in un campo di concentramento; prigioniero del suo terrore e della sua confusione, non riesce a riconoscersi come vittima, identificato com'è, per difendersi dall'angoscia con l'aggressore"³³. Indipendentemente da chi ascolta e con qualsivoglia finalità, occorre instaurare con il minore un rapporto empatico, riuscendo a trasmettere un senso di protezione, di sicurezza e di rassicurazione utile

²⁸ G. Orfanelli - V. Orfanelli, *Un doppio inganno: l'abuso intrafamiliare*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 26.

²⁹ M. Stupiggia, *Il corpo violato. Un approccio psicocorporeo al trauma dell'abuso*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (BA) 2007, pp. 30-32.

³⁰ I. Lo Bue, *L'abuso sessuale di minori in un contesto clericale*, cit., p. 106.

³¹ L. Petrone - M. Troiano, *E se l'orco fosse lei*, Franco Angeli, Milano 2010, pp. 79-80.

³² Ibi, pp. 30-32.

³³ Ibi, pp. 27-28.

per il superamento del senso di colpa, convincendolo a parlare con una figura professionale o di aiuto che possa intervenire per la sua tutela. Gli operatori, gli psicoterapeuti, gli psicologi addetti all'ascolto protetto, il giudice e tutte le figure coinvolte nell'ascolto di una vittima di abuso devono avere una buona preparazione formativa, conoscendo in maniera precisa e dettagliata i possibili vissuti emotivi, affettivi e relazionali sperimentati da coloro che hanno subito violenza. Non è facile raccontare la violenza subita, non è facile che la persona abusata possa tradurre ciò che sente e prova in parole. La sua difficoltà sta nel non sapere se si può davvero fidare di qualcuno e nel risentire piano piano il dolore che è in lei. Un professionista, quale lo psicoterapeuta psicologo, ha la capacità di co-costruire una relazione terapeutica ben salda caratterizzata da un ascolto efficace ed empatico, una presenza stabile, affettuosa, capace di "esserci", ma non eccessivamente vicina poiché sarebbe vissuta con invadenza o attacco, un'accoglienza discreta e delicata. A livello di comunicazione non verbale, lo sguardo del terapeuta non dovrebbe essere troppo diretto poiché potrebbe essere vissuto in maniera intrusiva; altresì è importante che possa garantire alla vittima di abuso riservatezza e discrezione, in modo da sentirsi al sicuro. Dopo un periodo di terapia può emergere il racconto, "può essere svelato dalla persona stessa con una certa consapevolezza, oppure essere anche un racconto in più tappe. È sempre un tempo in cui la parola rompe un silenzio divenuto a sua volta abusante. Questo uscire ha bisogno di essere consegnato in mani sicure, in un cuore che si impegna nella fedeltà della cura della persona e verso la maggiore riabilitazione possibile"³⁴. Chi ascolta le vittime di abuso deve saper porre il proprio orecchio ascoltando il dolore profondo che proviene dal cuore di chi soffre, dando credibilità al detto ed al non detto.

2.1. Adeguata formazione per coloro che sono coinvolti in un processo di ascolto dei minori

I minori vittime di abuso, se vengono efficacemente ascoltati, riconoscono il valore di poter parlare con un adulto capace di capirli e di condividere con loro la sofferenza. L'ascolto è un processo che può avere finalità terapeutiche, determinato dall'incontro tra il minore e lo psicoterapeuta

³⁴ A. Deodato, *Vorrei risorgere dalla mie ferite*, Edizioni Dehoniane Bologna, Bologna 2016, p. 59.

in un setting di cura, utile alla vittima per affrontare la rielaborazione di esperienze dolorose e/o traumatiche; con finalità giudiziarie se il professionista (assistente sociale, psicologo, perito, pediatra) è incaricato di rilevare e riconoscere se effettivamente il minore ha subito violenza o abuso sessuale e da parte di chi, ovvero se è a livello intrafamiliare o extrafamiliare. Inoltre può accadere che l'autorità giudiziaria richiede di incontrare la vittima come testimone, in modo da poter attentamente ascoltare il bambino ed in seguito poter prendere adeguate decisioni per la sua tutela.

È necessario che ciascun operatore o figura professionale, coinvolta in un processo di ascolto con qualsivoglia finalità, abbia conseguito percorsi di formazione adeguati per acquisire le competenze specifiche che consentono loro di poter prendersi cura di chi soffre, o per poter raccogliere tutte le informazioni che dimostrano la veridicità dei fatti, con interventi mirati e procedure giudiziali eseguite in maniera corretta.

Nell'ambito degli interventi di protezione, tutela e cura, gli errori degli operatori sono spesso determinati da una sorta di analfabetismo delle emozioni, che apre la porta a scelte che non tengono conto della soggettività del minore e a reazioni difensive³⁵. Foti parla di *abuso dell'ascolto*, abuso che si verifica quando l'adulto si dimostra non empatico ed incapace di entrare in relazione con il bambino, negando la realtà delle sue parole e della sua esperienza. L'abuso dell'ascolto, secondo Foti, può essere di tre tipologie: *ascolto presuntuoso*, "di colui che si rapporta al bambino in modo che ne banalizza la storia, che di fatto lo nega come interlocutore competente, pensando pregiudizialmente che non dica la verità, che i maltrattamenti all'infanzia siano eventi tutto sommato limitati o riconducibili a pratiche educative private; *ascolto illusorio* che si struttura per difendere l'ascoltatore dal contatto con l'alterità del bambino e con la sua sofferenza; *ascolto autocentrato* riduce l'altro a mero compiacimento, con un atteggiamento narcisistico che impedisce l'instaurarsi di qualsiasi relazione e scambio comunicativo; l'adulto, congelato in una logica autocentrica, sfrutta la sua posizione di ascoltatore come occasione di autoesaltazione³⁶. L'operatore o una figura professionale può ascoltare in maniera efficace se riconosce che il bambino è un interlocutore capace, se comprende che la sua soggettività può farsi parola, se garantisce al bambino il diritto di essere ascoltato e lo mette in condizioni di esserlo.

³⁵ D. Bianchi, *Ascoltare il minore*, Carocci Editore, Roma 2011, pp. 23-25.

³⁶ *Ibidem*.

Colui che ascolta deve essere attento a non far giungere un messaggio di svalorizzazione, negazione, minimizzazione di ciò che il bambino dice; deve evitare di fare sentire i piccoli impotenti o non considerati, ed allo stesso tempo deve fare in modo di riconoscere i desideri e i bisogni specifici di ciascuno, fornendo delle risposte chiare ove il bambino può sentirsi accolto e protetto. Il minore ha il diritto di parlare e di esprimersi come meglio crede in uno spazio privo di barriere, anche inconsapevoli, facendo in modo di non interromperlo con giudizi che possono influenzare il racconto. A tal riguardo può risultare utile per l'ascoltatore imparare altre forme di comunicazioni non verbali, quali il gioco, il linguaggio del corpo, le espressioni facciali, il disegno che permettono al bambino di esprimere le emozioni. L'operatore non deve manipolare l'ascolto facendo dire all'altro ciò che vuole e deve stare attento nel controllare le emozioni, il minore non sempre potrebbe saper gestire e controllare. Nel caso in cui parliamo di ascolto del minore con finalità giudiziale, i responsabili dell'ascolto devono informare il minore sul fatto che deve essere ascoltato ricordando che è un diritto non un obbligo; e devono preparare l'ambiente in modo che possa risultare accogliente ed incoraggiante (stanze colorate, giochi). «L'ascolto è lo strumento per far condividere al bambino il percorso verso una decisione che lo riguarda, ma non è uno strumento di autodifesa in senso tecnico»³⁷. In base a quanto sinora detto possiamo ben comprendere che coloro che sono chiamati ad operare in questo ambito terapeutico o giudiziale hanno la responsabilità di saper accogliere ed ascoltare la vittima di abuso, senza alcun pregiudizio; le orecchie diventano come braccia capaci di accogliere il dolore e la sofferenza.

³⁷ Ibi, p. 55.

Quale spazio per l'umorismo nelle professioni d'aiuto?

Livia Cadei*

Abstract

Divergente, provocatorio ed anche creativo e vivace, lo humour stimola da sempre l'interesse. Lo humour può occupare uno spazio nella relazione d'aiuto, ma può altresì rafforzare l'identità professionale degli operatori. Non esente da ambiguità, ridere insieme è una opportunità che rafforza il processo di aiuto e fa progredire il rapporto terapeutico. Al tempo stesso, lo humour è parte della cultura professionale e modella il significato di eventi, situazioni e attività.

Divergent, provocative but also creative and lively, humour has always stimulated interest. The impact in socio-educational work and presents areas of interest and studies on the theme of humour. It is interesting to observe that humour may fulfill a space in a caring relationship, but it can also strengthen the professional identity of social workers. Laughing together is not free from ambiguity, it is an opportunity that supports the caring process and helps in progressing the therapeutic relationship. At the same time, humour is part of professional culture and it shapes the meaning of events, situations and activities.

L'umorismo si basa sulla capacità della nostra mente di riconoscere che qualcosa è divertente.

Spesso lo humour è considerato solo una modalità informale di approccio per comunicare con leggerezza. Non una cosa seria insomma. Un segnale contrario, invece, si registra in diversi contributi che già nel titolo richiamano la necessità di superare lo stereotipo¹ e sollecitano ad una riflessione ponderata sul tema.

* Prof.ssa di Pedagogia, UCSC.

¹ S.L. Witkin, *Taking humour seriously*, in «Social Work», vol. 44, No. 2, March 1999, pp. 101-104; I. Grugulis, *Nothing serious? Candidates' use of humour in management training*, in «Human Relations», vol. 55 (4), 2002, pp. 387-406.

In merito alle difficoltà di definire l'umorismo, A. Zev afferma: «In un primo momento ciò può sembrare strano perché la gente 'sa' istintivamente di cosa si tratta»². Il luogo comune recita che “la risata è la migliore medicina”, ma ad uno studio più attento lo humour appare come un fenomeno sfaccettato e complesso, per il quale non esiste una definizione compiuta e condivisa.

Molte ipotesi sono state proposte a riguardo degli effetti salutari dell'umorismo ed in particolare del riso. Gli effetti fisiologici del riso sembrano essere simili a quelli dell'esercizio fisico, inclusa la riduzione della tensione muscolare, del ritmo cardiaco e di quello respiratorio, seguiti da un effetto di rilassamento. Tuttavia, nonostante i numerosi studi, non è ancora chiaro, se questi effetti abbiano conseguenze a lungo termine, ma ciò che è assodato è che la condivisione della risata funge da ponte sociale e facilita l'impegno e le relazioni.

In letteratura, infatti, dello humour è stato sottolineato soprattutto il ruolo svolto nelle relazioni sociali. Ridere insieme rappresenta qualcosa di intimo, attenua le tensioni, favorisce la condivisione tramite il divertimento e rafforza i rapporti tra le persone, facilita la comunicazione di posizioni critiche. Inoltre, condividere un'esperienza comica attenua le differenze di potere, riduce la distanza sociale, rafforza il processo di aiuto e fa progredire il rapporto terapeutico; alcuni autori lo descrivono come un tipo di “collante sociale” associandolo al buon funzionamento delle relazioni sociali.

Interessanti sono anche gli studi nell'ambito delle relazioni intime. Lo humour infatti sembra incentivare l'attrazione ed in particolare giocare un ruolo nella selezione dei compagni da parte delle donne³. Inoltre, lo humour appare come variabile importante nel successo delle coppie di lunga durata⁴.

² A. Ziv, *Perché no l'umorismo: la sua funzione nello sviluppo del pensiero e dei rapporti umani*, Emme, Milano 1979, p. 13.

³ T.E. Di Donato - M.C. Bedminster - J.J. Machel, *My funny valentine: How humour styles affect romantic interest*, in «Personal Relationships», 20 (2013/2), pp. 374-390.

⁴ D.P.H. Barelds - P. Barelds-Dijkstra., *Humour in intimate relationships: Ties among sense of humour, similarity in humour and relationship quality*, in «Humour», 23 (2010/4), pp. 447-465; R.F. Priest - M.T. Thein, *Humour appreciation in marriage: Spousal similarity, assortative mating, and disaffection. Humour*, in «International Journal of Humour Research», 16 (2003), pp. 63-78.

Tuttavia, lo humour e la risata si manifestano anche in situazioni terribili ed estremamente stressanti. Ad esempio, alcuni studi sono stati dedicati a illustrare l'impiego della comicità ebraica durante l'olocausto⁵ oppure a seguito di esperienze drammatiche come l'attentato al World Trade Center dell'11 settembre 2001⁶. Sembra allora che l'umorismo sia impiegato per negoziare e attribuire significati anche in contesti di lavoro in cui sono presenti morte, trauma e tragedia⁷.

Lavoro socio-educativo e lo humour

Il lavoro sociale normalmente non è associato all'umorismo, o almeno ad una certa interpretazione che considera l'espressione comica un divertimento fine a se stesso. In questa logica, rivolgere una specifica attenzione all'impiego dell'umorismo nel lavoro sociale ed educativo potrebbe sembrare un impegno irrilevante e forse perfino eccentrico.

Inoltre, nel lavoro sociale il confronto con una "potente cultura della colpa"⁸ è molto pressante ed uno studio volto ad indagare la qualità umoristica presente di tale tipologia lavorativa avrebbe l'effetto controproducente di minarne la credibilità.

La domanda di fondo che guida l'interesse per il tema è se esista un lato leggero del lavoro sociale. Tuttavia l'argomento non trova sempre consenso nel contesto attuale, in cui circolano modesta fiducia e discredito verso le pratiche e le politiche sociali ed educative, con il rischio di minare il riconoscimento delle professioni d'aiuto.

È indiscusso che il lavoro a contatto con le persone in difficoltà, che vivono in condizione di marginalità, in situazione di disagio e devianza, talvolta portatrici di istanze recriminatorie, oppure deprivate culturalmente possa rendere faticosa la relazione con gli operatori.

⁵ C. Ostrower, *Ci ha tenuti in vita: l'umorismo durante l'olocausto*, in L. Cadei (ed.), *Humour in azione. Argomenti educativi nei contesti culturali*, Mimesis, Milano 2016, pp. 233-264.

⁶ G. Kuipers, *Media Culture and Internet Disaster Jokes: Bin Laden and the Attack on the World Trade Center*, in «European Journal of Cultural Studies», 5 (2002), pp. 451-471.

⁷ B.D. Vivona, *Investigating Humour within a Context of Death and Tragedy: The Narratives of Contrasting Realities*, in «The Qualitative Report», vol. 18, 99, 2013, pp. 1-22.

⁸ H. Ferguson, *Child Protection Practice*, Palgrave Macmillan, London 2011, p. 34.

L'evidenza empirica suggerisce che lo humour svolge una funzione adattiva in molteplici situazioni della vita ed è frequentemente associato ad emozioni positive⁹.

L'idea dominante resta quella che l'umorismo e la risata possano sostenere positivamente una persona in difficoltà, siano esse di natura psicologica o fisica.

Va anche detto però che dell'umorismo conosciamo un impiego dannoso nelle interazioni sociali quotidiane; lo humour infatti può esser impiegato in modo negativo per esprimere disprezzo e derisione, può funzionare come strategia di pressione sociale per imporre il rispetto di norme comuni, e ancora, può sviare l'attenzione delle persone che stanno interagendo, così da evitare di affrontare problemi e questioni.

J. Holmes e M. Marra hanno condotto alcuni studi sull'impiego dello humour nei luoghi di lavoro degli operatori sociali e sono giunti ad identificare modelli gerarchici di umorismo¹⁰. In alcuni ambienti del lavoro sociale cioè, l'umorismo scorre dall' "alto verso il basso", vale a dire che nell'interazione tra operatori e utenti lo humour può essere impiegato come strumento di potere volto a tracciare una condizione di superiorità e ad esercitare un ruolo "repressivo". Nella medesima condizione di disparità, ma al polo opposto dell'interazione, altri studi segnalano un intento protettivo a vantaggio di coloro che lo usano¹¹. È il caso di una ricerca sullo staff di un ospedale psichiatrico in cui è stato osservato l'impiego dell'umorismo da parte di coloro che si trovano in una posizione subordinata per gestire sentimenti di aggressività che non possono altrimenti venire espressi¹².

Per quanto riguarda gli operatori, se è indiscusso che il lavoro sociale sia un lavoro stressante, è stato riscontrato che la condivisione di battute comiche, così come il registro umoristico, offrono un aiuto per far fronte a situazioni di esaurimento psicofisico. Utilizzato in modo selettivo, con

⁹ A.C. Samson - J.J. Gross, «The dark and light sides of humour: an emotion regulation perspective», in J. Gruber & J. Moskowitz (eds.), *The Dark and Light Sides of Positive Emotion*, Oxford University Press, New York 2014, pp. 169-182.

¹⁰ J. Holmes - M. Marra, *Over the edge? Subversive humour between colleagues and friends*, in «Humour», 15 (2002/1), pp. 65-87.

¹¹ C. Maslach - A. Pines, «Burnout: The loss of human caring», in A. Pines - A. Maslach, *Experiencing social psychology*, McGraw-Hill, New York 1979.

¹² R.L. Coser, *Laughter among colleagues: Staff of a mental hospital*, in «Psychiatry», 23 (1960), pp. 81-99.

sensibilità e in modo accorto, l'umorismo può essere visto insieme ad altri meccanismi come un metodo positivo per affrontare lo stress e la fatica.

Considerazioni diverse invece derivano da quelle condizioni di estremo stress che possono condurre l'operatore a relazionarsi in modo cinico e ostile con l'utenza, fino a percepirla come un oggetto impersonale. Il malessere lavorativo si rivela anche attraverso quello che viene denominato "gallows humour", letteralmente umorismo da forca, che assume il nome dal tipo di battute relative ai condannati a morte o alle vittime senza speranza ed è spesso generato dalle vittime stesse¹³.

L'umorismo "nero" e "macabro", dispregiativo e cinico espresso da parte di operatori si manifesta attraverso forme di abusi verbali, mancanza di rispetto per il disagio e il dolore degli altri e la disumanizzazione degli utenti. Questo humour negativo «esiste, persiste ed è giustificato come modalità di far fronte a stress, stanchezza e difficoltà emotive»¹⁴. Gli operatori cioè riconoscono che tali commenti possono entrare in conflitto con la deontologia professionale, ma li giustificano come necessari per liberare le emozioni e poter controllare i loro sentimenti di disagio. Una delle questioni dibattute in relazione all'umorismo nero è se questo rifletta una sensibilità ridotta od incrementata nei confronti delle circostanze esterne. Al proposito E. Sullivan, che attribuisce all'umorismo macabro la funzione di autoprotezione e di gestione di pensieri scomodi o sprezzanti sugli utenti del servizio, ritiene di non poter ignorare la qualità immorale di tale meccanismo di coping¹⁵. Tuttavia, la mera riprovazione sociale rispetto a tale comportamento non sarebbe efficace, e per contro, avrebbe l'effetto di incrementare lo stress in quegli operatori che mirano a migliorare il proprio intervento professionale. A suo giudizio, è importante offrire agli operatori opportunità per identificare e trattare atteggiamenti e comportamenti discriminatori. In sintesi, egli sostiene che, se come è probabile, l'umorismo macabro continua ad essere percepito e utilizzato come stru-

¹³ S. Freud, *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten* (1905); trad. it. *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, Boringhieri, Torino 1960.

¹⁴ R. Berk, *Derogatory and cynical humour in clinical teaching and the workplace: the need for professionalism*, in «Medical Education», 43 (2009), p. 8; E. Zolesio, «Una sociologa senza senso dell'umorismo? Sfide socio-educative sugli usi dell'umorismo in chirurgia», in L. Cadei (ed.), *Humour in azione. Argomenti educativi nei contesti culturali*, pp. 143-159.

¹⁵ E. Sullivan, *Gallows humour in social work practice: An issue for supervision and reflexivity*, in «Practice: Social Work in Action», 12 (2000/2).

mento per ridurre lo stress, il suo potere negativo deve essere riconosciuto e compreso.

Di fronte alle difficoltà del lavoro socioeducativo e alla pressione avvertita e vissuta in questi contesti di lavoro, la supervisione e la pratica riflessiva sono forme di accompagnamento professionale che possono salvaguardare dal rischio di burnout e proteggere l'utenza dal pericolo di depersonalizzazione¹⁶.

Quindi, mentre lo humour è ben presente nei servizi socio-educativi¹⁷, scarse ancora sono le ricerche e le pubblicazioni in grado di presentare i risultati ottenuti ad orientare sull'impiego e i possibili effetti dello humour nei contesti socioeducativi.

Occorre allora indagare e riflettere sul modo con cui lo humour può presentarsi all'interno del lavoro sociale e a tale scopo risulta utile ripercorrere le teorie che sostengono gli studi sull'umorismo.

Panoramica tra teorie e stili dello humour

Dagli studi sulle *motivazioni* psicologiche che sospingono le persone all'impiego dell'umorismo, si recuperano tre principali teorie: superiorità (*superiority theory*), sollievo (*relief theory*), e incongruenza (*incongruity theory*). Si tratta di tre teorie che “ritraggono il complesso fenomeno dell'umorismo da angolazioni molto diverse e non si contraddicono affatto tra loro – anzi, sembrano fatte per completarsi a vicenda”¹⁸.

a) Teoria della superiorità

Sulla base della definizione prospettata dalla teoria della superiorità, una persona può risultare comica agli occhi di altri, e quindi inferiore, se si presenta come inadeguata rispetto alle regole riconosciute da un gruppo o da una società. In questo senso, l'umorismo è solitamente associato alla risata per le inadeguatezze degli altri, ma può anche assumere la forma di auto-derisione.

¹⁶ C. Maslach - M.P. Leiter, *The truth about burnout*, CA: Jossey-Bass, San Francisco 1997.

¹⁷ M. Pizzoli, «Lo humour nella relazione educativa», in L. Cadei (ed.), *Humour in azione. Argomenti educativi nei contesti culturali*, pp. 187-210.

¹⁸ V. Raskin, *Semantic Mechanisms of Humour*, Reidel Publishing Company, Dordrecht 1985, p. 40.

Le teorie di superiorità specificano che gli individui sono motivati a usare l'umorismo per marcare superiorità e distanza da altri. Come tale, il bersaglio dell'umorismo è spesso diretto verso soggetti che si trovano al di fuori di un gruppo ed in uno stato di inferiorità. Inoltre, essi possono inquadrare i membri esterni al gruppo (out-group) come inadeguati rispetto al gruppo o alle norme sociali. Il senso di superiorità espresso dall'umorismo può rappresentare una strategia tesa a rendere coeso un gruppo e a consolidarne le relazioni (in-group)¹⁹. Al contrario, lo scherzo, ma soprattutto il sarcasmo possono strategicamente separare alcuni soggetti da una popolazione più ampia e far loro assumere lo status di 'altri', allo scopo di poter identificare una categoria inferiore che funge da capro espiatorio.

In linea di principio, allora, con l'espressione di superiorità lo humour può essere sia un meccanismo di controllo sia una forma di resistenza. Emerge qui, il significato politico e sociale dell'umorismo. Storicamente quanti se ne avvalgono sono accusati di minare l'ordine sociale oppure di favorire il persistere di equilibri di potere.

b) Teoria del sollievo

Quando lo scherzo o la battuta comica sono impiegati per ridurre la tensione derivante da una situazione stressante, lo humour può essere considerato come uno strumento utile a produrre sollievo.

S. Freud nell'analisi proposta in *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio* individua nell'umorismo una scarica emozionale psicologica. La risata quindi sopraggiunge se «una quota di energia psichica precedentemente utilizzata per l'investimento in processi mentali particolari è diventata inutilizzabile, e scaricandosi nella risata, può così trovare libero sfogo»²⁰.

La teoria del sollievo quindi riconduce l'impiego dell'umorismo da parte delle persone al rilassamento fisico ed emotivo nei momenti di tensione e di noia.

¹⁹ J.C. Meyer, *Humour in member narratives: Uniting and dividing at work*, in «Western Journal of Communication», 61 (1997/2), pp. 188-208.

²⁰ S. Freud, *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten* (1905); trad. it. *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, p. 180.

In questa prospettiva, lo humour trova ragione di impiego anche in particolari momenti stressanti, di fronte ad eventi tragici o di pericolo. Ciò viene illustrato nei filoni delle ricerche realizzate nell'ambito di professioni sollecitate a gestire emozioni particolarmente intense, e solo a titolo d'esempio, richiamiamo gli studi tesi ad indagare le reazioni comiche di studenti aspiranti medici alle prese con i cadaveri²¹, oppure agenti di polizia sollecitati ad intervenire sulle scene di omicidi o suicidi.

I ricercatori hanno esteso l'idea dello humour quale sollievo dalla tensione, indagandone lo sfogo di energia orientato a risoluzioni creative ed al rinnovo nell'impegno verso il proprio lavoro.

c) Teoria del dell'incongruenza

Qualcosa può essere trovata divertente se è irrazionale, paradossale, illogica, incoerente, fallace, o inappropriata. Come dice Groucho Marx, "L'umorismo è un ragionamento impazzito".

La teoria dell'incongruenza individua la causa del riso nella percezione di una contraddizione. L'umorismo come incongruenza non esclude la superiorità o il sollievo rispetto ad una tensione percepita, ma suggerisce che il riso si basa su attività intellettuale. «Il nucleo concettuale delle teorie dell'incongruenza prevede che l'esperienza umana funzioni per modelli appresi. Ciò di cui abbiamo fatto esperienza in passato ci prepara ad affrontare ciò che incontreremo nel futuro (...) talvolta però capita di percepire o immaginare qualcosa che, nelle sue parti o nelle sue caratteristiche, viola i nostri modelli»²². Si tratta pertanto dal divertimento che si genera di fronte allo scarto o alla discrepanza rispetto alle aspettative.

Trasversalmente alle varie teorie dell'umorismo, in letteratura si riscontrano anche alcune considerazioni rispetto agli stili d'esercizio dello humour all'interno dell'ambiente sociale. Di seguito daremo conto di due stili principali.

- a) L'umorismo affiliativo (*affiliative humour*) si riferisce a quelle situazioni in cui storie divertenti e battute argute o spontanee possono essere utilizzate per costruire la coesione sociale. Utilizzando questo

²¹ A.C. Smith - S. Kleinman, *Managing Emotions in Medical School: Students' Contacts with the Living and the Dead*, in «Social Psychology Quarterly», vol. 52, n. 1, 1989, pp. 56-69.

²² J. Morreall, *Taking laughter seriously*, NY: State University of New York Press, Albany 1983, p. 32.

stile di non-minaccioso e comico, è possibile diminuire le tensioni interpersonali e favorire la costruzione di relazioni. L'umorismo affiliativo è come un lubrificante sociale che facilita l'interazione interpersonale e crea un ambiente positivo²³. Questo stile è spesso associato con una personalità positiva.

- b) L'umorismo aggressivo (*aggressive humour*) può essere usato per criticare gli altri, attraverso il sarcasmo o la ridicolizzazione. Questo stile di umorismo è in linea con la teoria di superiorità; esso può essere utilizzato con il tentativo di esercitare potere e controllo sugli altri. Inoltre, l'autolesionista tenta di divertire gli altri dicendo cose divertenti a proprio spese. Differente dallo stile autoironico, che può favorire l'incremento delle capacità dell'utente²⁴, l'autolesionista può condurre ad una spirale verso il basso di effetti negativi.

Lo humour e la relazione d'aiuto

L'utilità di umorismo in terapia è da tempo riconosciuta²⁵. Lo humour è raccomandato come uno strumento per terapia individuale e counseling, terapia di gruppo, terapia coniugale e familiare, trattamenti rivolti a minori, adolescenti e soggetti anziani. I benefici terapeutici dello humour sono riconosciuti da studiosi che appartengono a scuole diverse²⁶.

Certo, dal momento che l'umorismo è intrinsecamente ambiguo, con il suo utilizzo è sempre presente un certo rischio poiché esiste una possibilità di equivoco. Lo humour non sempre si rivela essere una strategia opportuna: in un colloquio con l'operatore, una riformulazione con un registro comico di quanto l'utente esprime può essere inappropriato; la persona infatti può pensare di non essere considerata seriamente e che il suo interlocutore sia insensibile. Si può anche dare il caso che l'operatore impieghi lo humour come difesa di fronte a problemi complessi, oppure

²³ E. Romero - A. Pescosolido, *Humour and group effectiveness*, in «Human Relations», 61 (2008/3), pp. 395-418.

²⁴ A.P. Nilsen - D.L.F. Nilsen, *Encyclopedia of 20th Century American Humour*, AZ: Oryx Press, Phoenix 2000.

²⁵ W.F. Fry - W.A. Salameh (eds.), *Handbook of Humour and Psychotherapy*, FL: Professional Resource Exchange, Sarasota 1987; R. Buttny, *Therapeutic humour in retelling the clients' tellings*, in «Text» 21 (2001/3), pp. 303-326; H.S. Strean (ed.), *The use of humour in psychotherapy*, NJ: Jason Aronson, Northvale 1994.

²⁶ R.A. Martin, *The Psychology of Humour: An Integrative Approach*, Elsevier Academic Press, Burlington 2007, p. 335.

che venga percepito come strategia censoria di quanto il cliente vorrebbe esprimere.

Occorre prestare precisa attenzione al modo con cui i commenti umoristici possono essere recepiti dagli utenti e se ed in che modo questi abbiano un impatto sui loro sentimenti e sulle percezioni.

L'umorismo può facilitare la riformulazione di una interazione o un riposizionamento tra i soggetti interagenti. Per adottare una strategia di interazione umoristica nella terapia, possono essere attivate diverse risorse: un'iperbole, metafore, citazioni ipotetiche, la ripetizione o l'estensione, la battuta arguta, l'ironia, le espressioni non verbali, le vocalizzazioni, e le caratteristiche prosodiche del flusso fonatorio della conversazione, come ad esempio il ritmo, la durata, l'intonazione.

Si tratta di risorse che si possono rintracciare nei contesti di conversazione ordinaria, ma che possono essere altresì utilizzati per porre in atto mosse terapeutiche.

Esito di una ricerca condotta da A.-F. Joris sul lavoro degli operatori sociali è la presentazione di diversi obiettivi cui mirare attraverso lo humour²⁷. Tra gli altri, evidenziamo: anzitutto, l'obiettivo di "facilitare la relazione", di stabilire un rapporto più fluido e disteso fra le persone che sono oppresse dalle loro difficoltà e gli operatori che mirano ad alleggerire la pressione e sollevare la tensione; in secondo luogo, "la messa a distanza" attraverso un processo di ridefinizione della situazione problematica e d'individuazione di elementi latenti o divergenti che favorisce la riorganizzazione del senso; in terzo luogo, "riequilibrare la relazione" che, a partire da differenti status professionali, si riposiziona come alleanza guadagnata con la complicità del riso.

Da parte loro, gli operatori, nella relazione con gli utenti, sono continuamente esposti a situazioni di sofferenza e sottoposti anche alla propria impotenza di fronte ad alcune domande, alle incomprensioni che sorgono dalle diverse appartenenze culturali, linguistiche, dai mondi di rappresentazioni. Lo humour è uno strumento a cui ricorrere per ristabilire il personale equilibrio. Infatti, nel complesso, gli operatori impiegano lo humour per regolare l'ansia, la frustrazione e anche lo shock. Ridere di fronte ad alcune avversità distoglie, smaschera, fornisce speranza e rassicura gli operatori sociali circa la propria salute mentale e la propria razionalità.

²⁷ A.-F. Joris, *L'humour dans la relation d'aide*, in «Le sociographe» 33 (2010/3), pp. 59-66.

Per l'esercizio dello humour nel lavoro sociale, alcuni autori²⁸ riconoscono come necessarie certe attitudini. Si tratta di disporre delle capacità di osservazione (di sé stessi, degli altri e dell'ambiente circostante), delle capacità di comprendere i collegamenti ed i rimandi relativi alle culture, così come delle capacità creative unite all'originalità e all'incongruenza.

Sebbene ritenga che lo humour possa essere potenzialmente utile per la terapia, L.S. Kubie nei suoi studi²⁹ pone altresì in guardia rispetto a possibili rischi. Lo humour risulta inadeguato quando viene usato per deridere, prendersi gioco o minimizzare le preoccupazioni del cliente; quando viene utilizzato per distogliere l'attenzione da un problema emotivamente pericoloso e portare l'interazione su argomenti meno minacciosi; quando è irrilevante agli scopi terapeutici, ma gratifica il bisogno del terapeuta. Quest'ultima posizione è sostenuta anche da M. Mulkay³⁰, che vede nel ricorso all'umorismo un metodo di inazione ed evitamento, con il rischio conseguente di far sfumare una preziosa occasione di cambiamento.

In uno studio condotto nell'ambito della terapia rivolta ad adolescenti, la psicoterapeuta E. Francese sostiene che «lo humour mira più o meno coscientemente alla complicità con l'altro. Non analizzarlo, accettare questo avvicinamento senza dire nulla, è perdere l'occasione di elucidare il messaggio soggiacente. Rispondere allo humour solo con lo humour, in terapia, comporta il rischio di lasciarsi travolgere da una seduzione narcisistica che accecherebbe i due partner»³¹.

Così appare chiaro il paradosso di cui lo humour è portatore: si tratta di uno strumento potente da impiegare con discernimento, poiché può rivelarsi per un verso pericoloso destabilizzando la persona e provocandone un cedimento psicologico; ma per altro verso, assume valore come un prezioso regalo offerto alla terapia, allorché può mostrare percorsi fino a quel momento inesplorati e bloccati.

Lo humour quindi rappresenta un traguardo che la terapia permette di raggiungere. «Prova di flessibilità psichica: ci si può lasciare andare verso

²⁸ M. Drinkwater, *On Reflection: Mark Drinkwater on humour in social work*, in «Community Care Online», January 2011, pp. 12-14.

²⁹ L.S. Kubie, *The destructive potential of humour in psychotherapy*, in «American Journal of Psychiatry», 127 (1970/7), pp. 861-866.

³⁰ M. Mulkay, *On Humour*, Basil Blackwell, New York 1988.

³¹ E. Francese, *Le sourire du psychothérapeute. Cas cliniques d'adolescents*, in «Le sociographe» 33 (2010/3), p. 58.

la destabilizzazione dei propri punti di riferimento per ristabilire un momento dopo il rapporto con la realtà»³².

Se nella relazione d'aiuto gli operatori hanno il compito di rafforzare la capacità d'iniziativa del soggetto, di accompagnarlo nel suo percorso volto ad acquisire «un nuovo modo di vedere le cose, una nuova comprensione di sé, una maggiore consapevolezza dei condizionamenti interni ed esterni»³³, lo humour non elimina certo i problemi, ma oltre a permettere di ossigenare il rapporto, offre la possibilità di aprire uno spazio di realtà. Ciò significa che la «capacità di creare umorismo consiste nel saper cogliere in modo originale i legami esistenti fra esseri viventi, oggetti o idee»³⁴.

A conclusione di queste riflessioni ci sembra che occorra prendere sul serio l'umorismo. Lo humour può rappresentare un valido supporto per il lavoro degli operatori, offrendo nuove prospettive e sollecitando iniziative, ma come ogni strumento e qualsiasi strategia di intervento è importante essere molto cauti e prestare attenzione ai suoi effetti, per rintracciarne il senso profondo e le implicazioni.

³² Ivi.

³³ D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 10.

³⁴ A. Ziv, *Perché no l'umorismo: la sua funzione nello sviluppo del pensiero e dei rapporti umani*, cit., p. 13.

La cura delle relazioni

di Mariella Bombardieri

Rosalba Zannantoni

Mariella Bombardieri, *La cura delle relazioni. Essere e fare l'insegnante*, Editrice La Scuola, Brescia 2016, pp. 186, € 13,00.

Se è vero che “ la felicità è relazione”, come affermato da S. Natoli e citato dall'Autrice del volume in premessa (p. 13), è da questo tappeto volante che ognuno cerca di decollare alla conquista del compimento dell'avventura umana. Si tratta di una missione in cui la costruzione di reti e di scambi apre a inaspettate profondità, ad inedite prospettive, alla vertigine di sfide, in cui il possibile e l'impossibile si intrecciano nella verità dell'incontro.

Pervasiva ed onnipresente, segnata dall'unicità e dalla complessità, la relazione attraversa la vita e i suoi luoghi, crea i campi della rappresentazione esistenziale, intesse i tempi del divenire e del configurarsi di ogni persona.

Nel suo esser immateriale, la relazione si riveste di segni, si popola di tracce, nell'oltrepassare il confine del limite verso la sfida dei significati interscambiati. Ma in fondo, la relazione è anche come l'acqua, senza forma propria ed assume lo sguardo, la voce, il profilo, la cura, il pensiero di chi dona relazione. In questo senso la scuola viene descritta come forma dei molteplici rapporti. Il volume li delinea nell'analizzare il declinarsi della pluralità costitutiva del luogo del conoscere in cui non può darsi apprendimento al di fuori di un tessuto caldo e consapevole di alterità, esplicita negli scambi, nella stratificazione di legami l'uno spazio per l'altro, l'uno condizione per il passaggio di confine verso l'altro.

Nel riportare in primo piano tale dimensione, l'Autrice esplicita il valore formativo delle e per le persone, inteso come un succedersi di domande aperte, di volontà convinte dell'etica del riconoscimento.

Il volume, quindi, dichiara l'intento di educazione alla relazione in un impegno articolato in cui si va via via sistematizzando il corpus della relazionalità nei contesti scolastici.

Secondo la scansione che vede nell'esperienza e nelle sue significazioni l'inizio del processo, nella riflessione il momento dell'interiorizzazione e della presa di coscienza di sé e nell'azione il momento proattivo dell'inverarsi della realtà. Questi tre movimenti a spirale costituiscono gli “assi” di struttura del volume, come sintetizza Pier Paolo Triani nella prefazione al testo.

Le quattro parti in cui il volume si articola, prendono in considerazione le varie forme assunte dalla relazione all'interno della scuola: quella con la propria professione, con le persone che vivono la scuola, con gli strumenti della comunicazione scolastica, per concludere con “storie di scuola” a testimoniare come

sia possibile, pur nelle difficoltà e nella complessità, andare verso l'efficacia degli incontri.

Lo stile della scrittura, discorsivo, dialogico e narrativo risulta efficace nel compito formativo che l'Autrice esplica, tale che il volume potrà essere gradito a chi si occupa della formazione degli adulti in senso lato, o agli studenti che si apprestano alle professioni dell'educazione e della formazione. Da esso si potranno desumere motivazioni, linguaggi e strumenti professionali da custodire nello "zainetto" (p. 38) che ciascuno potrà arricchire e custodire mentre investe cura nelle relazioni.

La bibliografia tematica spinge verso ulteriori approfondimenti, poiché, come esplica l'Autrice, "il camminare è già una meta" (p. 178).

Fare per, fare con, fare insieme

di Livia Cadei - Rosita Deluigi - Jean-Pierre Pourtois

Nadia Bassano

Livia Cadei - Rosita Deluigi - Jean-Pierre Pourtois, *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Edizioni Junior, Gruppo Spaggiari, Parma 2016, pp. 180, € 16,00.

Il volume si propone di indagare, tra progettualità pedagogica ed esperienza educativa, i risvolti della cultura della partecipazione: come proporre, nella società odierna, delle azioni educative che favoriscano una cittadinanza attiva e consapevole nella propria comunità di appartenenza?

Alla luce di alcuni costrutti teorici fondamentali che fungono da *file rouge*, il testo suggerisce possibili linee d'azione attraverso la presentazione e l'analisi di diverse esperienze di ricerca, realizzate tra Italia e Belgio. Infatti, alcune tematiche trasversali costituiscono una cornice di riferimento alla quale ricondurre i principi ispiratori delle esperienze riportate: questioni quali i processi partecipativi, la co-progettazione e l'importanza della scelta del metodo nella ricerca educativa, vengono presentate in forma critica e problematica, trovando continuo riscontro nella presentazione dei progetti realizzati.

Cruciale risulta la riflessione sulla partecipazione, che viene presentata nella sua "chiara connotazione educativa", ma con il preciso intento di andare "oltre la retorica della partecipazione" stessa (p. 19): partecipare costituisce, sì, un importante mezzo di promozione della coscienza individuale e collettiva, nonché un fondamentale motore dell'azione comunitaria; tuttavia, è importante indagare quali dispositivi sia opportuno utilizzare, e quali cambiamenti vengano effettivamente innescati o favoriti dai processi partecipativi. È importante promuovere non una partecipazione *tout court*, dunque, ma un coinvolgimento consapevole, e quindi progettuale e co-progettato, di tutti gli attori fondamentali, al fine di incarnare un'educazione che sia intenzionalmente "affare di tutti". In tale senso, allora, gli autori propongono di "fare" l'educazione declinandola in tre direttrici, accomunate dall'obiettivo di "ri-generazione degli spazi (non solo urbani) e della cittadinanza attiva" (p. 49): "fare per", ovvero mettersi al servizio della comunità attraverso la condivisione democratica di prospettive educative comuni; "fare con" le persone, ossia co-progettare e stimolare processi di *empowerment*; "fare insieme", cioè attivare contesti e attori per valorizzare tutte le risorse possibili a partire dalle esperienze *in loco*, al fine di trovare soluzioni concrete a problemi reali. Questi diversi approcci, che rimandano ad azioni educative co-costruite attraverso la partecipazione di tutti gli attori, trovano senso e ispirazione nel "pa-

radigma della co-educazione”: se l’educazione è qualcosa che riguarda tutti, e non solo gli “addetti ai lavori”, è importante che la sfera scientifica, quella politica, e quella socio-pedagogica si incontrino e si interfaccino concretamente sul campo, negli spazi pubblici e privati, nelle istituzioni e nelle città. Vale a dire, è importante favorire il dialogo e la cooperazione tra famiglie, scuole e comunità, per costruire una rete di legami sociali virtuosi, nella misura in cui “per educare un bambino è necessario un intero villaggio”.

Tali istanze, approcci e riflessioni trovano un senso comune e si completano, dunque, sotto l’egida del costrutto della “Città dell’Educazione”: quest’ultimo costituisce un orientamento ideologico, assiologico ed esperienziale che propone la città come possibile “luogo orientato a promuovere lo sviluppo delle competenze legate alla partecipazione, alla cittadinanza e all’integrazione sociale” (p. 111). Il volume presenta allora come, a partire da esperienze di ricerca sulla cooperazione scuola-famiglia in diverse città belga, sia nata la Rete Internazionale delle Città dell’Educazione (RICE): un’organizzazione volta a promuovere azioni di cittadinanza inclusiva, di attenuazione delle disuguaglianze, di attivazione di processi di *empowerment* nei cittadini. Forte di una Carta ufficiale delle Città dell’Educazione, i cui principi pedagogici costituiscono il cuore delle esperienze realizzate nei diversi territori, la Rete è stata istituita per aprire una finestra di dialogo e condivisione di iniziative e buone prassi a livello internazionale. Le esperienze descritte nel volume, dunque, in quanto realizzate da città-membro della rete, possono essere rilette alla luce dei principi pedagogici esplicitati nella Carta, salvaguardando al contempo la specificità di ciascun territorio: tali linee-guida costituiscono, dunque, tanto le fondamenta quanto le finalità per i progetti realizzati da famiglie, istituzioni educative e comunità, nei diversi contesti urbani considerati.

Gli autori propongono quindi quattro esperienze affatto diverse fra loro, attuate in maniera sinergica con gli interlocutori-chiave di ogni contesto: amministrazioni comunali, famiglie, scuole primarie, scuole dell’infanzia, asili nido, università, hanno diversamente interagito, creando reti inusitate e alleanze educative favorite dalla condivisione intenzionale degli intenti educativi, ravvisabili nei principi ispiratori della Carta delle Città Educative. Attraverso iniziative negli spazi pubblici, azioni di ricerca e formazione ed esperienze di co-educazione è stato così reso visibile e concreto un legame tra tutti gli enti educativi coinvolti.

In questo senso, i progetti riportati risultano particolarmente interessanti anche per l’accuratezza con la quale vengono rilette sia in fase di progettazione sia di realizzazione e monitoraggio degli stessi: approcci multi-metodo, *timesheet* delle azioni realizzate, testimonianze dei partecipanti, riflessioni e meta-riflessioni sui metodi utilizzati e sulle proposte svolte, accompagnano il lettore nelle pieghe più minute dei processi partecipativi, delineandone i molteplici risvolti e suggerendo l’impegno che essi richiedono, soprattutto ai professionisti dell’educazione. La

ricchezza degli spunti, offerta dalle diverse iniziative presentate, suggerisce come i principi co-educativi debbano necessariamente essere declinati in dispositivi concreti e quotidiani, che costituiscono la linfa vitale dei processi stessi, andando così a nutrire ed attivare quelle risorse locali che, una volta terminata la fase pilota del progetto, terranno in vita l'iniziativa avviata.

Il testo, dunque, si pone sia come invito alla riflessione su alcune tematiche di alto interesse per il dibattito pedagogico attuale sia come agile proposta da cui trarre spunto per la propria esperienza in campo educativo e di ricerca: uno strumento utile, quindi, nella misura in cui "il tempo in cui l'insegnante era l'unico responsabile e referente dei processi è terminato". Se è vero che oggi "la professione è intesa come lavoro collettivo" con colleghi, bambini e famiglie (p. 141), il volume presenta allora delle interessanti piste di lavoro che guardano ad un "fare insieme" autentico, orientato all'aver cura dei propri contesti di vita.

Pedagogia della diversità

di Anna Granata

Aurora Torri

Anna Granata, *Pedagogia della diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2017, pp. 172, € 19,00.

Il volume tratta il tema dell'educazione interculturale e delle relative sfide che, oggi, la scuola e gli altri luoghi preposti ai compiti formativi devono affrontare.

Il presupposto da cui prende avvio la riflessione di Granata è il riconoscimento del carattere multiculturale della società, considerato come fenomeno contemporaneo, ma che l'autrice precisa essere una costante dell'esistenza di tutte le società umane, al mutare degli spazi e dei tempi.

Tale riconoscimento introduce successivi e necessari chiarimenti a proposito del significato del termine "interculturalità". Essa è da intendersi come approccio che pone attenzione a qualsiasi forma di diversità presente nella scuola e, più in generale, nei contesti sociali: diversità di nazionalità, di lingua, di religione, ma anche di genere, di status sociale, di abilità personali, di comportamento. Il riferimento è a ogni possibile caratteristica di cui le persone e, nel caso specifico, gli alunni di una classe sono portatori.

La concezione di cultura delineata sin dalle prime pagine del libro, quindi, non è limitata semplicemente a fattori geografici, etnici e linguistici, ma è molto più ampia, variegata e dinamica, trasversale alle differenti realtà a cui appartengono gli individui.

L'approccio interculturale assunto e progressivamente definito all'interno del testo, forte di questi presupposti di senso, smentisce l'idea illusoria, profondamente radicata nei luoghi mentali e reali del senso comune, della diversità come eccezione o come deviazione dalla norma, come fattore di disordine e di pericolo, che pertanto dovrebbe essere nascosta o combattuta; in modo complementare, afferma come l'eterogeneità culturale, oltre ad essere un fenomeno naturale del vivere sociale, costituisca di fatto una risorsa e un'opportunità di crescita individuale e collettiva, specialmente nei contesti di apprendimento, che sono specchio, nonché precursori del vivere umano in società. L'invito, rivolto esplicitamente alla scuola e agli insegnanti che vi lavorano, è dunque di riconoscerla come tale, comprenderla e, soprattutto, valorizzarla.

Allo stesso tempo, la considerazione delle diverse manifestazioni culturali non deve portare i professionisti dell'ambito educativo a basarsi esclusivamente sulle stesse per definire e interagire con i propri studenti e le loro famiglie. Attenzione sì alla cultura, ma prima di tutto attenzione a ciascuna persona in quanto tale, i

cui modi di pensare, sentire e agire sono dovuti a vari fattori, non solo e non per forza di tipo culturale.

Granata affronta tali questioni ripercorrendo il tempo in cui si snoda un immaginario anno scolastico, attraverso la voce in prima persona di un maestro impegnato a riflettere e a coordinare le tante situazioni, più o meno problematiche, legate alla complessità delle espressioni e delle dinamiche personali, sociali, culturali dei suoi studenti; tra queste, la formazione del gruppo classe a inizio anno, l'inserimento di un alunno disabile, le modalità di gestire le differenze di genere, di status sociale e di apprendimento, l'accoglienza di un alunno straniero, l'attenzione da riservare alle numerose istanze culturali e religiose che le storie di vita di ciascun bambino portano con sé. I casi esemplificati restituiscono un'immagine molto concreta, riconoscibile e confrontabile rispetto alla realtà del lavoro quotidiano di un insegnante, il che facilita l'immedesimazione e, dunque, una maggiore comprensione da parte del lettore, sia questi un esperto del settore oppure no.

Le modalità di affrontare e gestire tali sfide, per essere efficaci, richiedono risposte specifiche e pertinenti da parte del mondo scolastico, ma tutte rimandano a una sottesa, estremamente complessa capacità di cercare e mantenere un equilibrio tra il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità, da una parte, e la promozione dell'uguaglianza, del confronto e dell'integrazione interculturale, dall'altra.

L'intento finale della riflessione condotta da Granata è quindi di riportare e di chiarire all'istituzione scolastica la sua primaria e indispensabile funzione di educazione alla complessità, nell'ottica di sviluppare una comune e condivisa cultura dell'accoglienza, "in un circolo virtuoso che trasforma l'ambiente eterogeneo in un luogo fondamentale di crescita umana" (cit. p. 88).

Mi ami ancora?

a cura di Romolo Taddei

Loredana Abeni

Romolo Taddei (ed.), *Mi ami ancora? Itinerari per un amore che duri*, Cittàdella Editrice, Assisi 2016, pp. 246, € 17,80.

Il volume invita a considerare quali sono i beni relazionali da coltivare e custodire con cura nella coppia, mediante percorsi che affrontano i principali temi della vita a due. I contributi degli autori - Paola Aparo, Anna Arezzi, Melania Gambuzza e Romolo Taddei - offrono riflessioni teoriche e proposte operative per professionisti che incontrano coppie motivate ad investire nella cura della relazione quotidiana secondo un'ottica preventiva, mentre il testo è sconsigliato quando si lavora con coloro che vivono gravi conflitti o che intendono separarsi.

Filo rosso che accompagna il lettore nel dipanarsi del testo è la dimensione della temporalità. Questo aspetto, nel complesso, si inserisce in una prospettiva ben precisa e dichiarata che è quella della Gestalt Therapy, che fa da cornice e da riferimento teorico alle proposte degli autori.

Già nel titolo l'avverbio di tempo rimanda alla persistenza di uno stato e di una azione: il legame di amore che può avere un'accezione di durata, anche nella società odierna. La prima parte offre in tal senso un inquadramento teorico sulle principali tendenze del contesto socio culturale attuale, in cui le coppie vivono e coltivano la relazione, mettendone in luce criticità e debolezze. Si delinea così una lettura fenomenica della realtà di coppia oggi, dove l'elemento di spicco è la difficoltà ad assumere una prospettiva relazionale. Questa sezione, si potrebbe definire preparatoria all'intervento con le coppie, si conclude con un capitolo dedicato agli orientamenti e alle competenze che il trainer deve acquisire e seguire, premessa indispensabile per accompagnare le persone nel training.

Il lavoro proposto è un invito costante a superare la logica individualistica e la percezione del legame nei termini di mera autorealizzazione del singolo, tanto caldegiate nella società attuale. Si propone infatti di percepire come la dimensione relazionale sia imprescindibile in quanto offre significato all'esistenza e contribuisce a promuovere una "cultura del dialogo e della relazione" (R. Taddei, p. 22). Per fare questo, occorre orientarsi verso un amore che nel tempo si costruisce, dura, sa e intende mantenersi vitale. Anche la sessualità, ad esempio, se non ancorata alla dimensione temporale e quindi alla relazione, è un aspetto che impoverisce, perché prescinde dalla fatica che la relazione richiede, dal contatto prolungato, dalla elaborazione, dal conflitto e dalla evoluzione.

Segue un'ampia seconda parte operativa, in cui si affrontano tematiche rilevanti per il benessere della coppia, connesse tra loro in modo da ottenere un

lavoro complessivo coerente. I trainer possono trovarvi consigli pratici per impostare il lavoro e contenuti da utilizzare con le coppie, sostenuti e motivati da riferimenti teorici. Alcuni temi riguardano le potenziali criticità in cui possono incappare le coppie oggi, ma la maggior parte sono volti a fare emergere le potenzialità, le risorse e le bellezze delle relazioni amorose, dando il giusto rilievo a quanto il singolo ricerca e ripropone nel legame di coppia delle sue origini familiari ma, al tempo stesso, a come sceglie di creare un percorso inedito con l'altro.

Le ferite ricevute nell'infanzia, l'immagine di noi stessi, il Mistero dell'attrazione, il significato dell'innamoramento, incrementare la conoscenza di se e del proprio partner, le caratteristiche del matrimonio sano e consapevole, saper gestire la rabbia, la lotta per il potere, evitare le fughe, creare una zona di sicurezza, come vivere e migliorare l'intimità sessuale, risolvere i conflitti, la creatività nella coppia sono i temi proposti su cui lavorare.

www.ancoralibri.it

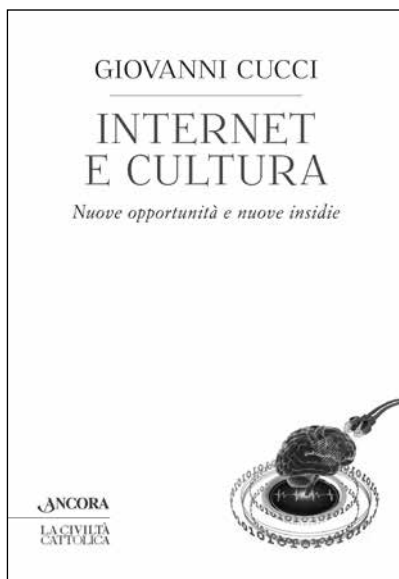


pp. 192 - € 16,00

L'alloggio segreto di Anna Frank e la casa di Etty Hillesum si trovano a poca distanza l'uno dall'altra, tra i canali di Amsterdam. È qui che si incrocia la storia di due donne straordinarie, destinate ai campi di concentramento dagli occupanti tedeschi, ma decise a vivere fino in fondo il tempo che è loro concesso. Sia Anna che Etty fissano su un diario la quotidianità della propria esistenza gravata dalla barbarie nazista, ma ancor più delineano il percorso delle loro anime, affinate ogni giorno dalla prova, dal dolore, dal rischio. Questo libro mette a confronto i diari di Anna ed Etty, seguendo una traiettoria antologica suddivisa per temi.

ANCORA

www.ancoralibri.it



pp. 192 - € 16,50

Siamo sommersi da informazioni, ma forse, come per l'eccesso di cibo, non è detto che questo sia un bene. I grandi scrittori del passato avevano a disposizione un patrimonio di testi nettamente inferiore a quello di uno studente universitario medio. Eppure ancora oggi restiamo affascinati dalla freschezza e profondità che traspare dalle loro opere. Da qui l'importanza di una valutazione critica dell'enorme ricchezza del web, essendo materialmente impossibile visionare tutto il «menu» offerto.

ANCORA