# Consultori Familiari Oggi

Anno 27 - Gennaio/Giugno
1 • 2019

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

Organo della Confederazione Italiana
dei Consultori 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 02.345608.36

*Corrispondenza per abbonamenti, solleciti e arretrati*
Àncora Editrice
Via B. Crespi, 30 - 20159 MILANO
Tel. 02.345608.1 - Fax 02.345608.36
abbonamenti@ancoralibri.it

*Corrispondenza di carattere redazionale*
Livia Cadei
Via Trieste 17 - 25121 Brescia
e-mail: livia.cadei@unicatt.it

QUOTA ABBONAMENTO 2019 AL FORMATO DIGITALE

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

QUOTE ABBONAMENTO 2019 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 DIRETTIVO

Don Edoardo Algeri
*Presidente CFC*
Andrea Bettetini
*Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano*
Livia Cadei
*Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia*
Raffaele Cananzi
*Avvocato Rotale, Roma*
Domenico Simeone
*Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano*

COMITATO SCIENTIFICO

Monica Amadini
*Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia*
Francesco Belletti
*Direttore Cisf*
Antonio Bellingreri
*Università degli Studi di Palermo*
Stefano Bonometti
*Università degli Studi dell'Insubria*
Amelia Broccoli
*Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale*
Daniele Bruzzone
*Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza*
Simona Caravita
*Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia*
Roberta Carvalho Romagnoli
*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*
Olga Rossi Cassottana
*Università degli Studi di Genova*
Maddalena Colombo
*Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia*
Michele Corsi
*Università degli Studi di Macerata*
Giuseppina D'Addelfio
*Università degli Studi di Palermo*
Rosita Deluigi
*Università degli Studi di Macerata*
Véronique Francis
*Université d'Orléans*
MariaLuisa Gennari
*Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia*
Giuseppe Noia
*Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Roma*
Christophe Niewiadomski
*Université Charles-de-Gaulle - Lille 3*
D. Vito Orlando
*Università Pontificia Salesiana, Roma*

Luigi Pati
*Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano*
Fabrizio Pizzi
*Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale*
Stefano Polenta
*Università degli Studi di Macerata*
Riccardo Prandini
*Università di Bologna*
Rosa Grazia Romano
*Università degli Studi di Messina*
Valeria Rossini
*Università degli studi di Bari Aldo Moro*
Antonia Rubini
*Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Chiara Sirignano
*Università degli Studi di Macerata*
Giancarlo Tamanza
*Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia*
Maria Vinciguerra
*Università degli Studi di Palermo*
Rosalba Zannantoni
*Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia*

ERRATA - CORRIGE

Segnaliamo una sovrapposizione delle pp. 118-125 dell'articolo di G. Piérart - G. Gremaud - S. Tétreault - C. Gaucher - B. Gurtner, *Familles d'enfants sourds en Suisse romande. L'engagement parental dans les services à l'enfant* pubblicato sul fascicolo 1/2018, con le pp. 126-132 di un articolo dei medesimi autori pubblicato sul fascicolo 2/2018. Ci scusiamo con gli autori e con i lettori.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

# Sommario

Editoriale (*Livia Cadei*) . . . . . Pag. 7

## Contributi alla vita consultoriale

Claudia Spina
L'ascolto: luogo per ri-nascere. Una lettura pedagogico-educativa . . . . . » 11

Orietta Vacchelli
Sviluppo sostenibile e sfide educative tra cura delle relazioni e impegno partecipativo . . . . . » 27

Simona C.S. Caravita - Valeria Della Valle
Laura Ghiringhelli
Il cyberbullismo nella percezione di genitori, figli e insegnanti . . . . . » 41

## Questioni di vita sociale

Luca Agostinetto - Lisa Bugno
L'assenza vicina. Minori stranieri non accompagnati, famiglia e lavoro educativo . . . . . » 54

Chiara Cavagnini
L'accoglienza dei bambini e delle famiglie di origine straniera nella scuola dell'infanzia. Prospettiva transculturale . . . . . » 68

Stefano Pasta
Web 2.0, dispositivi digitali mobili e flussi migratori. Un capitale da valorizzare nel sistema dell'accoglienza . . . . . » 82

## Gestire relazioni

Padma Ramsamy-Prat
Apprendre par le geste. Apprendre du geste. . . . . » 95

Katy François
De l'utilisation des stéréotypes en formation. Un exemple dans une formation continue pour la fonction publique . . . . . » 111

Elena Tommolini
La condivisione di esperienze familiari. Nei progetti *Listening and Welcoming* e *Collaborating and Progressing* ad Atene . . . . . Pag. 127

## Il valore dell'esperienza

Daniela Notarfonso
Le radici della maternità . . . . . » 138

Antonella Laquaglia
Esperienze formative per adolescenti, educatori e genitori. . . . . » 149

Marco De Coppi - Elena Simbari
Adolescenti oggi: sdraiati sulle ali di Icaro. Il lavoro con gli adolescenti in Consultorio, tra nuove perturbanti sfide e orizzonti possibili di senso . . . . . » 158

## Recensioni

Valeria Della Valle
Hannah Arendt, *Il razzismo prima del razzismo*. . . . . » 168

Erika Fusi
Rosita Deluigi, *Legami di cura. Badanti, anziani e famiglie* . . . . . » 170

Alessandra Carenzio
Stefano Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online* . . . . . » 172

Sabrina Peli
Eugenio Borgna, *La nostalgia ferita*. . . . . » 174

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 7-10

# Editoriale

# Frontiere di incontro

*Livia Cadei*

Ponti, muri, porti e mari sono luoghi ampiamente presenti nei linguaggi contemporanei, spesso impiegati per semplificare posizioni. Essi circolano come espressioni che veicolano orientamenti diversi, e, come avverte G. Ravasi, rappresentano «l'antitesi contemporanea tra populismo/sovranismo/nazionalismo (il muro) e l'interculturalità/dialogo (il ponte)»[1]. Sono immagini che esprimono paure, insicurezza e difese, fino a superare oggi la dimensione evocativa per imboccare quella normativa. I linguaggi quindi pronunciano autorizzazioni o divieti, ma a ben vedere, persino primati.

Nella polarizzazione, resa acuta dall'antitesi, la rappresentazione stessa di frontiera si trasforma in processi di esternalizzazione e si moltiplicano gli spazi nei quali si impongono le logiche dello stato di eccezione. La questione del confine è dominante e ridisegna rotte marittime, nuovi muri e stabilisce addirittura "chiusure dall'esterno", come accade ai migranti confinati su navi a cui viene impedito l'attracco nei porti.

La funzione essenziale delle frontiere è quella di "umanizzare" gli spostamenti dei gruppi umani e le migrazioni degli individui che, proprio in questo modo, si distinguono dalle transumanze degli animali. Nel confine si inserisce una regola di umanità utile a stabilire circolazioni ed a riconoscere identità. Nello spazio di confine sono disponibili, quindi, processi di identificazione e di incontro.

Per l'uomo, l'attraversamento degli spazi necessita l'organizzazione di percorsi e le traiettorie da tracciare sono sempre frutto di processi di individuazione e di orientamento. Il contatto con la frontiera fa emergere

[1] G. Ravasi «Civiltà, Non muri ma ponti», *Avvenire*, 23 maggio 2017.

in modo potente il progetto identitario e rende evidenti l'appartenenza e l'identità. Così, attraverso un processo di equilibrio delicato e graduale, il confine diventa occasione di riconoscimento, ma quando questa misura discreta si sbilancia emergono ostacoli e divieti, esclusioni, limitazioni ed interdizioni, che intrappolano i soggetti in transito. Dal confine perciò si raffigura lo straniero, portatore di caratteristiche intollerabili e minacciose per la difesa dell'identità.

La frontiera espone, allora, alla contraddizione del limite: da un lato, lo spazio interno circoscritto e autorizzato come legittimo, e dall'altro lato, il superamento della barriera che permette di spingersi verso l'esterno.

Le frontiere, inoltre, riconfigurano le stesse categorie dello spazio e del tempo. A primo acchito, la frontiera comunica l'estensione spaziale come limite che circoscrive e definisce, ma a ben vedere il confine chiama in causa anche la dimensione temporale che in quel valico coniuga e trasforma 'prima' e 'dopo', 'già' e 'non ancora'. Due assi si intersecano nella frontiera: quello orizzontale dello spazio e quello verticale del tempo. Segnare un confine è anche un modo per legare uno spazio ad una storia.

Il confine, che stabilisce al di qua o al di là della soglia dell'appartenenza, trasforma i luoghi ed i tempi in opportunità solo nella misura in cui, come afferma Foucault, «ci sono momenti nella vita in cui la questione di sapere se si può pensare altrimenti e percepire altrimenti da quello che si vede, è indispensabile per continuare a guardare o a riflettere. È la curiosità; la sola specie di curiosità, comunque, che meriti di essere praticata con una certa ostinazione: non già quella che cerca di assimilare ciò che conviene conoscere, ma quella che consente di smarrire le proprie certezze»[2].

Ci appare quindi una specie di non luogo teorico, e tale contraddizione può essere annullata solo se la frontiera è mediatrice: essa ferma, ma fa passare; trattiene, ma rilascia. In questo senso è illusorio e forviante immaginare la neutralità del confine. Afferma Debray: «dire di una frontiera che è un colabrodo, significa farle un complimento: essa è lì per filtrare»[3]. Il *limes* fa accadere cose, mette in atto significati, autorizza il senso, insomma è un teatro per l'azione.

[2] M. Foucault, *L'usage des plaisirs, Histoire de la sexualité II,* Gallimard, Paris 1984; trad. it. *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2*, Feltrinelli, Milano 1984, pp. 13-14.

[3] B. Tertrias e D. Papin, *Atlante delle frontiere. Muri, conflitti, migrazioni*, Add Editore, Torino 2018, p. 19.

Per chi opera a contatto con gli stranieri è necessario un processo dinamico per mettere in gioco posizioni che guadagnano posture e riaprono gli spazi di pensiero.

Al contrario, la semplificazione fa smarrire la possibilità di impiegare categorie flessibili ed utili ad immaginare modalità diverse del vivere comune. In questo caso il campo, lo spazio appunto, guadagnato tempo fa dalla visione transculturale, sembra restringersi vistosamente arretrando sempre più dai territori interculturali alle posizioni multiculturali, fino a giungere oggi ad arroccarsi nelle appartenenze nazionali. Il restringimento delle prospettive è segnale della fatica di far fronte alle sfide della società contemporanea. Tuttavia, senza questa disposizione verso la provvisorietà e transitorietà restano solo il pericolo e la difesa e la frontiera, non più spazio umano, luogo di possibile incontro, è ridotta a spazio di detenzione.

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 11-26



# L'ascolto: luogo per ri-nascere

## Una lettura pedagogico-educativa

*Claudia Spina* *

**Abstract**

L'articolo, movendo da una riflessione sull'uomo contemporaneo, che tende a esperire una condizione di analfabetismo relativo alla disponibilità ascoltante, si propone di fornire una lettura pedagogico-educativa del fenomeno dell'ascolto. Da un "dire monologante" alla complessità propria dell'atto dell'ascoltare, dalle barriere comunicative alla possibilità di *ri-nascere* attraverso un ascolto attivo ed ermeneutico: questi i nuclei tematici attorno ai quali ruota il contributo, al fine di avvalorare un'educazione volta a sviluppare la capacità umana di *ascoltarsi*, *ascoltare* ed *essere ascoltati*. Ciò che in àmbito educativo va affermato è il *luogo* sia dell'ascolto autentico, all'interno del quale esperire un patto di attenzione, sia dello scambio intersoggettivo, finalizzato alla comprensione profonda.

*The article, moving from a reflection on the contemporary man, who tends to experience a condition of illiteracy related to listening availability, aims to provide a pedagogical-educational reading of the phenomenon of listening. From a "monologue expression" to the complexity of the act of listening, from communication barriers to the possibility of being re-born through active and hermeneutic listening: these are the key topics around which the contribution rotates, in order to support an education aimed at developing the human capacity to listen to itself, listen and be listened to. What must be affirmed in the educational sphere is the place both of authentic listening, within which to experience a pact of attention, and of the inter-subjective exchange, aimed at deep understanding.*

---

* Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale.

## 1. Introduzione

L'uomo contemporaneo tende a vivere perlopiù in una condizione di analfabetismo relativo all'ascolto. Piuttosto che ascoltare *parla*, stimando «la propria parola il bene meno prezioso di tutti»[1], e nel momento in cui interloquisce sovente pare ridurre la parola a mero *flatus vocis*. Egli sembra rivolgersi all'altro da sé, al prossimo, ma in verità il centro del suo dialogare è unicamente sé stesso, il proprio *ego*. A giudizio di Plutarco, «è proprio questo il problema principale dell'incapacità di tacere: l'incapacità di ascoltare»[2].

Il non sapersi aprire all'alterità genera un Io inascoltante, che non è in grado di interrogarsi e di interrogare, nonché di decentrarsi e di attivare quella modalità interiore richiesta per porsi in relazione d'ascolto[3]. Oggigiorno si assiste proprio a questo, cioè a un'imperante chiusura autoreferenziale, alla celebrazione del monologo, alla presenza di *monadi* incapaci di comunicare[4]. *Nessuno ascolta nessuno*, eppure l'Io esige che la parola erogata sia accolta e interpretata. In realtà, la dimensione umana è vivificata proprio dalla possibilità di condurre un'esistenza ascoltante, grazie alla quale crescere insieme al Tu. È una questione centrale in àmbito formativo, in quanto le difficoltà educative sono spesso correlate a problematiche comunicative.

Con il muovere da tali riflessioni, al fine di eludere fallimenti nel campo dell'educazione, si esige allora di prestare particolare attenzione alla dimensione pedagogica della *parola* e dell'*ascolto*[5]. È il *setting educativo* che va predisposto con cura, favorendo un clima relazionale responsabile, radicato nel *logos* ascoltante, nell'accettazione empatica, nel rispetto per l'alterità, nella fiducia reciproca[6]. Si tratta, cioè, di dar vita a un'atmosfera democratica, intrisa di autorevolezza[7].

[1] Plutarco, *Per un parlare efficace* (a cura di P. Marsich), Mondadori, Milano 2008, p. 22.

[2] *Ibi*, p. 21.

[3] Cfr. M. Baldini, *Educare all'ascolto*, Editrice La Scuola, Brescia 1988, p. 29.

[4] Cfr. C. Xodo Cegolon, *Ascolto: condizione di educazione e di autoeducazione*, in D. Ciotta (ed.), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 36.

[5] Cfr. L. Pati, *Ascolto dell'altro e comunicazione educativa*, in S. Fava (ed.), *… il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, Vita e Pensiero, Milano 2014, pp. 271-280.

[6] Cfr. G. Limone, *La fiducia come fondamento dell'ascolto. Verso la fiducia che rigenera*, in D. Ciotta (ed.), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, cit., p. 104.

[7] Cfr. M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 158.

La tematica dell'ascolto, pur essendo così rilevante, sovente è trascurata dagli educatori, giacché si incorre nell'errore di considerare il *saper ascoltare* un'abilità istintiva (per esempio il respirare) o imitativa (per esempio il camminare), che si acquisisce naturalmente e in maniera autonoma nel tempo. Già Plutarco si sofferma su questo atteggiamento superficiale, dichiarando che i più «sbagliano, perché si esercitano nell'arte del dire prima di essersi impratichiti in quella di ascoltare, e pensano che per pronunciare un discorso ci sia bisogno di studio e di esercizio, ma che dall'ascolto, invece, possa trarne profitto anche chi vi si accosta in modo improvvisato»[8]. All'opposto, esso va curato e promosso, risultando esito di un complesso e articolato processo, che richiede non soltanto il sostegno della guida adulta ma anche una disposizione interiore e una buona maturità personale[9].

## 2. L'ascolto come atto comunicativo complesso

Il *saper ascoltare* si configura come un atto comunicativo complesso, in quanto dipende dalla sinergia di *capacità*:

– *sensoriali* e *percettive*, legate al buon funzionamento dell'apparato uditivo e affinate mediante l'esercizio;

– *linguistiche* e *intellettuali*, possibili in potenza, grazie alla struttura fisiologico-neuro-psichica umana, ma trasformate in atto solo in seguito a un'adeguata formazione, radicata nell'esempio e nell'esperienza.

In più esso rinvia a un minor o maggior grado di sviluppo personale e, in alcuni casi, a eventuali problematiche individuali riferibili all'organo dell'udito, all'impiego improprio della parola, *etc.*

Il fenomeno dell'ascolto inerisce allora a una molteplicità di azioni: *udire*, *identificare*, *interpretare*, *comprendere*. Nonostante ciò, esso è spesso trascurato come fase del processo di comunicazione, giacché si tende a rivolgere l'interesse ai momenti della fonazione e della produzione. Il processo dell'ascolto, invece, andrebbe vagliato attentamente, soprattutto in riferimento ai due suoi aspetti cruciali: l'*udire* e il *comprendere*. Difatti,

[8] Plutarco, *L'arte di ascoltare* (a cura di G. Pisani), Mondadori, Milano 2004, p. 7. A detta di Corradi Fiumara, oggi «la problematica dell'ascolto si impone forse come la dimensione-ombra dello svolgimento epocale della nostra cultura […]. [In verità,] se fossimo artigiani dell'ascolto anziché maestri del discorso, potremmo forse promuovere una diversa convivenza degli umani» (G. Corradi Fiumara, *Filosofia dell'ascolto*, Jaca Book, Milano 1985, pp. 49, 84).

[9] Cfr. B. Rossi, *Ascoltare e leggere*, Editrice La Scuola, Brescia 1997, pp. 37-38.

per ascoltare bisogna innanzitutto sentire le parole, per poi impegnarsi nell'identificazione dei suoni articolati e nell'attribuzione di un senso a quel dato fenomeno sonoro.

Riflettere pedagogicamente sul *saper ascoltare*, al fine di promuovere un'*educazione all'ascolto attivo*, significa esaminare il *momento della percezione* e il *momento della comprensione*, strettamente correlati[10]. All'inizio si afferma la fase cosiddetta "strumentale", "acustica": si verifica cioè un atto fono-articolatorio. In tal caso, il suono della voce invia all'organo dell'udito una sensazione uditiva, che giunge al cervello sotto forma di impulso nervoso. Segue la fase più impegnativa, ovvero quella intesa a conferire senso al fenomeno sonoro della parola. Ciò che si è udito va capito e interpretato, poiché *sentire* non vuol dire ancora *ascoltare*. I suoni non si rivelano privi di significato. Essi sono segni che trasmettono un concetto, simboli che esprimono la realtà concettuale. Per leggerli in maniera adeguata, il soggetto deve avere un buon repertorio lessicale, padronanza delle strutture linguistiche, abilità nel memorizzare, partecipazione attiva e disponibilità ad accogliere quanto detto dall'alterità. Ne deriva che *saper ascoltare bene* rinvia a un insieme di competenze, di cui deve essere dotato l'ascoltatore[11]. Pertanto, la riuscita del vero ascolto può dirsi esito di originale attività soggettiva, che si esplica attraverso il ricorso alle proprie conoscenze pregresse e grazie a un'autonoma capacità interpretativa.

La prospettiva da assumere è quella che guarda contestualmente al *significante* (la parola, cioè l'immagine acustica o grafica, la manifestazione fonica di un segno linguistico) e al *significato* (l'elemento concettuale di un segno linguistico, l'elemento comunicativo della parola)[12]. Senza dubbio, una nitida percezione acustica (aspetto sensoriale e percettivo) diviene presupposto per una buona comprensione verbale (aspetto psicolinguistico).

L'attività di ascolto allora prende forma mediante le azioni del *sentire*, del *comprendere* e dell'*interpretare*. Si intende sottolineare la necessità di cogliere non soltanto il senso dell'enunciato in sé ma soprattutto il *valore* che a esso conferisce il parlante, sulla base delle sue finalità comunica-

[10] Cfr. M. Mizzau, *La distribuzione dell'ascolto*, in L. Lugli - M. Mizzau (eds.), *L'ascolto*, il Mulino, Bologna 2010, p. 79.

[11] Cfr. Plutarco, *Per un parlare efficace*, cit., p. 43.

[12] Cfr. G.L. Beccaria (diretto da), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino 2004, pp. 690-692 (cfr. *significante/significato*).

tive. Per riuscire in tale intento, si richiede al soggetto di non essere un semplice astante bensì di prestare attenzione a una molteplicità di fattori, inerenti anche al codice non verbale. Egli è tenuto a cogliere pure le sfumature relative all'intonazione e all'intensità della voce, alla gestualità dell'emittente, nonché al contesto nel quale si svolge la comunicazione. Difatti, è anche da esso che dipende la corretta decodifica del messaggio, l'individuazione del giusto contenuto.

Come insegna la pragmatica della comunicazione[13], un atto comunicativo, oltre a presentare un livello di contenuto, è dotato di un aspetto relazionale, che si concreta all'interno di un dato ambiente. Esso implica non solo il trasferimento di informazioni (le notizie) ma anche la relazione tra i comunicanti. In verità, con il passare da un concetto di *comunicazione come trasmissione* a un concetto di *comunicazione come relazione*[14] si afferma l'idea di un ricupero della dimensione dialogica e pragmatica, con conseguente avvaloramento della figura dell'ascoltatore, in precedenza del tutto adombrata dalla posizione di privilegio assunta dal parlante.

## 3. Le barriere comunicative

Meditare da un punto di vista pedagogico-educativo sul *saper ascoltare*, con l'intento di individuare snodi significativi finalizzati a un'efficace forma comunicativa, comporta anche il soffermarsi su tali aspetti e sulle problematiche che ineriscono al parlare e all'ascoltare; problematiche che si traducono in *patologie della comunicazione*[15]. Non si può difatti glissare sui fattori negativi e sulle varie tipologie di "sordità", che ostacolano i due momenti interdipendenti della *percezione uditiva* e della *comprensione*.

È possibile asserire che la riuscita dell'ascolto dipende dall'impegno e dall'assunzione di comportamenti appropriati da parte sia del parlante sia

[13] Il riferimento è al *secondo assioma*. Cfr. P. Watzlawick - J.H. Beavin - D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (tr. it.), Astrolabio, Roma 1971, pp. 43-46.

[14] Il modello comunicativo tradizionale (di tipo lineare) è sistematizzato per la prima volta negli anni Quaranta del Novecento da C. Shannon e W. Weaver (1949). Padre della moderna teoria della comunicazione (modello dialogico-relazionale) è invece considerato Watzlawick (pragmatica della comunicazione), che pone l'accento sul *contesto* nel quale avviene l'atto linguistico e sull'*aspetto relazionale*.

[15] Cfr. V. Boffo, *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2007, pp. 65-68.

dell'ascoltatore. All'opposto, le cause di un ascolto inadeguato sono da ricercare nell'atteggiamento errato di entrambi[16].

Nello specifico, colui che proferisce il discorso, potrebbe non esser capace di suscitare l'interesse dell'uditorio, ponendosi in maniera tale da generare distrazione, noia, antipatia in coloro che gli sono di fronte. Chi parla è investito di una notevole responsabilità, giacché dovrebbe creare tutte quelle condizioni necessarie affinché il suo messaggio sia capito inequivocabilmente. Ciò significa rimuovere qualsiasi impedimento alla ricezione della comunicazione, curando il *linguaggio impiegato* (da rendere chiaro), la *pronuncia* (perché sia priva di cadenze dialettali), l'*espressione del volto* e la *direzione dello sguardo* (essendo importante risultare espressivi e guardare negli occhi l'interlocutore), il *tono*, il *timbro*, il *volume* e l'*intensità della voce* (elementi che influiscono sulla gradevolezza dell'ascolto)[17].

Quali sono, invece, le *barriere* erette da colui che ascolta? Quali suoi comportamenti psichici possono limitare il saper distinguere e interpretare nel giusto modo i suoni? Di là dalle alterazioni funzionali dell'organo dell'udito (*fattori sensoriali e percettivi*), che si tramutano in evidenti ostacoli all'ascolto e che ledono la sfera della socialità (conducendo il soggetto ipoacusico all'isolamento), l'attenzione pedagogica va posta sugli impedimenti non esplicitamente avvertibili e, quindi, non facilmente individuabili, tesi a limitare gli scambi comunicativi orali (*difficoltà di comprensione*). Si tratta di uno "scoglio" invisibile che l'ascoltatore, pur essendo una persona normodotata, crea in sé stesso, anche in modo involontario. Tali atteggiamenti, che impediscono la funzione di ascolto, possono cristallizzarsi nel tempo, risultando abitudinari, oppure apparire occasionali, essendo assunti in particolari circostanze comunicative, vissute dal soggetto con preoccupazione o timore (interrogazione scolastica, colloquio di lavoro, *etc.*). Le persone ansiose, diffidenti, presuntuose, impazienti, per esempio, tendono a non incarnare il prototipo del "buon ascoltatore", identificabile con colui che sa interagire empaticamente con l'emittente, che è capace di leggere tra le righe i sentimenti e le finalità del parlante, al fine di cogliere e interpretare l'autenticità delle sue parole; autenticità espressa anche e soprattutto mediante il linguaggio del corpo. Invece, gli stati emotivi succitati (ansia, diffidenza, *etc.*) causano, seppur con sfu-

[16] Cfr. O. Azzolini, *La parola e l'ascolto*, Il Segnalibro, Torino 1998, p. 190.

[17] Cfr. Cicerone, *L'arte di comunicare* (a cura di P. Marsich), Mondadori, Milano 2007, pp. 80-89.

mature diverse, un blocco nella ricezione del messaggio e impediscono al soggetto di assumere posizioni di apertura nei confronti dell'alterità e del suo dire. Altre *barriere* poste dall'ascoltatore sono da ravvisare nel disinteresse verso la tematica di cui si parla, nel sentimento di antipatia provato per il relatore, nell'essere troppo concentrati sulle proprie posizioni e nel non condividere l'opinione altrui. Infine, ulteriori difficoltà rinviano all'incapacità di mantenere la concentrazione e l'attenzione per un tempo prolungato oppure alla distrazione dovuta ai pensieri personali e intimi. Questi ultimi, in tali istanti, occupano la mente e allontanano dal discorso in atto, proiettando la persona in altre dimensioni, scisse dalla realtà del momento.

## 4. *Ri-nascere* mediante l'ascolto

Vivere giorno dopo giorno l'esperienza dell'ascolto autentico diviene per la persona una preziosa occasione di crescita, al fine di maturare sul piano socio-affettivo (dal momento che il parlare e l'ascoltare comportano lo *stare insieme*) e di edificare sé stesso, cioè il nucleo della propria personalità.

Allora, oltre che fenomeno complesso, l'ascolto si rivela anche *modo significativo di essere d'aiuto*, processo di *ri-nascita*. In una società quale quella contemporanea, che si configura per lo più come una *società dell'immagine*[18], senza dubbio si prova gioia quando si pone in essere un reale rispecchiamento ascoltante: ascoltare permette di apprendere ciò che la persona è, di scorgere la sua personalità, di comprendere le sue interazioni in àmbito sociale.

L'*ascolto profondo* rivolge l'attenzione alle parole, ai pensieri, alle emozioni, al significato sotteso al comportamento verbale e mimico esplicito, ovvero a quel messaggio celato al di sotto della superficie dell'essere personale. «Possiamo sapere qualcosa di quello che il soggetto è solo ascoltando ciò che dice»[19]. Si tratta di acquisire la capacità di esplorare la realtà dell'altro, *sentire* di là dall'apparenza, discernere tra ciò che è autentico

[18] Cfr. S. Perfetti, *La persona tra media e solitudine. Un'interpretazione pedagogica*, Anicia, Roma 2008, p. 198; M. Zanzucchi, *Il silenzio e la parola. La luce. Ascolto, comunicazione e mass media*, Città Nuova, Roma 2012, p. 183.

[19] S. Rossi, *L'ascolto che fa esistere*, in S. Rossi - R. Travaglini (eds.), *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e terapeutici per l'età evolutiva*, FrancoAngeli, Milano 2005, p. 18.

e ciò che è soltanto di facciata[20], giacché va riconosciuto che il *non detto* e gli elementi difficilmente comunicabili, quando sono condivisi in virtù di una fiducia reciproca, sono spesso i più rilevanti. C'è da considerare, inoltre, che sovente il messaggio veicolato mediante le parole differisce da quello trasmesso attraverso le forme della comunicazione non verbale (tono della voce, postura, *etc.*). Pertanto, si richiede un'abilità ermeneutica da rivolgere all'essere personale nella sua interezza[21].

Nel momento in cui si ascolta davvero la persona nella sua totalità (e non solo le sue parole) senza giudicarla, le si concede la possibilità di vivere un'esperienza vitale, dove poter respirare un clima nutrito di atteggiamenti facilitanti, di calore umano e di comprensione[22]. Ciascun soggetto può così sentirsi profondamente ascoltato (e quindi capito) e ha l'opportunità di esprimersi con libertà, favorendo il proprio processo di cambiamento[23]. Se l'essere umano sperimenta l'ascolto empatico, diviene capace di percepire il proprio universo interiore in maniera rinnovata e di instradarsi lungo la via della trasformazione perfettiva, per divenire autonomo, autentico e libero, nel rispetto di quella connaturale *tendenza autorealizzante*, custodita nel potenziale umano[24]. La qualità dell'*ascolto comprensivo* sprigiona una forza migliorativa tale da permettere di attingere alle risorse recondite del soggetto, quali l'attitudine all'autodeterminazione, la capacità autotrasformatrice, in virtù della quale la persona sa modificare il concetto di sé e i propri comportamenti[25].

È lungo l'itinerario umano dell'ascolto che l'essere personale, artefice di sé, *ri-nasce* a nuova vita e scopre di saper tradurre in atto le proprie potenzialità. Prendersi cura di un *Io* vuol dire lasciare che egli sia libero di essere ciò che è, senza pretendere che diventi ciò che altri desiderano. Solo questa può essere definita una relazione educativa costruttiva e arricchente, finalizzata ad aiutare un individuo *in fieri* non solo ad apprendere ma anche a provvedere alla crescita personale. All'opposto, nella spirale

[20] Cfr. E. Fromm, *L'arte di ascoltare* (tr. it.), Mondadori, Milano 1996, pp. 91-93.

[21] Cfr. B. Rossi, *Ascolto*, in Id., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano 2014, p. 59.

[22] Cfr. E. Fromm, *L'arte di ascoltare*, cit., p. 89.

[23] Cfr. G.M. De Rugeriis, *L'ascolto. Tra filosofia e psicologia: una pensabilità condivisa*, in S. Rossi - R. Travaglini, *Formazione all'ascolto*, cit., p. 27.

[24] In merito alle peculiarità della *persona autorealizzante* cfr. A.H. Maslow, *Motivazione e personalità* (tr. it.), Armando Editore, Roma 2010, pp. 247-292.

[25] Cfr. O. Azzolini, *La parola e l'ascolto*, cit., p. 157; E. Fromm, *L'arte di ascoltare*, cit., p. 64.

svalutante dell'inascolto, non essere accolti per ciò che si è, cioè non venir compresi, genera nel soggetto irrelato senso di malessere e compromette la sua capacità di entrare in rapporto con l'altro da sé.

Il contatto autentico con l'alterità e la miglior forma di comunicazione presuppongono l'essere un vero Io nell'àmbito della relazione, implicano il mettersi a nudo, togliendo le maschere ed evitando di recitare copioni[26].

Soltanto nel momento in cui la propria essenza è comunicata e si ha il coraggio di palesare ciò che davvero si è, ciò che realmente si pensa e si sente, il rapporto interpersonale ha l'opportunità di progredire. In tal modo è data all'alterità la possibilità di essere, a sua volta, sé stessa, promovendone la crescita. Un ascolto attivo, non giudicante, permette all'individuo di sentirsi apprezzato, amato, e di fare esperienza di un dialogo appagante.

Con il ricollegarsi alle riflessioni maturate da Rogers e al suo approccio centrato sulla persona, i fattori richiesti al fine di attivare una *comunicazione personale maturante e arricchente* sono appunto: «una sensibile capacità di ascoltare, una profonda soddisfazione nell'essere ascoltati; la capacità di essere più autentici, […] una maggiore libertà nel dare e ricevere amore»[27].

Affinché si determini un'atmosfera educativa che abbia *qualità curativa*, idonea a promuovere sia la naturale tendenza creativa e attualizzante[28] sia il cambiamento, in vista della fioritura umana, va posto l'accento su tre condizioni essenziali:

– l'*autenticità* dell'educatore, che deve essere *persona autentica*, *trasparente* agli occhi del discente, rivelando il suo vero Io e concedendo così al minore, incontrato su un *terreno personale*, l'opportunità di una graduale trasformazione perfettiva;

– l'*accettazione* dell'educando, il quale, sentendosi accolto, avvalorato e considerato soggetto degno di stima e di fiducia, può imparare a prendersi cura di sé e ad essere promotore della propria crescita;

– la *comprensione empatica* (da intendere come una tipologia di ascolto), così preziosa al fine di cogliere la realtà personale e di pervenire alla

[26] Cfr. E. Goffman, *Modelli di interazione* (tr. it.), il Mulino, Bologna 1971, pp. 7-50.

[27] C. Rogers, *Un modo di essere* (tr. it.), Giunti, Firenze 2012, pp. 36-37.

[28] Cfr. Id., *La terapia centrata-sul-cliente* (tr. it.), G. Martinelli Editore, Firenze 1970, pp. 288-311.

maturazione di un sé autentico, giacché permette al soggetto di sentirsi capito e lo predispone ad ascoltare la voce proveniente dall'interiorità.

La *presenza ascoltante*[29], capace di abbattere le *barriere* tra l'Io e il Tu, si apre all'alterità accettandola, esplora il mondo fenomenologico umano, indaga i comportamenti e raggiunge gli eventi emozionali, che albergano nell'universo interiore dell'altro, rendendo possibile in lui lo sviluppo di determinati atteggiamenti positivi e costruttivi. Tra di essi: l'autocomprensione, l'autoaccettazione, la fiducia nelle proprie possibilità e, soprattutto, la *libertà* di scegliere, di essere al mondo e di esistere, divenendo finalmente *sé stesso*[30].

Data l'importanza, ai fini dell'autorealizzazione, di ciò che la persona *sente*, allora si esige di educare all'ascolto di sé e dell'altro da sé[31]. Difatti, il *saper ascoltare* presuppone un apprendimento, il quale deve rivolgersi alla totalità della persona (ai suoi sentimenti, pensieri, valori, attitudini, debolezze, *etc.*). In tale contesto, l'educatore è tenuto a garantire la propria disponibilità, a cooperare con l'educando e a condividere con lui la responsabilità del processo di apprendimento, rinunciando a quel *potere* tradizionalmente conferitogli. Per far ciò, egli è chiamato ad attivare strategie educative particolarmente efficaci: definire un clima psicologico tale da rendere il discente capace di autocontrollo responsabile e scelta decisionale; agire affinché l'educando esperisca in maniera partecipativa e in modo autodiretto lo stesso processo formativo.

[29] La prospettiva rogersiana, nell'àmbito della psicologia umanistica e dell'approccio terapeutico, chiarisce i tre elementi fondamentali, che rendono possibile l'ascolto attivo e che possono riferirsi alla figura sia del terapeuta sia dell'educatore: *response tokens* (segnali di reazione: l'esperto, mediante il codice numerico e analogico, dimostra di ascoltare attentamente l'interlocutore); *formulations* (riformulazioni: l'esperto, proponendo un riassunto di quanto ascoltato, chiede conferma di aver compreso ciò che è stato espresso); *contingent questions* (domande di chiarimento: l'esperto formula domande pertinenti, consentendo così all'interlocutore di precisare il senso di quanto detto, soprattutto in riferimento agli aspetti taciti).

[30] Cfr. E. Fromm, *op. cit.*, pp. 66-67.

[31] La rinuncia a essere sé stessi conduce la persona a *sentire* non ciò che *davvero sente* ma ciò che *dovrebbe sentire*, poiché imposto dai genitori, dalla società, ovvero dalle convenzioni sociali. Cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, Editrice La Scuola, Brescia 2008 (rist. con nuova prefazione; I ed. 1984), pp. 16-17.

## 5. Educare ad *ascoltarsi*, *ascoltare* ed *essere ascoltati*

Indagare l'*item* dell'ascolto sotto il profilo pedagogico-educativo vuol dire affrontare l'argomento nel rispetto di una triplice prospettiva, che rimanda alle seguenti dimensioni: l'*ascoltarsi* (ascolto interiore), l'*ascoltare* (ascolto dell'alterità) e l'*essere ascoltati* (accesso dell'alterità al proprio universo soggettivo).

Perché apprendere ad *ascoltare*? Per quale ragione avvertire l'esigenza di acquisire una capacità di ascolto autonomo?

Educare all'ascolto di sé stesso e dell'altro si afferma oggi come un dovere ineludibile di ciascun educatore e dell'intera società, al fine di rendere l'essere in formazione capace di definire sempre meglio la sfera del sé e di concretare un autentico rapporto comunicativo-relazionale con il Tu. Plutarco ammonisce: «È evidente che un giovane che fosse tenuto lontano da qualunque occasione di ascolto e che non assaporasse nessuna parola, […] rimarrebbe completamente sterile e non potrebbe germogliare verso la virtù»[32]. È quanto insegnano anche i rappresentanti della filosofia dialogale, che conferiscono estrema rilevanza alla parola, all'ascolto e alla relazione con l'altro da sé, in vista dell'autocompimento dell'Io.

La capacità di ascolto va intesa come elemento decisivo per acquisire specifiche conoscenze e abilità. Essa è *chiave di volta* del successo comunicativo e soprattutto formativo, a cui la stessa comunicazione educativa tende intenzionalmente. Pertanto, in àmbito privato e nel più ampio contesto sociale, va riconosciuta l'indiscussa rilevanza del *saper ascoltare* e va osservato che a una molteplicità di forme parlate corrisponde una variegata tipologia di ascolto. Il tema dell'ascolto si presenta allora alquanto articolato, giacché assume una varietà di sfumature, a seconda di variabili quali il canale comunicativo impiegato, il messaggio inviato, l'emittente e il ricevente.

Di qui la necessità di *educare all'ascolto*, che significa *educare a ricevere la parola parlata*, per padroneggiarla nei vari àmbiti comunicativi e per porre in essere una comunicazione orale efficace, capace di avvalersi anche delle altre forme comunicative non verbali. Si esige una mirata attività educativa della capacità di ascolto da rivolgere al minore in formazione. Al contempo, si richiede all'educatore competenza comunicativa, nonché un atteggiamento consistente nel mettersi in ascolto dell'educando e della

[32] Plutarco, *L'arte di ascoltare*, cit., p. 7.

sua interiorità. L'interesse pedagogico va diretto alla formazione di utenti abili nel far propria la parola udita. All'opposto, una chiusura all'ascolto incide negativamente non soltanto sullo scambio linguistico e sull'apprendimento ma anche sul comportamento sociale della persona, la quale, così facendo, si chiude in sé stessa, nell'autoreferenzialità, perdendo il contatto con l'altro e con il piano ontologico personale. Invero, la dimensione della socialità si vivifica attraverso la disponibilità all'incontro intersoggettivo e, per l'appunto, mediante la *voce*. *Ascoltare* vuol dire disporsi all'apertura verso il Tu, alla conoscenza profonda dell'alterità. Ciò però diviene possibile soltanto dopo *essersi ascoltati*, dopo aver letto e accolto la profondità del proprio essere.

Soprattutto oggi, non bisogna sottostimare il *potere* delle parole[33], che possono incoraggiare o spaventare, dire il vero o ingannare, persuadere o dissuadere, ammaliare o disincantare l'animo umano. Va riconosciuto che esse non sono mai del tutto innocenti, libere e autentiche. A volte appaiono leggere, altre fragili, enigmatiche, oscure[34]. Al riguardo, magistrale l'insegnamento gorgiano, secondo il quale l'effetto del *logos* sull'ascoltatore è paragonato a quello dei *pharmaka*[35]. Esso, che è al contempo *rimedio* e *veleno*, manifesta la sua *sovranità*[36].

Stanti così le cose, all'interno di un mondo che è costituito sostanzialmente di parole, per l'essere umano diviene essenziale riuscire a interpretare e "dominare" il messaggio ascoltato, cercando di non lasciarsi sopraffare dal discorso altrui. Egli deve piuttosto comprendere il senso profondo che soggiace a una determinata espressione linguistica, deve acquisire la capacità di distinguere la verità dalla menzogna.

A detta di B. Grassilli[37], il *saper ascoltare* è un'esigenza che si radica in un principio educativo universale, essendo un comportamento che inerisce all'educazione *tout court*. La capacità di ascolto rinvia, infatti, alla disposizione del soggetto ad accogliere in sé la parola dell'altro, per svelarne l'essenza, il significato più intimo, giacché essa soprattutto oggi, nell'era

[33] Cfr. S. Chase, *Il potere delle parole* (tr. it.), Bompiani, Milano 1966, pp. 329.

[34] Cfr. A. Broccoli, *La comunicazione persuasiva. Retorica, etica, educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, pp. 5-17.

[35] Tale termine greco, rinviando ai ritrovati sia della scienza medica sia della magia, si colora di ambiguità, assumendo un duplice significato: rimedio salutare e veleno.

[36] Cfr. Gorgia, *Encomio di Elena* (a cura di G. Paduano), Liguori Editore, Napoli 2007, § 8.

[37] Cfr. B. Grassilli, *Problemi e prospettive di un'educazione all'ascolto*, Mosetti, Trieste 1984, p. 14.

della *chiacchiera*[38], potrebbe anche non rivelarsi autentica ma insidiosa, ingannevole, vuota.

La società educante è consapevole di tutto ciò? Si interroga sulle difficoltà esistenziali e di apprendimento, che scaturiscono dal non saper ascoltare? Oppure appare indifferente di fronte alla *questione ascolto*, evitando di concretare attività specifiche, volte all'affinamento di questa fondamentale abilità?

Con l'osservare le dinamiche attive nei vari contesti educativi, ci si rende conto che carente è l'attenzione pedagogica a tale problematica. Spesso la forma scritta è privilegiata a scapito di quella orale. Si tende cioè a dedicare più tempo all'acquisizione della scrittura piuttosto che allo sviluppo di capacità quali il parlare e l'ascoltare.

Con puntualità, però, gli educatori invitano i minori a non sottovalutare i loro insegnamenti, a tenere in maggiore considerazione i loro consigli, affinché possano farne tesoro in futuro. Quindi, pur non attivando quotidianamente una mirata educazione all'ascolto, gli adulti sono consapevoli che per l'essere in formazione è importante *ascoltare bene* e che comportamenti errati (distrazione, indifferenza, *etc.*) sono in grado di compromettere la riuscita sia del processo di ascolto sia dello stesso percorso educativo.

Occorre esercitare ed educare la capacità di ascolto. Bisogna muovere dal presupposto che la persona impara non soltanto a parlare, a leggere, a scrivere, *etc.*, ma anche ad ascoltarsi e ad ascoltare. A ragione, l'educazione all'ascolto va intesa come tassello fondamentale della *paideia*. Ciò poiché l'uomo, abituandosi ad ascoltare in maniera attiva e critica, diviene in grado di confrontarsi con l'alterità, affermare le proprie idee, giudicare con obiettività, decidere se condividere oppure no le opinioni altrui, pensare in libertà e autonomia[39].

Sarebbe opportuno avviare un'educazione all'ascolto già in famiglia[40], nelle prime fasi di vita del bambino; si auspica poi che essa sia promossa dagli educatori in tutti i contesti formativi, secondo una forma di cooperazione. Ciò affinché il minore, mediante l'intervento delle guide adulte,

[38] Cfr. H. Heidegger, *Essere e tempo* (a cura di P. Chiodi), Utet, Torino 1969, pp. 269-272.

[39] «Pensare equivale ad essere» (M. Gennari, *Filosofia del pensiero*, il nuovo melangolo, Genova 2007, p. 12).

[40] Cfr. G. Campanini, *La famiglia: luogo dell'ascolto reciproco?*, in D. Ciotta (ed.), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, cit., pp. 45-57.

traduca in atto le sue potenzialità ed esperisca la possibilità concreta di divenire un *buon ascoltatore*, condizione fondamentale per lo sviluppo di un positivo comportamento sociale.

Nel rispetto di una prospettiva interdisciplinare, vantaggiosi per conoscere le componenti dell'atto dell'ascoltare sono gli studi condotti dalla fisiologia, dalla linguistica e dalla psicolinguistica. Interessante, al riguardo, è anche la considerazione pedagogica dei rapporti intersoggettivi. Ciascuno di tali àmbiti di ricerca offre un particolare approccio al problema.

Il contributo della *fisiologia* si ravvisa nelle informazioni che essa fornisce in riferimento all'organo uditivo, ai suoi costituenti e al suo funzionamento. Rendersi edotti sulle problematiche acustiche del minore è un primo passo fondamentale per predisporre con intenzionalità percorsi di sostegno, interventi di logopedia e ortofonia, soprattutto durante la fase dell'apprendimento del linguaggio.

Anche la *linguistica* mette a disposizione dati essenziali inerenti ai suoni della voce, considerati al contempo produzione e prodotto. Si tratta di elementi connotanti la forma orale e quella scritta, da non sottostimare durante il processo educativo, essendo l'ascolto per l'appunto un fatto linguistico ed essendo la lingua oggetto principe dell'operazione dell'ascoltare.

L'angolo visuale della *psicolinguistica* appare ugualmente rilevante per individuare difficoltà specifiche d'ascolto, in quanto l'attenzione è rivolta alla dimensione della comprensione orale. L'ascolto è considerato un atteggiamento umano, un comportamento verbale e, in quanto tale, sociale, poiché si radica in una precisa esigenza: entrare in relazione con l'alterità sia per farsi capire sia per comprendere. Secondo tale prospettiva, l'interesse e la motivazione[41] assumono estrema rilevanza ai fini della riuscita.

C'è poi lo studio delle relazioni interpersonali, che si afferma come tassello basilare per l'approfondimento del fenomeno dell'ascolto, giacché correla la questione in parola a un altro aspetto decisivo: il clima relazionale, all'interno del quale la *stazione emittente* e la *stazione ricevente* sono immerse e interloquiscono. Non è difficile intuire che in un ambiente intriso di fiducia, stima reciproca e calore umano, la persona si predispone positivamente nei confronti dell'interlocutore e si prepara nel migliore dei modi ad accogliere con obiettività il suo messaggio. All'opposto, un contesto comunicativo animato da sentimenti negativi limita lo scambio verbale e compromette la riuscita dell'ascolto. Difatti, nell'ascoltatore,

[41] Cfr. A. Moè, *La motivazione*, il Mulino, Bologna 2010, p. 254.

come conseguenza di particolari stati d'animo che ostacolano il rapporto intersoggettivo, si verificano determinate condizioni psichiche, per cui inconsciamente egli si concentra su sé stesso e/o sull'altro, perdendo di vista il contenuto della comunicazione. Si ha, pertanto, una percezione falsata del messaggio, poiché il significato a esso attribuito non sarà oggettivo ma risulterà esito della rielaborazione personale del ricevente, sulla base dei propri turbamenti emotivi e del proprio vissuto.

Alla luce della complessità tematica, l'educatore ha quindi il compito di acquisire le informazioni necessarie, avvalendosi dell'apporto di ciascun settore euristico, per poi osservare la realtà dell'ascolto nella sua totalità e mai in maniera settoriale. Questo gli permetterà di avere quella visione d'insieme indispensabile per cogliere le *barriere* alla competenza comunicativa, cioè le cause che inducono il minore a essere un cattivo ascoltatore. In tal modo, egli potrà individuare le relative risoluzioni al problema e le giuste strategie per affinare la capacità di ascolto del bambino.

L'ascolto va considerato obiettivo peculiare dell'azione educativa, giacché l'essere in formazione non è di per sé già un ascoltatore competente, di provata abilità. Si tratta allora di seguire un preciso *iter*, da concretare secondo un'efficace comunicazione formativa e un'idonea metodologia, per far sì che l'educando impari ad ascoltare. Occorre agire nel rispetto del principio pedagogico della *gradualità*, tenendo conto della fase di crescita del minore e dei suoi ritmi di sviluppo e di apprendimento. La figura adulta è chiamata ad adattare il linguaggio impiegato all'età del bambino, accertandosi che il contenuto del messaggio sia capito. Poco per volta il suo patrimonio lessicale può essere ampliato, introducendo ulteriori lemmi. È importante che ogni conquista della fase successiva sia supportata dalle acquisizioni della fase precedente. In tal modo, l'educando non è sottoposto a un eccessivo sforzo e, gratificato dall'aver compreso, sviluppa le abilità richieste nel momento dell'ascolto e perfeziona l'espressione linguistica. La capacità di proferire parole e di formulare concetti (o il grado di difficoltà nel far ciò) diviene, per l'educatore, un indizio rivelatore inerente al livello d'ascolto raggiunto dal bambino (variabile a seconda della complessità del discorso) e alla sua facoltà di comprendere. Infatti, si può costatare che il soggetto, di solito, per parlare non ricorre a strutture linguistiche che gli sarebbero di ardua comprensione se fossero impiegate dall'interlocutore. Si individua, pertanto, una chiara corrispondenza tra il grado personale di produzione e di ricezione: a una maggiore abilità nel parlare corrisponde una maggiore abilità nell'ascoltare e viceversa.

Con l'esaminare a fondo tali aspetti, l'educatore ha la possibilità di intervenire per risolvere problematiche, colmare lacune e migliorare nel bambino le *potenzialità fonetiche* (correggendo l'articolazione e la pronuncia delle parole), *lessicali* (ampliando il vocabolario) e *sintattiche* (incoraggiando l'elaborazione di proposizioni con subordinate).

Va considerato, però, che presupposto fondamentale del *saper insegnare ad ascoltare* è il *saper ascoltare*. Innanzitutto è l'adulto che deve apprendere, per disporsi all'ascolto di sé e del bambino, per conferire *qualità* all'incontro interpersonale[42]. *Ascoltare il minore*, esortandolo a esprimersi liberamente ed evitando di ostacolare la sua produzione orale, ha un enorme valore educativo, rivelandosi quale base di una buona educazione all'ascolto autentico. L'essere in formazione va stimolato e aiutato attraverso il dialogo, affinché manifesti i suoi pensieri e stati d''animo senza timori, costruisca corrette abitudini di ascolto, dia la giusta importanza al contesto (di cui la parola è parte) e si eserciti nel ricorrere al ragionamento critico. Ciò all'interno di un clima sereno e rassicurante, intenzionalmente predisposto. Precisa Fromm: «In ogni rapporto umano la cosa fondamentale è piuttosto che i due partner operino con una relativa libertà e senza diffidenza»[43].

[42] Cfr. C. Rogers, *La terapia centrata-sul-cliente*, cit., pp. 88-89.
[43] E. Fromm, *L'arte di ascoltare*, cit., p. 86.

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 27-40



# Sviluppo sostenibile e sfide educative tra cura delle relazioni e impegno partecipativo

*Orietta Vacchelli* *

**Abstract**

La riflessione in tema di sviluppo e benessere umano individua i suoi presupposti nell'idea ormai condivisa che essi non possono trovare un pieno compimento nella sola dimensione quantitativa e nel calcolo del Pil, al servizio della crescita economica. Approccio delle capacità e custodia del creato si intrecciano in un discorso sull'*umano* nel segno di un'ecologia integrale. Di fronte all'odierno scenario critico, educare alla cura delle relazioni – in particolare costruendo dialogo nei rapporti intergenerazionali – e ad un'attiva partecipazione sociale traccia un percorso in grado di promuovere sostenibilità dello sviluppo e qualità della vita.

*The reflection on the theme of human development and well-being implies the now shared idea that they cannot find fulfillment only in terms of quantity and calculation of the Pil, to service economic growth. The capabilities approach and the protection of the enviroment are intertwined in a discourse about what is human regarding integral ecology. Considering today's critical scenario, an education about cultivating relationships – in particular by building intergenerational dialogue – and an active social participation trace a path that can promote sustainable development and quality life.*

* Docente di laboratorio in Scienze della Terra e nutrizione, Università Cattolica del Sacro Cuore. Collaboratrice dell'Alta Scuola per l'Ambiente; àmbiti di ricerca: lo sviluppo sostenibile nelle politiche educative dell'Unione Europea, Docente di Pedagogia generale e Pedagogia sociale, Scuola Superiore di Scienze dell'educazione S. Giovanni Bosco di Massa.

## 1. Sviluppo umano, benessere, ecologia integrale

«Oggi Viola non ha più un debito! Ha imparato a pagare e a stare attenta con i soldi. Ha acquisito autonomia, sicurezza e una maturità incredibile»[1]: dice con soddisfazione una delle volontarie di un Centro di ascolto Caritas che da alcuni anni insieme ad altri collabora nell'accompagnare questa giovane mamma trovatasi in una situazione difficile, personale e familiare. Questo è uno dei tanti racconti di storie dell'aiuto possibile, di trasformazione e di emancipazione – da condizione di fragilità e timore ad una di dignità e stima di sé – e di sostegno di una comunità dove nell'incontro si vanno delineando identità. «Quello che mi ha nutrito [afferma Giovanna, un'operatrice che ha supportato Alfio nelle sue solitudini] è stata la relazione che noi abbiamo costruito, una relazione in cui lui si fidava tanto di me»[2]. È nel *concreto vivente* di relazioni vissute, nell'incontro autentico tra persone che si realizza la sfida della cura e si apre alla possibilità del cambiamento. Costruire reti di aiuto reciproco, sostenendo la certezza di poter fare affidamento su rapporti significativi, dice della possibilità generativa dell'altro ma, congiuntamente, di sé[3]. Infatti, in situazioni critiche avere la sicurezza di potersi riferire ad altri per la risoluzione di problematiche può supportare un maggior senso di fiducia e un incremento di potenzialità, personali e di contesto; allo stesso tempo, nella disponibilità all'ascolto vero, l'incontro può contribuire a rafforzare nell'altro la stima di sé e il personale orientamento esistenziale.

Altresì, siffatto discorso muove dalla ricerca di un equilibrio tra il distribuire beni materiali e offrire accompagnamento. Riconoscendo il valore di assicurare un pacco alimentare per coloro che si trovano in stato di indigenza, l'orientamento primario per centri di ascolto e, più in generale, per organizzazioni e servizi socio-educativi e sanitario-assistenziali – secondo F. Folgheraiter – consiste nel supporto *umano*, cioè nell'accompagnamento ad imparare come fare da sé nell'affrontare i problemi e a tracciare il proprio progetto di vita, a partire dall'ascolto. Da ciò ne potrebbe scaturire un *benessere* non inteso come *welfare*, ovvero conseguenza di un'elargizione, ma come *well-being*, uno star bene derivante dal senso di

[1] M. Bombardieri - L. Cadei, *Storie di Comunità*, in M. Bombardieri - L. Cadei (eds.), *Le storie nutrono*, La Scuola, Brescia 2017, p. 35.

[2] *Ibi*, p. 85.

[3] Cfr. C. Buizza - C. Manelli, *Riconoscere a partire dalle radici*, in M. Bombardieri - L. Cadei (eds.), cit., pp. 113-119.

autoefficacia nel sapersi gestire con autonomia, di riconoscimento e di rispetto e dal sentirsi capace, reciprocamente, di offrire aiuto. Poter ricambiare, a fronte del ricevuto, contribuisce ad accrescere il personale senso di dignità e anche di appartenenza ad un contesto[4].

Nel sottolineare come sicurezza economica e relazioni sociali rappresentino due tra i molteplici aspetti emblematici dell'ampio dibattito attuale inerente a temi quali lo sviluppo e il benessere umano, la riflessione prende avvio da una consapevolezza ormai diffusa, ovvero che essi non possono trovare pieno compimento nella sola dimensione quantitativa e nel calcolo del Prodotto interno lordo, al servizio della crescita economica[5]. Facendo riferimento al *Teorema del lampione*, in cui l'economista francese Fitoussi ricorre alla metafora di un uomo che cerca le chiavi perse sotto un lampione non perché le ha perse proprio in quel punto ma perché è l'unico illuminato, si vuole evidenziare la consapevolezza delle scelte compiute decidendo anzitempo il posizionamento dei lampioni; ciò mostra la possibilità di effettuare indagini inefficaci e azioni politiche errate qualora le decisioni assunte non siano adeguatamente fondate. Infatti, indicatori di sviluppo focalizzati esclusivamente sugli aspetti economici – come la crescita del PIL e la stabilità dei prezzi – ne trascurano altri, ma fondamentali in tema di sviluppo umano e illuminanti per promuovere benessere e prosperità per tutti[6]. Se il profitto costituisce il mezzo funzionale alla sussistenza umana, «il fine dello sviluppo globale, come quello di una buona politica nazionale, – sostiene Nussbaum – è di mettere in gra-

[4] Dalla relazione di F. Folgheraiter *Il delicato equilibrio tra distribuzione di aiuti alimentari e progetto di accompagnamento*, Convegno *Emergenza alimentare o emergenza economica? La risposta della Caritas* - XII rapporto sulla povertà nella Diocesi di Milano, ottobre 2013.

[5] Una precisazione imprescindibile nella disamina critica dei dati forniti da misurazioni statistiche in base a medie matematiche – benché esse includano indicatori riferibili a più dimensioni dell'*umano* e non solo a quella quantitativa – riguarda i rischi possibili di una scarsa comprensione delle effettive dinamiche di vita reale e di una loro inadeguata interpretazione, a ragione soprattutto, come indicato nel Rapporto di sviluppo umano 2016 *Sviluppo umano per tutti*, delle forti disuguaglianze in continua crescita ancor oggi tra e all'interno stesso dei Paesi. Cfr. N. Sarkozy, *Prefazione*, in J.E. Stiglitz - A. Sen - G.P. Fitoussi, *La misura sbagliata delle nostre vite. Perché il PIL non basta più per valutare benessere e progresso sociale*, tr. it., Rizzoli ETAS, Milano 2013, pp. IX-XX. In tema di sviluppo umano per tutti, cfr. http://hdr.undp.org/en/content/wide-inequalities-people%E2%80%99s-well-being-cast-shadow-sustained-human-development-progress.

[6] Cfr. M. Cornacchia, *Come sta la democrazia? Politica, economia ed educazione dopo Dewey*, in L. Bellatalla (ed.), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Anicia, Roma 2016, pp. 119-123 e anche cfr. J.P. Fitoussi, *Il teorema del lampione*, tr. it., Einaudi, Torino 2013, pp. 3-9.

do le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana»[7]. A tal proposito, è da richiamare il fatto che dal 1990 il Programma per lo sviluppo delle Nazioni Unite con i suoi Rapporti in base all'Indice dello sviluppo umano, ispirato dall'approccio seniano delle capacità, oltre a considerare il reddito nazionale, tiene conto anche dell'aspettativa di vita, del tasso di alfabetizzazione e della disuguaglianza multidimensionale, della disparità di genere e della povertà estrema per misurare lo sviluppo di un Paese[8]. Ritenendo che l'incremento della ricchezza non determini automaticamente un miglioramento della qualità della vita e che la crescita di disuguaglianze economico-sociali sia in stretta connessione con il deterioramento ambientale, G. Alessandrini afferma che «il benessere delle persone è *molto più che una questione di denaro*, poiché consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire attraverso la coltivazione delle *capabilities* di cui sono portatori»[9].

In un quadro assai variegato di approfondimenti, anche secondo differenti prospettive disciplinari[10], «l'approccio delle capacità si concentra sulla vita umana e non su astratti oggetti di utilità – come il reddito o i beni di cui un individuo dispone – che spesso, soprattutto nelle analisi economiche, sono considerati il principale criterio con cui valutare il successo umano»[11]. Contrapposta alla definizione di benessere materiale della tradizione economica, utilitaristica e neoclassica, è la nozione di *star-bene*. Facendo riferimento al *capability approach* ideato a metà degli anni ottanta del secolo scorso da A. Sen per analizzare la sostenibilità dello sviluppo e la qualità della vita, il benessere individuale è innanzitutto inteso come un *processo dinamico* – e non una condizione statica, determinata dal solo possesso di definite risorse materiali in un certo periodo – in cui i beni disponibili o acquisibili sono da ritenere strumenti per il suo conseguimento. Inoltre, questo approccio, che considera superata l'idea di utilizzare esclusivamente la dimensione monetaria come unico indicatore, include l'analisi di una pluralità di fattori personali e familiari e di una varietà di

[7] M.C. Nussbaum, *Creare capacità*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2012, p. 175.
[8] Cfr. G. Alessandrini, *Capacitazioni e formazione: quali prospettive?*, in «Formazione & Insegnamento», 1 (2013), (XI), pp. 54-57.
[9] *Ibi*, p. 57.
[10] Per approfondire il dibattito, cfr. http://www.hd-ca.org.
[11] A. Sen, *L'idea di giustizia*, tr. it., Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2010, p. 243.

contesti che concorrono al processo di benessere individuale. È quest'ultimo concetto che è stato rivisto nella prospettiva di *star bene* (*well-being*)[12] in cui è incluso ciò che l'individuo può essere o può fare sulla base delle risorse a disposizione e che egli, con le proprie capacità, è in grado di trasformare in traguardi; sono infatti questi risultati – potenzialmente e effettivamente raggiungibili – a determinare benessere e qualità della vita. In altri termini, la valutazione del proprio benessere in relazione diretta alla sola ricchezza materiale posseduta risulta inadeguata; sono le capacità di conversione del soggetto – dipendenti da fattori personali (età, sesso, condizioni psico-fisiche, abilità) e contestuali (ambiente familiare, socio-economico e culturale, politico-istituzionale) – a influenzare e consentire la trasformazione di tutti i beni disponibili in realizzazioni potenziali o in funzionamenti realizzati, implicanti scelte e responsabilità personali. Elemento centrale dell'approccio seniano è il concetto di *libertà*[13] inteso, nello spazio delle capacità, come il poter disporre di una pluralità di possibili scelte e come effettiva libertà di scegliere[14]. Ma questa dimensione non può non intrecciarsi con il pieno riconoscimento della *dignità umana*, propria e altrui, e del suo costitutivo valore. Come sostiene M.C. Nussbaum, «utilizzare l'approccio delle capacità anziché quello delle risorse per valutare la qualità della vita di una società e le condizioni di ciascun individuo significa non già chiedersi quale sia il livello di ricchezza e neppure solo come questa sia distribuita […]. Significa piuttosto chiedersi che cosa le persone siano in grado di fare ed essere in quella particolare società: quanto la loro dignità come esseri umani sia riconosciuta e valorizzata e quanto

[12] È qui necessaria una distinzione tra il concetto di *well-being* e quello di tenore di vita: con quest'ultimo si intendono dimensioni del benessere strettamente legate alla propria vita personale; con il primo sono inclusi altri aspetti che indirettamente contribuiscono all'incremento del nostro stare bene.

[13] «Il mio [afferma Sen] è soprattutto un tentativo di vedere lo sviluppo come un processo di espansione delle libertà reali di cui godono gli esseri umani. In questo approccio l'espansione della libertà è considerata sia *scopo primario* sia *principale mezzo* dello sviluppo». A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, tr. it., Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2000, p. 41.

[14] Cfr. E. Chiappero-Martinetti, *Uno schema teorico complesso per l'analisi della qualità della vita*, in E. Chiappero-Martinetti - S. Pareglio (eds.), *Sviluppo umano sostenibile e qualità della vita. Modelli economici e politiche pubbliche*, Carocci, Roma 2009, pp. 57-70.

esse siano libere di scegliere la propria vita nella concretezza delle loro condizioni particolari»[15].

Altresì, si potrebbe ritenere che la promozione dello sviluppo umano e della qualità della vita scaturisca da grandi iniziative e importanti progettualità, soprattutto di ordine politico-istituzionale; tuttavia, pur ribadendo la necessità di tali dispositivi, è nella libera e personale decisione di agire e interagire che si può realizzare lo sviluppo di cui l'uomo ne è il *protagonista responsabile*[16] e per il quale l'*educazione* ne costituisce una delle leve fondamentali. A tal proposito, si ricorda che nel *Global Education Monitoring Report* 2016 *Education for people and planet: creating sustainable futures for all*, – dove sono presentati i monitoraggi relativi al quarto obiettivo dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti* – si afferma il ruolo cruciale che l'educazione e i sistemi d'istruzione rivestono per realizzare lo sviluppo sostenibile e tutti gli altri obiettivi in essa delineati[17]. Tuttavia, la disamina fin qui tracciata chiama in causa congiuntamente lo stretto legame che unisce l'uomo e la Terra, casa e bene comune dell'umanità. Abitare la Terra nel senso di un vivere sostenibile può connotarsi in benessere e qualità della vita, a cui contribuiscono la sobrietà delle scelte, la partecipazione e la condivisione dei beni, a condizione che ciò avvenga nel rispetto dei limiti del pianeta[18]. Il continuo dilagare odierno di contrasti circa le risorse dell'ambiente e di disuguaglianze può commutarsi in una reale edificazione della *fraternità planetaria* – anche con la terra – se l'educazione, emancipativa e trasformativa, si fonda sulla nozione di sostenibilità e si avvale del contributo peculiare di generazioni

[15] C. Saraceno, *Introduzione. Pensare i bisogni e vedere le relazioni per argomentare la giustizia*, in M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2002, pp. 8-9.

[16] Cfr. S. Beretta, *Quale sviluppo "per ogni uomo, per tutti gli uomini"? Il realismo di due grandi encicliche*, in G. Ambrosio - S. Beretta - G. Bertoni, *Sviluppo dei popoli, sviluppo della persona. A quarant'anni dalla Populorum progressio e venti dalla Sollicitudo rei socialis*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp. 51-60.

[17] Cfr. Unesco, *Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*, Unesco Publishing, Paris 2016, in http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf.

[18] Cfr. C. Birbes, *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2016, pp. 7-10 e cfr. C. Calabria, *Custodia del creato e riflessione pedagogica. Insegnamento sociale della Chiesa, sviluppo umano integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2014, pp. 23-30.

e generi, di fragilità e periferie[19]. Infatti, una possibile soluzione del degrado ambientale non può scaturire meramente dal paradigma tecnocratico ma dalla *conversione interiore dell'uomo*, nel cambiare il modo di rapportarsi, egoistico e predatorio, che egli mantiene sia verso la natura sia verso l'uomo stesso. È nel segno del *custode* e non del padrone che si può ridisegnare la *cura verso il creato*, fondata sulla responsabilità, anche di prevedere gli effetti del proprio agire; si tratta di sviluppare – come afferma Papa Francesco nella Lettera Enciclica *Laudato si'* – un'ecologia *integrale*, che impegna non solo il piano della riconciliazione con la natura, bensì la vita quotidiana stessa, la vita socio-economica e politica[20]. È possibile dunque affermare «che non c'è sviluppo umano senza salvaguardia del creato, ma anche viceversa che il creato non viene salvaguardato cancellando la specificità antropologica o trascurando la stretta connessione tra ecologia ambientale ed ecologia umana»[21].

## 2. Crisi sociale, rapporti intergenerazionali, educazione

In un «mondo liquido-moderno, con il suo culto della velocità e dell'accelerazione, della novità e del cambiamento per il gusto di cambiare»[22], connotato dal venir meno di riferimenti solidi, dalla noncuranza verso il passato e da spaesamento e sradicamento identitario, la nozione di *benessere* può essere ulteriormente significata nell'idea che per la sua determinazione influiscano non solo la ricchezza, ma una pluralità di fattori. Tra di essi, il senso di appartenenza ad un contesto di relazioni significative – nella prospettiva di nutrire il collettivo senso del luogo e di avvalorare le radici storiche personali e generazionali per la delineazione del futuro – e l'educazione, come già richiamato, rappresentano elementi di ineludibile portata. Secondo M.L. Iavarone, infatti, il lavoro educativo può contribuire a far imparare ad aver cura di sé nel realizzare il proprio benessere

[19] Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, in «Pedagogia Oggi», 1 (2018), pp. 9-13.

[20] Cfr. F. Anelli, *La natura come creazione e le responsabilità dell'uomo*, in «Vita e Pensiero», 1 (2016), pp. 63-72.

[21] M. Crociata, *Sviluppo umano integrale per la salvaguardia del creato*, in P. Malavasi (ed.), *L'ambiente conteso. Ricerche e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*, Vita e Pensiero, Milano 2011, p. 13.

[22] Z. Baumann, *L'etica in un mondo di consumatori*, Editori Laterza, Bari-Roma 2010, pp. 21-22.

personale prendendo avvio dal conoscersi e dall'attivare relazioni e comunicazioni di gruppo; ciò implica anche il saper gestire cambiamenti e il saper richiedere ed offrire aiuto, riappropriandosi in tal modo della propria esistenza[23].

Analizzando nel panorama nazionale i dati forniti dal Rapporto BES (Benessere Equo e Sostenibile) del 2016 – da cui si possono desumere linee d'orientamento in tema di qualità della vita a supporto della *governance* a livello socio-economico e ambientale – si evidenzia come il nostro Paese raggiunga livelli inferiori rispetto a quelli medi di riferimento per il grado di soddisfazione per i rapporti interpersonali: solo il 22,5% delle persone (dai 16 anni) esprime un'elevata soddisfazione per le relazioni con parenti, amici e colleghi, molto al di sotto della media europea; in calo risulta soprattutto il livello di soddisfazione per i rapporti familiari e amicali. Inoltre, la possibilità di beneficiare del sostegno della rete parentale e di amici, pur essendo più diffusa, rimane anch'essa inferiore rispetto agli altri Paesi europei[24]. Da ciò, un'interpretazione possibile non cela l'esigenza di ricercare le probabili ragioni di tali insoddisfazioni, nella consapevolezza che poter vivere una pluralità di relazioni autentiche, fondate sulla fiducia e connotate dalla sollecitudine, nutre il benessere personale ed è condizione per favorirne lo sviluppo. Unitamente, ha da essere sottolineata la convinzione della possibilità trasformativa che l'intervento educativo può attivare, ridelineando così nuove modalità di intessere rapporti interpersonali.

A tal riguardo, l'emergere oggi di inedite forme di disagio esistenziale, in uno scenario globale in cui «prevale un modello di sviluppo sociale, che mentre prescinde dall'umano, al tempo stesso innesca ed alimenta processi di criticità esistenziale riguardanti l'uomo e che l'uomo stesso è incapace di affrontare e governare»[25], impegna la formazione di professionisti dell'educazione a saper intercettare le nuove fragilità e a saper alimentare nel soggetto in crescita un personale processo di maturazione reagendo adeguatamente a fattori di crisi. Nella società dell'opulenza in cui sembra predominare la cultura dello scarto, fragilità identitarie determina-

[23] Cfr. M.L. Iavarone, *Vivere il benessere. Educare per la qualità della vita*, in M.L. Iavarone - P. Malavasi - P. Orefice - F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 57-74.

[24] Cfr. Istat, *Bes 2016. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma, 2016, pp. 81-91, in https://www.istat.it/it/files//2016/12/BES-2016.pdf.

[25] L. Pati, *Professioni educative e competenze di mediazione*, in «Pedagogia Oggi», 2 (2017), p. 215.

te in primo luogo dalla precarietà lavorativa[26] – e quindi dalla inevitabile difficoltà nel progettare il proprio futuro – e da un profondo isolamento sociale abbisognano – sostiene L. Pati – di intenzionali azioni di mediazione dell'intervento adulto nella relazione tra soggetto e mondo dell'esperienza, per tendere ad un loro mutamento e per irrobustirne risorse e potenzialità. In particolare, lo stile comunicativo dell'educatore può supportare il cambiamento di schemi di condotta del soggetto in crescita, rendendo manifesti adeguati modi di intessere legami interpersonali e di accostarsi alla realtà esperienziale. L'orientamento educativo nel sostenere il cammino di maturazione dell'educando – nell'acquisire nuove forme di comunicazione con il mondo – è avvalorato dall'assunto che l'uomo non è il mero risultato del modellamento dell'ambiente e che motivazioni intrinseche alla persona possono determinare l'instaurarsi di trame creative di interdipendenza con l'ambiente circostante[27], di disponibilità ad incontrare l'altro.

Anche i profondi mutamenti della famiglia nel nostro tempo[28], nel diffondersi di una variegata modellistica dove i legami interni appaiono caratterizzarsi come un coagulo di solitudini e quelli esterni si fanno via via più deboli, sembrano acuire situazioni di fragilità *invisibili*, esistenziali e relazionali, interne alla vita domestica stessa. «Isolati, senza comunicare all'interno e con l'esterno: questa sembra essere oggi la condizione dei componenti le nostre famiglie, spesso in comunicazione "virtuale" solo

[26] È opportuno richiamare, nel quadro sociale, la situazione di giovani compresi tra i 15 e i 29 anni di età, inoccupati e non inseriti in un percorso di studi (NEET, *Not in Education, Employment or Training*), quota oggi in calo nel panorama nazionale (il 24,3% ovvero 2,2 milioni di giovani secondo il Rapporto annuale 2017 dell'Istat), ma la più elevata tra i Paesi dell'Unione (il cui valore medio raggiunge il 14,2%), diffusa soprattutto nel Mezzogiorno e con situazioni molto eterogenee. Cfr. Istat, *Rapporto annuale 2017. La situazione del Paese*, Roma 2017, pp. 180-182. Tra di essi a destare maggior preoccupazione sono giovani scoraggiati per cui ha da essere sostenuta la fiducia personale nel progettare il proprio cammino di crescita. Cfr. A. Rosina, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano 2015, pp. 15-23.

[27] Cfr. L. Pati, *Professioni educative e competenze di mediazione*, cit., pp. 211-222.

[28] In uno scenario familiare di profonde trasformazioni all'interno di una società in mutamento, il discorso pedagogico, interrogandosi circa le risorse della famiglia per affrontare le nuove sfide educative, ha da dedicare particolare attenzione, in una pluralità di temi, al fenomeno della resilienza. L'esposizione continua ad eventi stressanti e ad ambienti a rischio psicosociale richiede alla famiglia capacità di risolvere con risposte efficaci le problematiche emergenti a garanzia di benessere per tutti i suoi componenti. Cfr. L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche formative*, Edizioni Unicopli, Milano 2010, pp. 12-21.

con la televisione»[29], mediante i cui spettacoli essa porta in casa quell'esterno ormai perso nei rapporti, estraneo e perlopiù anonimo. Si tratta, allora, secondo V. Iori, di sostenere l'instaurarsi di relazioni significative sia nel contesto familiare sia nel tessuto sociale, in una città più umana e solidale, partendo anche dal favorire il costituirsi di reti informali di vicinato e di reciprocità tra famiglie e tra gruppi. Contrariamente al fatto che spesso il nostro vivere il territorio diviene un transitare indifferente di luoghi, privo di apertura ed incontro con l'altro[30], con il lavoro socio-educativo si punta a rivitalizzare le potenzialità di una comunità e ad attivare processi di cura reciproca, innervati dalla coscienza e dalla responsabilità dell'essere *per* l'altro[31].

Siffatto orientamento, primariamente nella famiglia si esprime come «un "essere l'uno per l'altro" nel dono dell'amore reciproco, poiché la dignità della persona si mostra nella trascendenza verso l'altro, nel comprendere e "assumere" l'alterità in sé»[32] e nel divenire "spazio ospitante", di reali incontri, arricchiti dalle differenze di genere e di generazione. Tuttavia, quando la famiglia vive in un atteggiamento difensivo chiudendosi nel privato e nella paura, fatica a promuovere e a sostenere progettualità e sviluppo; come afferma D. Simeone, i genitori sono chiamati ad assumere dinnanzi ai figli il compito *generativo* in grado di accrescere in loro fiducia e speranza che attese e progetti possano realizzarsi. È nella dimensione del dono di sé e della vita, secondo la logica della gratuità e della gratitudine, che i legami familiari sono fortificati e si aprono alla possibilità di donare ad altri, anche il ricevuto, nelle relazioni intergenerazionali[33]. Altresì, nella

[29] V. Iori, *La famiglia tra chiusura e apertura al territorio*, in L. Pati (ed.), *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni. Coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*, Effatà Editrice, Cantalupa (TO) 2010, p. 12.

[30] Cfr. L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano 2008, p. 43.

[31] Cfr. V. Iori, *La famiglia tra chiusura e apertura al territorio*, in L. Pati (ed.), *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni*, cit., pp. 9-21.

[32] D. Simeone, *Il consultorio familiare. Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano 2014, p. 51.

[33] Nel solco della pedagogia della famiglia, la riflessione in tema di generazioni ha da essere assunta per i *modi della relazione* tra di esse, in cui la *trasmissione intergenerazionale* dell'identità familiare e di contenuti-valori situati storicamente – non intesa solo come conservazione, bensì come elaborazione trasformativa di essi nell'evolversi della civiltà – costituisce un patrimonio culturale fondante anche il sé personale e il senso d'appartenenza; all'opposto, l'anonimato e lo sradicamento sembrerebbero essere determinati proprio dalla perdita della memoria familiare. Cfr. V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 132-138.

prospettiva di un sistema formativo integrato all'interno di una comunità educante, i genitori nell'instaurare rapporti autentici, d'ascolto e di dialogo, possono incoraggiare e supportare i figli nel processo di crescita ottemperando ai loro compiti di sviluppo, nel passaggio dalla dipendenza all'autonomia, e possono offrire validi punti di riferimento affinché essi sappiano compiere scelte libere e responsabili nella delineazione del personale progetto esistenziale[34].

## 3. Appartenenze, partecipazione, cittadinanza

Una riflessione inerente allo sviluppo umano evidenzia l'improcrastinabilità di tracciare i fondamenti costitutivi legati al senso di appartenenza comunitaria e all'impegno partecipativo per creare città solidali e sostenibili. Luoghi emblematici e nonluoghi, centri urbani e periferie, spazio domestico e pubblico, memorie collettive e oblio rappresentano momenti di incontro o di isolamento, possibilità di costruzione di identità o anonimato, occasione di radicamento nel connettivo socio-culturale o spaesamento. Proporre modalità di reale partecipazione mettendo il cittadino in grado di impegnarsi responsabilmente per una gestione sostenibile del territorio passa attraverso l'azione educativa volta a promuovere una convivenza democratica. Infatti, il «modello di sviluppo umano è legato alla democrazia, perché avere voce nelle scelte delle politiche che governano la propria vita è un ingrediente basilare di un'esistenza umanamente degna»[35], e una nazione che vuole garantire a tutti le necessarie opportunità e libertà non può prescindere dallo sviluppare nei suoi cittadini, tra le molteplici capacità, quella di rappresentarsi i problemi reali della vita umana non solo considerandoli dal punto di vista statistico ma avvalendosi di una pluralità di storie personali[36]. La possibilità di impegno socio-politico e di rappresentatività è forgiata dalla disponibilità ad incontrare e comprendere le vicende del singolo e della collettività; ciò significa progettare la convivenza condividendo riferimenti axiologici nel segno del bene comune.

[34] Cfr. D. Simeone, *Il consultorio familiare. Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*, cit., pp. 49-62.

[35] M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2011, p. 41.

[36] Cfr. *ibi*, pp. 31-43.

Nella convinzione che il nesso inseparabile tra *conoscenza e sviluppo* costituisca un fondamento imprescindibile per il futuro dell'umanità[37] e che una maggiore *coscienza critica* e *partecipazione* alla vita della propria comunità siano presupposti per incrementare l'appartenenza e la solidarietà umana – anche con la natura –, «diventa sempre più necessario e opportuno compiere scelte, anche nelle nostre azioni quotidiane, che si caratterizzino per il senso di responsabilità, di consapevolezza verso l'ambiente umano e naturale che ci circonda, con l'obiettivo di misurare fino a che punto le proprie azioni siano compatibili con le esigenze degli altri, dei diversi da sé, come pure della terra»[38]. Secondo la disamina critica di S. Ulivieri, l'efficacia dei sistemi di istruzione può essere garanzia di formare le giovani generazioni ad una rinnovata modalità di *essere cittadini oggi* in grado di impegnarsi attivamente a realizzare il *bene comune* del territorio e di attuare processi d'apprendimento che non negano, unitamente alla vita intellettiva, quella emotiva delle realtà educative. Infatti, dall'accrescimento della conoscenza, capace di potenziare la comprensione di sé e del mondo anche per gli aspetti socio-affettivi e partecipativi, ne scaturisce una migliore qualità della vita. In particolare, l'educazione al dialogo con l'alterità può mirare a conciliare il sentimento comunitario con le libertà individuali di contesti societari: sempre più oggi l'uomo, sebbene tenda a stare in gruppo e nella massa, rischia l'omologazione e di divenire irriconoscibile, alla società e perfino a se stesso[39]. È nell'instaurare una relazione autentica con l'altro, dove è possibile lo scambio di reciprocità, che può avvenire il riconoscimento, inteso come un ritrovarsi e un rispecchiarsi capace di nutrire la persona, nell'affermazione e nel rispetto dei diritti e della dignità umana[40].

Una disamina critica in tema di convivenza democratica, tuttavia, non può ignorare i processi di globalizzazione in atto che configurano una pluralità di mutamenti, soprattutto culturali: estensione ed espansione dei

[37] In riferimento al quarto obiettivo dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nel *Global Education Monitoring Report 2016* si sottolinea che, oltre all'impegno di incentivare l'accesso e la partecipazione di tutti all'istruzione, è necessario primariamente cambiare il modo di pensare l'educazione e il suo ruolo rispetto a temi come lo sviluppo umano e il futuro del pianeta, intrinsecamente interdipendenti. Cfr. Unesco, *Global Education Monitoring Report*, cit.

[38] S. Ulivieri, *La mission sociale dell'educazione e della scuola*, in «Pedagogia Oggi», 2 (2015), p. 14.

[39] Cfr. *ibi*, pp. 13-20.

[40] Cfr. M. Musaio, *Linee per un'interpretazione personalista della cittadinanza*, in G. Vico (ed.), *Orientamenti per educare alla cittadinanza*, Vita e pensiero, Milano 2007, pp. 114-118.

mezzi di comunicazione e dei trasporti, congiuntamente alle migrazioni in corso, hanno generato incontro tra culture e mescolanza di stili di vita, intensificando le relazioni di interdipendenza tra le persone. Tuttavia, tali processi non hanno una funzione di per sé connettiva, ossia non tendono naturalmente ad integrarsi verso un ideale comunitario; al contrario possono determinare frammentazioni, squilibri e disuguaglianze sociali. In tal senso, il discorso educativo può contribuire a creare e favorire le complesse interrelazioni tra il singolo e la collettività, a rafforzare la coesione sociale e a promuovere la convivenza e il senso di pluralismo nella comunità. Rivedere i legami di interdipendenza interpretando le proprie esperienze in termini più ampi, prendere coscienza che le scelte locali possono avere conseguenze anche a livello globale e investire maggiormente nello spazio pubblico di discussione costituiscono alcune delle sfide che la riflessione pedagogica e le prassi educative hanno da affrontare nella nuova multidimensionalità planetaria[41]. È infatti la nozione stessa di cittadinanza che oggi mostra tutta la sua fragilità e la sua vulnerabilità, in riferimento anche all'indebolimento progressivo degli elementi comunitari e dei valori condivisi. Non più pensabile all'interno esclusivo della perimetrazione nazionale, essa necessita di essere riformulata nell'ipotesi di una cittadinanza globale fondata su nuovi nessi tra diritti di cittadinanza e diritti umani[42]. Infatti, in un contesto societario in cui i rapporti spaziali sono stati modificati dall'estensione delle informazioni attraverso reti, come sostiene M. Santerini è proprio tale concezione – anche in considerazione dell'allargamento dei suoi confini – che ha da essere rivista, non più legata solo a un luogo e alla dimensione territoriale[43]. Altresì, essa ha da essere intesa nella sua dinamicità – che coinvolge sia i singoli cittadini sia i gruppi della società civile in generale – e che quindi necessita di essere continuamente coltivata e costruita.

Dunque, l'educazione alla cittadinanza, anche nei contesti formali d'apprendimento, è chiamata a promuovere la consapevolezza delle molteplici identità e appartenenze dell'uomo alla comune famiglia umana e a saper implementare la coesione sociale su scala globale. Valorizzazione delle ti-

[41] Cfr. M. Santerini, *Educazione alla cittadinanza locale e globale*, in L. Luatti (ed.), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009, pp. 33-35.

[42] Cfr. E. Besozzi, *Dimensioni della cittadinanza e nuovi cittadini*, in L. Luatti (ed.), *Educare alla cittadinanza attiva*, cit., pp. 23-26.

[43] Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010, pp. 5-12.

picità e, nello stesso tempo, propensione all'unità divengono un valido orientamento capace di dar luogo a interconnessioni e ad una cittadinanza contraddistinta da rappresentatività e partecipazione attiva[44]. Altresì, l'azione educativa, mentre favorisce la delineazione della personale *identità terrestre* nella prospettiva di una cittadinanza cosmopolita, congiuntamente sostiene la formazione di *memorie collettive* di una comunità, rafforzandone l'appartenenza nella conoscenza dei peculiari riferimenti culturali e axiologici intorno a cui si sono intrecciate le vicende storiche[45].

Proprio nel tempo in cui sembrano dominare l'oblio della memoria e un generale disinteresse per tutto ciò che riguarda il passato, è dalle tracce storiche disponibili nei contesti di vita che ciascuno può, interrogandole e significandole consapevolmente, avviare processi di ricostruzione della propria identità personale[46]. Dinnanzi alla crisi di *appartenenza al mondo*, la coltivazione della memoria è inclusiva della conoscenza di sé e dell'altro; ricorrendo a questa occasione e alla funzione narrativa del linguaggio si ha la possibilità, intrecciando la propria storia con quella di altri – come nelle fitte trame di un racconto – di riscrivere dinamicamente la propria identità narrativa e di generare la possibilità dello *scambio delle memorie*. Educare anche mediante fiabe popolari, miti e racconti della tradizione sollecita in prospettiva interculturale la sensibilità immaginativa e la possibilità dell'apertura all'altro[47].

«La formazione delle risorse umane, naturalmente rivolta al futuro, suppone una capacità di scambio delle memorie, avente come pietra di paragone la volontà di confrontarsi sulle interpretazioni del passato e condividere simbolicamente gli eventi»[48] nella prospettiva di progettare sviluppo e benessere umano, qualità della vita e prosperità per tutti.

[44] Cfr. M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001, pp. 43-59.

[45] Cfr. G. Chiosso, *Educazione alla democrazia e cittadinanza*, in M. Corsi - R. Sani (eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 24-28.

[46] Cfr. M. Amadini, *Memoria ed educazione*, La Scuola, Brescia 2006, p. 50.

[47] Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e pensiero, Milano 2007[2], pp. 201-208.

[48] *Ibi*, p. 202.

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 41-53



# Il cyberbullismo nella percezione di genitori, figli e insegnanti

*Simona C.S. Caravita - Valeria Della Valle - Laura Ghiringhelli**

**Abstract**

Molti modelli di intervento a contrasto del cyberbullismo includono azioni mirate ad aumentare la consapevolezza che i giovani hanno del cyberbullismo. Il presente studio si propone di indagare in che misura il modo in cui gli adolescenti riconoscono il cyberbullismo è connesso con la percezione che ne hanno gli adulti, con la qualità della comunicazione con i genitori, con il clima scolastico e con il disimpegno morale. Hanno partecipato allo studio 387 adolescenti (47,80% femmine) che hanno risposto a una batteria di strumenti sul cyberbullismo. Anche 146 genitori e 27 insegnanti dei partecipanti allo studio hanno risposto a un questionario analogo sul cyberbullismo. La capacità dei giovani di riconoscere il cyberbullismo non è risultata associata con la percezione che ne hanno gli adulti, ma migliorava quando la comunicazione con i genitori era più aperta. Questi dati indicano la necessità di attuare azioni specifiche contro il cyberbullismo all'interno di relazioni franche con gli adulti.

*Several anti-cyberbullying intervention programs include specific actions aimed to increase youth's awareness of Cyberbullying. The purpose of the current study was to investigate the associations of youth's awareness of Cyberbullying with parents and teachers' awareness of Cyberbullying, the quality of the communication with parents, the perceived school climate, and adolescents' moral disengagement. Participants were 387 adolescents (47.80% girls) who answered measures assessing Cyberbullying and the perception of Cyberbullying. One hundred and fourty-six parents and 27 teachers answered a similar questionnaire on Cyberbullying. Adolescents' awareness on Cyberbullying was not associated with adults' awareness on Cyberbullying, but it was associated with higher levels of openness in the communication with parents. These results indicate that specific actions against Cyberbullying need to be realized within authentic relationships with adults.*

---

* C.R.I.d.e.e. – Università Cattolica del Sacro Cuore.

Nel giugno 2017 è stata promulgata la prima legge italiana in tema di cyberbullismo (Legge 71/2017) a segnalare la rilevanza che questo tema ha assunto nell'opinione pubblica. Effettivamente recenti dati ISTAT indicano che in Italia ad oggi 1 studente su 3 ha assistito ad episodi di bullismo (Istat, 2017[1]) e il 5,9% dei giovani che utilizzano in maniera frequente le tecnologie sostiene di avere subìto prevaricazioni su cellulari o Internet una o più volte al mese e spesso di essere vittima di bullismo anche in altri contesti di rapporto faccia a faccia (Istat, 2015[2]). Nel 2016 anche le Nazioni Unite hanno pubblicato il report *Protecting children from bullying. Report of the Secretary-General*, che ha rilevato una diffusione allarmante del problema del bullismo e del cyberbullismo a livello mondiale. Questo fenomeno sembra, quindi, richiedere una forte assunzione di responsabilità da parte degli adulti affinché siano messe in atto azioni efficaci di prevenzione e di intervento.

*Bullismo e cyberbullismo*

I primi studi scientifici sul tema del bullismo risalgono agli ultimi decenni dello scorso secolo, grazie al lavoro pionieristico di Dan Olweus, che riporta il bullismo a tutte le situazioni in cui uno studente è esposto ripetutamente, nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni[3]. Caratteristiche fondanti il bullismo sono l'intenzionalità dell'attacco, il ripetersi delle prevaricazioni e, soprattutto, la presenza di uno squilibrio di potere a favore dell'autore di prepotenze rispetto alla vittima, tale per cui il prepotente tende a prendere di mira il compagno o i compagni che si trovano in situazione di maggiore vulnerabilità, ad esempio per differenze connesse all'etnia, alla disabilità, all'orientamento sessuale, o in generale per essere poco accettati dai compagni.

Tra le diverse forme di bullismo, negli ultimi anni, è comparso ed è in aumento il cyberbullismo (o bullismo elettronico). Esso descrive un atto aggressivo e intenzionale condotto da un individuo o da un gruppo che utilizza varie forme di contatto elettronico, è ripetuto nel tempo ed è posto

[1] Istat, 2017, dati disponibili in: https://www.istat.it.

[2] Istat, 2015, dati disponibili in: https://www.istat.it/it/files//2015/12/Bullismo.pdf.

[3] D. Olweus, *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze 1996 (ed. or. 1993).

in essere contro una vittima che non può facilmente difendersi[4]. Il cyberbullismo desta particolare preoccupazione sia per la sua diffusione, sia per le conseguenze per le vittime, in cui sono stati rilevati vissuti depressivi, abbassamenti dell'autostima, sintomi da stress post traumatico, ideazione suicidaria e abuso di sostanze[5]. Alcuni dati di ricerca suggeriscono, inoltre, che oltre al subire prepotenze elettroniche anche il fatto di assistere ad azioni di cyberbullismo si accompagna a un aumento generale dell'eccitazione fisiologica (*arousal*) e, conseguentemente, dello stress[6].

Il cyberbullismo mostra elementi di continuità con il bullismo tradizionale, ma nello stesso tempo presenta caratteristiche nuove e specifiche. In primo luogo, assiste alle prepotenze un numero elevato di astanti (*bystanders*) che molto spesso non conoscono la vittima. Paradossalmente, inoltre, se le tecnologie consentono un'ampia visibilità delle prepotenze, raggiungendo un pubblico potenzialmente illimitato, esse anche permettono ai cyberbulli di agire nell'anonimato, facendoli sentire "protetti" dallo schermo. In questa prospettiva, il fatto che il bullismo elettronico avvenga attraverso il *medium* dello strumento elettronico fa sì che il cyberbullismo si configuri come una modalità di aggressione in cui l'autore delle sopraffazioni può non vedere gli effetti del suo gesto sulla vittima (come accade, invece, nel bullismo tradizionale) e questo sfavorisce l'attivarsi di emozioni empatiche, che potrebbero limitare o interrompere gli attacchi. Per la vittima, inoltre, il bullismo elettronico è caratterizzato da una maggiore *pervasività*, in quanto non rimane "confinato" come il bullismo faccia a faccia a specifici contesti di relazione fisica (ad esempio, la scuola o l'oratorio), ma, grazie alla piazza virtuale, può inseguire la persona anche all'interno delle mura domestiche.

Alcune di queste caratteristiche del cyberbullismo, in particolare il fatto che gli strumenti elettronici interpongano un filtro tra gli osservatori e il dolore della vittima e la facilità con cui le tcnologie rendono possibile agire prepotenze (ad esempio inviando immagini imbarazzanti), fanno sì

[4] P.K. Smith - J. Mahdavi - M. Carvalho - S. Fisher - S. Russell - N. Tippett, *Cyberbullying. Its nature and impact in secondary school pupils*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 49 (2008), p. 376 ss.

[5] S. Dimitri - S. Pedroni - E. Donghi, *Attraverso le sofferenze della vittima: tra bullismo, cyberbullismo e proposte di intervento*, in «Maltrattamento e abuso all'infanzia», 20 (2018/1), pp. 31-45.

[6] S.C.S. Caravita - B. Colombo - S. Stefanelli - R. Zigliani, *Emotional, psychophysiological and behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situations: two experimental studies*, in «Psicología Educativa», 22 (2016/1), pp. 49-59.

che i giovani non percepiscano le prepotenze agite online come gravi[7], e spesso neanche riconoscano tali azioni come atti di prepotenza, rendendo, quindi, più facile mettere in atto il cyberbullismo. Diviene importante, quindi, capire quali fattori possano incidere non solo sulla diffusione del cyberbullismo, ma anche sulla percezione distorta che gli adolescenti hanno delle prepotenze elettroniche come azioni in realtà non prevaricanti.

*Cyberbullismo e adulti*

Tra i fattori di rischio per la comparsa del bullismo investigati già nei primi studi[8] vi sono le caratteristiche interne al sistema familiare, oltre ad attributi individuali quali la disposizione all'empatia[9] e distorsioni nel funzionamento morale[10]. Tra i fattori riguardanti l'individuo, in particolare, gli ultimi studi suggeriscono che i meccanismi di disimpegno morale – processi di pensiero che consentono di autogiustificare il proprio comportamento in modo da non sentirsi in colpa per il fatto di mettere in atto comportamenti che si sanno essere sbagliati (ad esempio dicendo a se stessi che "era uno scherzo" oppure che la vittima "se l'è cercata")[11] – costituiscono importanti fattori di rischio per la messa in atto e il sostegno dato al cyberbullismo[12].

Circa l'influenza delle relazioni all'interno della famiglia, la letteratura[13] indica l'importanza di considerare le dimensioni della coesione e del potere all'interno della famiglia e della qualità della comunicazione con i genitori, per capire in che modo il clima educativo possa influenzare e

[7] S.C.S. Caravita - L. Milani - G. Binaghi - C. Apolloni, *Il funzionamento morale come fattore di rischio per il bullismo e il cyberbullismo*, in «Maltrattamento e abuso all'infanzia», 20 (2018/1), pp. 47-66.

[8] D. Olweus, *Bullismo a scuola*, cit., Giunti, Firenze 1996.

[9] D. Warden - S. MacKinnon, *Prosocial children, bullies and victims. An investigation of* their *sociometric status, empathy and social problem-solving strategies*, in «British Journal of Developmental Psychology», 21 (2003), pp. 367-385.

[10] G. Gini, *Social Cognition and Moral Cognition in Bullying. What's Wrong?*, in «Aggressive Behavior», 32 (2006), pp. 528-539.

[11] A. Bandura, *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*, in «Personality and social psychology review», 3 (1999/3), pp. 193-209.

[12] S.C.S. Caravita - L. Milani - G. Binaghi - C. Apolloni, *Il funzionamento morale come fattore di rischio per il bullismo e il cyberbullismo*, cit., pp. 47-66; G. Gini, *Social cognition and moral cognition in bullying. What's wrong?,* cit., pp. 528-539.

[13] S.C.S. Caravita - S. Miragoli, *Coinvolgimento nel bullismo, funzionamento familiare e fruizione di stimoli televisivi violenti*, in «Giornale Italiano di Psicologia», 2 (2013), pp. 331-352.

predisporre il bambino a un comportamento antisociale. Così, una famiglia la cui struttura è fondata su una bassa coesione tra i membri e una comunicazione meno aperta e più problematica con i genitori facilita la messa in atto di azioni di bullismo da parte del figlio.

Altri fattori di rischio sono stati individuati nel clima scolastico e nel rapporto con gli insegnanti, percepiti dagli alunni come più difficoltosi nelle classi in cui si verifica il bullismo[14].

Gli adulti, quindi, genitori ed insegnanti, svolgono un ruolo rilevante, sia perché con il loro comportamento possono influire sull'emergenza del fenomeno, sia perché i modelli di intervento più efficaci (ad esempio il KiVaKoulu[15] finlandese) sono quelli che prevedono un loro coinvolgimento diretto contro bullismo e cyberbullismo, in particolare da parte degli insegnanti, che, formati e supervisionati dagli esperti, mettono in atto loro stessi parte delle azioni a contrasto. In questa prospettiva, un elemento importante dell'intervento è costituito dall'incrementare nei ragazzi la consapevolezza di cosa siano il bullismo e il cyberbullismo e della gravità delle loro conseguenze, al fine di abbassare il disimpegno morale. Diviene, quindi, importante comprendere se la percezione che gli adulti hanno del bullismo e del cyberbullismo riesce effettivamente a trasferirsi ai giovani, aumentandone il senso di responsabilità.

Alla luce di questo quadro teorico generale, all'interno di un progetto più generale sul bullismo è stato realizzato uno studio per indagare se e in che misura la percezione e la capacità di riconoscimento del cyberbullismo degli adolescenti è associata con la consapevolezza che ne hanno genitori e insegnanti e con altri fattori rilevanti: la qualità della comunicazione con i genitori, il clima scolastico e il disimpegno morale.

[14] K. Høst - D. Brugman - L. Tavecchio - L. Beem, *Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere*, in «Journal of Moral Education», 27 (1998/1), pp. 47-70.

[15] A. Kärnä - M. Voeten - T. Little - E. Poskiparta - A. Kaljonen - C. Salmivalli, *A Large-Scale Evaluation of the KiVa Anti-Bullying Program*, in «Child Development», 82 (2011/1), pp. 311-330.

*Partecipanti*

Hanno partecipato allo studio 387 adolescenti (48% femmine, età: *M* = 13,65 anni, *DS* = 1,66 anni), 151 alunni di scuola secondaria di primo grado (39%) e 236 studenti (61%) del biennio di scuola secondaria di secondo grado. Le scuole erano locate nella provincia di Milano.

Oltre agli adolescenti hanno partecipato allo studio anche 146 dei loro genitori (78% donne), con età tra i 32 e i 68 anni (*M* = 47,11 anni; *DS* = 5,58) e 27 loro insegnanti di classe (età: 34-64 anni, *M* = 53,57 anni; *DS* = 6,61; 74% donne): 10 professori della scuola secondaria di primo grado e 17 della scuola secondaria di secondo grado. Nello specifico, hanno preso parte alla ricerca i docenti che in ogni classe svolgevano il maggior numero di ore di insegnamento. In questo modo sono stati selezionati quei docenti che trascorrevano il maggior numero di ore con i ragazzi e, quindi, erano potenzialmente in grado di influenzare maggiormente i comportamenti e gli atteggiamenti dei ragazzi.

*Strumenti*

*Adolescenti*. Entro la batteria degli strumenti utilizzati per il progetto più ampio, agli adolescenti è stato somministrato un questionario, comprensivo di più scale, volto ad indagare l'uso delle tecnologie, la comunicazione che hanno al riguardo con i genitori, le conoscenze che a loro parere i genitori hanno dell'uso fatto dai ragazzi stessi delle tecnologie, e la percezione del cyberbullismo. Il questionario è stato costruito a partire da strumenti presenti in letteratura, in particolare: il *Questionario Self-Report Cyberbullismo*[16], modificato *ad hoc* da Piccolo e Caravita nel 2015 e il questionario Daphne II[17]. Per indagare la percezione del cyberbullismo agli adolescenti è stato chiesto di valutare otto azioni identificate come di cyberbullismo dagli esperti – ad esempio "Inviare o condividere (attraverso internet, e-mail e/o cellulari) messaggi molesti, volgari, minacciosi o offensivi" – e di valutare quanto ciascuna di esse fosse cyberbullismo su

[16] M. Lazzari - A. Ponzoni - A. De Fiori - F. Baroni - S. Venturi, *Adolescenti in Rete tre anni dopo: impostazione, implementazione e somministrazione del secondo (e terzo) questionario online dell'Osservatorio sulla comunicazione*, in M. Lazzari - M. Jacono Quarantino (eds.), *Identità, fragilità e aspettative nelle reti sociali degli adolescenti*, Bergamo University Press, Bergamo 2013.

[17] M.L. Genta - A. Brighi - A. Guarini, *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento*, FrancoAngeli, Milano 2013.

una scala a 5 livelli (da *per niente* a *del tutto*). Nel questionario gli adolescenti hanno anche risposto a 8 domande per misurare il disimpegno morale rispetto ad atti di cyberbullismo (es. "sono solo scherzi") sempre su una scala a 5 livelli (da *per niente* a *del tutto*), e a 8 *item* sulla percezione del clima scolastico (es. "Ti sembra che nella tua scuola ci sia un'atmosfera piacevole e protettiva"; scala di risposta a 5 livelli da *Mai* a *Sempre*). Una domanda indagava anche i rischi percepiti come connessi all'uso di internet: "Ritieni che Internet sia un ambiente rischioso?", scala di risposta a 3 livelli (da *Sì moltissimo* a *No, i rischi sono sovrastimati*).

Anche il coinvolgimento nel cyberbullismo come prepotente è stato rilevato attraverso 14 domande *self-report* tratte dal questionario Daphne II, in cui si richiedeva di valutare la frequenza di messa in atto di azioni prepotenti (es. "Ho pubblicato online video o foto imbarazzanti di qualcun altro") su una scala di risposta a 5 passi (da *No/mai* a *Più di una volta a settimana*).

Infine, la batteria comprendeva anche una versione adattata della scala a 20 *item Parent-Adolescent Communication Scale* (PACS)[18] per misurare la percezione della comunicazione con i genitori come aperta o problematica: es., *apertura* "Posso dire come la penso ai miei genitori senza sentirmi limitato o in difficoltà", problematicità "Spesso faccio fatica a chiedere ai miei genitori quello che voglio", scala di risposta a 5 livelli (da *Per niente vera* a *Del tutto vera*).

*Adulti*. Ai genitori e agli insegnanti, è stato somministrato il *Questionario Self-Report Cyberbullismo*, modificato *ad hoc* da Piccolo e Caravita nel 2015.

Il questionario comprendeva 25 domande riguardanti l'utilizzo di internet e delle tecnologie (come e quanto), la gestione dei dati in internet, la conoscenza dell'uso che ne fanno i ragazzi e le loro competenze, la comunicazione con i ragazzi al riguardo, la percezione del rischio relativo all'utilizzo delle tecnologie e di internet, il riconoscimento del cyberbullismo (la stessa scala utilizzata per gli adolescenti), la percezione delle proprie conoscenze e competenze in relazione alle tecnologie.

[18] H.L. Barnes - D.H. Olson, *Parent-adolescent communication and the circumplex model*, in «Child development» (1985), pp. 438-447.

*Risultati*

Di seguito saranno presentati alcuni dei risultati principali dello studio. I dati sono stati analizzati calcolando indici di correlazione (*r* di Pearson) e attraverso modelli di regressione.

Eccoli nel dettaglio.

*Percezione del cyberbullismo da parte dei ragazzi*. Come primo dato, il livello in cui azioni di cyberbullismo erano percepite come tali dai ragazzi è risultato correlato negativamente con il mettere in atto cyberbullismo ($r = -0{,}131$; $p < 0{,}01$), e con il disimpegno morale relativo al cyberbullismo ($r = -0{,}151$; $p < 0{,}01$), evidenziando come effettivamente la messa in atto di cyberprepotenze e l'autogiustificazione delle prepotenze online si associ a un minore riconoscimento delle azioni di cyberbullismo come prepotenze. Il dato sul disimpegno morale conferma anche che distorsioni del funzionamento morale si accompagnano a una percezione distorta delle cyberprepotenze come azioni neutre. Il riconoscimento delle azioni di cyberbullismo da parte dei ragazzi era anche associato positivamente con l'apertura della comunicazione con i genitori ($r = 0{,}204$; $p < 0{,}01$) e con la percezione positiva del clima scolastico ($r = 0{,}201$; $p < 0{,}01$). Pertanto, quanto più i ragazzi riconoscevano e definivano un'azione come cyberbullismo tanto più riportavano di avere una comunicazione con i propri genitori caratterizzata da apertura e di avvertire un'atmosfera a scuola rispettosa e relazionalmente soddisfacente.

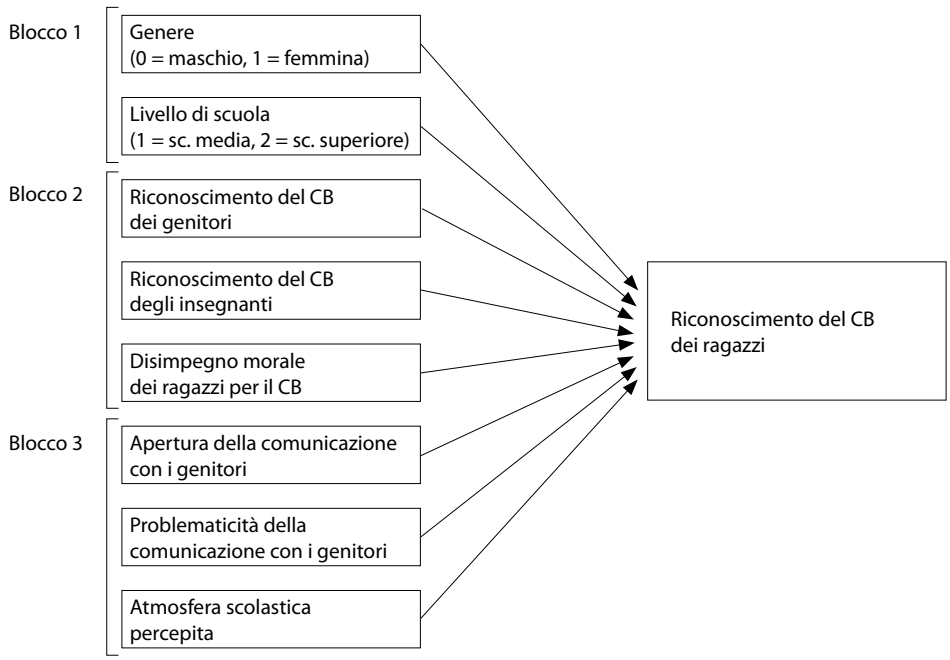
*Percezione del cyberbullismo da parte degli adulti (genitori e insegnanti).* Queste due variabili non sono risultate correlate significativamente ($p > ,05$) né tra loro né, dato preoccupante, con la percezione che i ragazzi hanno del cyberbullismo. Tra gli insegnanti, tuttavia, la percezione corretta del cyberbullismo come tale aumentava all'aumentare della percezione del *web* come ambiente pericoloso e rischioso ($r = 0{,}121$; $p<0{,}01$).

*Rischio di Internet percepito*. Un dato interessante riguarda il fatto che anche la percezione che i ragazzi avevano di internet come ambiente rischioso non era associata significativamente ($p > ,05$) con la percezione che ne avevano genitori ed insegnanti, a suggerire uno scollamento tra le valutazioni delle cyberprepotenze come tali da parte dei giovani e degli adulti.

*Fattori di influenza sulla consapevolezza che i ragazzi hanno del cyberbullismo*. Al fine di verificare se la consapevolezza che genitori e insegnanti hanno delle cybeprepotenze come cyberbullismo influisca sul riconoscimento dei ragazzi delle cyberprepotenze, tenendo sotto controllo l'effetto

di altri fattori rilevanti, è stato condotto un modello di regressione a blocchi, in cui la percezione che i ragazzi hanno del cyberbullismo è stata posta come variabile dipendente e sono stati introdotti come predittori il genere e il livello di scuola (blocco 1), il disimpegno morale del ragazzo rispetto al cyberbullismo e la percezione del cyberbullismo come tale di genitori e insegnanti (blocco 2), e la percezione dell'atmosfera scolastica, dell'apertura e della problematicità della comunicazione genitori-figli (blocco 3). Nella figura 1 è presentato il modello teorico alla base delle analisi di regressione.

*Figura 1. Relazioni tra le variabili testate nel modello di regressione*




*Nota*. A sinistra sono riportate le variabili introdotte nel modello di regressione come predittori e a destra la variabile criterio. CB: Cyberbullismo.

I risultati sono presentati nella tabella 1 e nella figura 2 sono riportate le relazioni tra le variabili risultate significative.

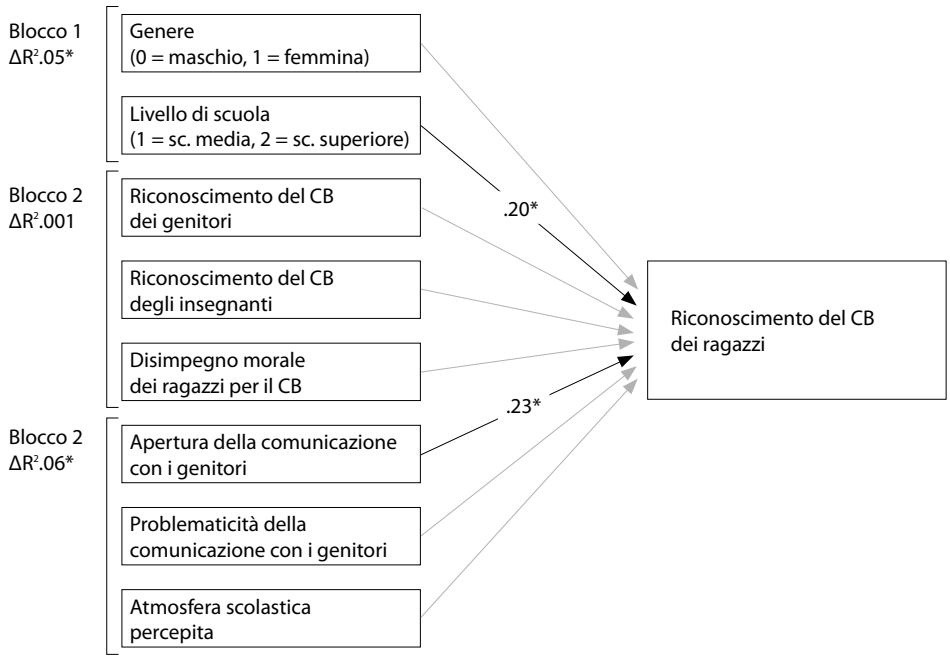
*Tabella 1. Regressione gerarchica a blocchi del riconoscimento del Cyberbullismo come tale da parte dei ragazzi*

| | Riconoscimento del Cyberbullismo dai ragazzi | |
|---|---|---|
| Predittori | $\Delta R^2$ | Beta |
| Blocco 1 | .05* | |
| Genere (0 = maschio, 1 = femmina) | | .13 |
| Livello di scuola (1 = scuola sup. di I grado, 2 = scuola sup. di II grado) | | .20* |
| Blocco 2 | .001 | |
| Riconoscimento del Cyberbullismo dei genitori | | .02 |
| Riconoscimento del Cyberbullismo dei docenti | | -.01 |
| Disimpegno morale per il Cyberbullismo | | .03 |
| Blocco 3 | .06* | |
| Apertura della comunicazione con i genitori | | .23* |
| Problematicità della comunicazione con i genitori | | .03 |
| Atmosfera scolastica percepita | | .08 |
| Totale $R^2$ | .11* | |

* $p < .05$.

Il modello finale è risultato il modello 3 e i fattori significativamente associati con la percezione del cyberbullismo come tale da parti dei ragazzi sono risultati essere solo il livello di scuola e l'apertura della comunicazione con i genitori, in entrambi i casi con una associazione positiva, indicando che il riconoscimento del cyberbullismo dei ragazzi migliorava con l'età e quando i figli avevano una comunicazione aperta con i genitori. La percezione che genitori e insegnanti hanno del cyberbullismo non è risultata, invece, influente.

*Figura 2. Relazioni tra le variabili risultate significative nel modello di regressione*




*Nota*. Le relazioni tra variabili predittrici (a sinistra) e il Riconoscimento del cyberbullismo da parte dei ragazzi (variabile criterio; a destra) sono riportate in grigio se non risultate significative nelle analisi di regressione e in nero se significative. CB: cyberbullismo. *p < .05.

## Conclusioni

Poiché la maggior parte degli interventi per prevenire e contrastare il cyberbullismo prevedono anche elementi volti ad accrescere la comprensione dei ragazzi che azioni poste in essere online (ad esempio diffondere immagini imbarazzanti dei compagni) sono azioni di cyberbullismo, lo studio ha voluto indagare se il modo in cui gli adulti significativi, genitori e insegnanti, vedono il cyberbullismo è connesso al riconoscimento del cyberbullismo da parte di adolescenti, alunni di scuola superiore di primo e secondo grado. Questa relazione è stata indagata insieme ad altri ele-

menti potenzialmente influenti sulla consapevolezza che i ragazzi hanno del cyberbullismo, nello specifico la qualità della comunicazione genitori-figli, l'atmosfera a scuola e il disimpegno morale nei confronti delle cyber-prepotenze. Più in generale, si è voluta anche indagare la conoscenza che i genitori hanno dell'uso di internet da parte dei loro figli, anche in relazione alla prospettiva dei figli al riguardo.

Dai risultati dello studio, e in particolare dall'esame degli indici di correlazioni, si evince come, effettivamente, saper riconoscere le azioni di cyberbullismo come tali è connesso negli adolescenti a una minore messa in atto di prepotenze online e a un minore ricorso a processi di autogiustificazione del cyberbullismo, che consentendo di superare il senso di colpa, facilitano la messa in atto di azioni prepotenti[19]. Quindi ha senso includere negli interventi azioni che mirino a aumentare la consapevolezza che gli adolescenti hanno di cosa sia il cyberbullismo, così da poterlo riconoscere, evitando di metterlo in atto o supportarlo. Ciononostante, il quadro principale emerso dallo studio riporta anche l'esistenza di uno scollamento tra il modo in cui gli adulti, genitori e docenti, vedono il cyberbullismo e il modo in cui le azioni di cyberprepotenza sono riconosciute come tali dai ragazzi. Questo dato, insieme al risultato relativo all'assenza di rapporto tra la percezione che adulti e adolescenti hanno del livello di rischio nel web, suggerisce che vadano migliorati la comunicazione e il dialogo su queste tematiche tra genitori e insegnanti e i loro figli/adolescenti, individuando, anche, da parte degli adulti modalità di rapporto migliori per approcciare gli adolescenti. Quest'ultimo aspetto è evidenziato dal fatto che delle dimensioni comunicative indagate, nelle analisi di regressione solo l'apertura nel rapporto comunicativo tra genitori e figli era connessa a una migliore capacità dei giovani di riconoscere e valutare azioni di chiaro cyberbullismo come tali.

Non è solo una questione di quantità, quindi, ma di qualità del rapporto. L'instaurare una comunicazione aperta e franca con i giovani non può essere l'esito di un processo o di una decisione estemporanei, ma si costruisce nel tempo in un rapporto autentico con i giovani. Quindi, azioni di intervento preventivo che siano efficaci nell'aumentare la capacità dei giovani di riconoscere il cyberbullismo e, conseguentemente, nell'incrementarne il senso di responsabilità, diminuendo il disimpegno morale

[19] S.C.S. Caravita - L. Milani - G. Binaghi - C. Apolloni, *Il funzionamento morale come fattore di rischio per il bullismo e il cyberbullismo*, cit., pp. 47-66.

richiedono che l'uso di tecniche e soluzioni specifiche proposte dai programmi di intervento siano, comunque, realizzate all'interno di una relazione franca degli adulti con i giovani, terreno fertile per l'effettiva crescita dei ragazzi.

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 54-67

# L'assenza vicina

## Minori stranieri non accompagnati, famiglia e lavoro educativo

*Luca Agostinetto - Lisa Bugno**

**Abstract**

Già nella dicitura che li identifica, la famiglia parrebbe porsi come assenza per i minori stranieri non accompagnati: il contributo ripercorre le sollecitazioni della letteratura scientifica sul tema, individuando, invece, il ruolo essenziale dei legami parentali nelle vicende precedenti e successive al tragitto di migrazione di questi ragazzi, nonché il loro rilevante ruolo nel percorso educativo in comunità. Le possibilità in questo senso possono essere molte: il contributo, in particolare, presenta l'applicazione dell'Intervista Clinica Generazionale quale strumento di lavoro educativo nelle comunità di accoglienza.

*The very definition of unaccompanied minors seems to imply family as a lack. This paper provides an overview of studies in the field outlining instead the central role played by families in these children's migration and educational personal history. Many practices are possible to foster these children's educational pathways: this article highlights the Clinical Generational Interview as an effective practice/instrument to be implemented by educators in host-communities.*

---

### 1. Introduzione ad una realtà sconosciuta

È di sicuro eccessivo definire quella dei minori stranieri non accompagnati una realtà sconosciuta. Tra gli addetti ai lavori e tra chi si occupa a vario titolo di immigrazione o di minori, la questione è ben nota. Eppure lo è in un modo spesso generico e a tratti confuso. Soprattutto, quanti altri

* A Luca Agostinetto – ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Padova – sono ascrivibili i paragrafi 1, 3 e 4; a Lisa Bugno – assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Padova – il paragrafo 2.

– opinionisti, giornalisti, politici… – si riferiscono a questi minori, lo fanno quasi sempre in modo così impreciso da rendere plausibile l'iperbole di una realtà ignota, e ciò merita una piccola riflessione introduttiva.

In primo luogo, quello dei minori stranieri non accompagnati è un fenomeno che può essere definito, anche nel nostro Paese, sostanzialmente "strutturale". Sebbene sia una questione di cui si sente parlare solo in momenti "caldi" (come quando si registra un picco di arrivi o per particolari fatti di cronaca), quella dei minori stranieri non accompagnati in Italia è una presenza di lungo corso e, per molti versi, stabile.

I primi significativi arrivi risalgono addirittura alla guerra fredda (in particolare con i fatti di Ungheria nel 1956 e della Cecoslovacchia nel 1968), mentre il periodo successivo, gli anni '70, è segnato da provenienze maggiormente internazionali (legate a conflitti come Vietnam e Cambogia per il versante orientale, ed Etiopia ed Eritrea per quello africano). Dagli anni '80 assistiamo invece ad una maggiore "tipicizzazione" delle provenienze: dapprima è l'area del Maghreb il principale bacino di provenienza, mentre dagli anni '90 lo sgretolamento del blocco sovietico apre a consistenti arrivi dall'area balcanica, da quella del Mar Nero, in particolare da Ucraina e Romania, e dalla zona del Kurdistan[1].

Dagli anni Duemila registriamo una sostanziale stabilizzazione del fenomeno: per quanto riguarda i numeri, abbiamo oscillazioni che, di anno in anno, vanno dalle 7.000 alle 9.000 presenze, con un picco crescente dal 2014 (con 12.000 registrazioni) al 2017 (dove si superano le 18.000), ora in rapido ridimensionamento, tanto che l'ultimo dato disponibile (31 ottobre 2018) indica 11.838 minori censiti[2]. Poiché il recente aumento è legato alle tensioni dell'area mediterranea e mediorientale (prima fra tutte la guerra in Siria), si è assistito ad una sostanziale «radicalizzazione»[3] del fenomeno, con l'aumento della quota di richiedenti asilo anche tra i minori stranieri non accompagnati (MSNARA), giunta al 50% degli arrivi[4].

[1] F. Carchedi - L. Di Censi, *Il profilo sociale e le caratteristiche di base*, in G. Candia - F. Carchedi - F. Giannotta - G. Tarzia (eds.), *Minori erranti. L'accoglienza ed i percorsi di protezione*, Ediesse, Roma 2009.

[2] Dati del Ministero del lavoro: http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-ottobre-2018-19112018.pdf

[3] L. Agostinetto, *Minori non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali*, in M. Catarci - E. Macinai, *Le parole chiave della pedagogia interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2015, p. 177.

[4] «Rapporto sull'accoglienza di migranti e rifugiati in Italia. Aspetti, procedure, problemi», redatto dal Gruppo di studio sul sistema di accoglienza del Ministero dell'Interno nell'ottobre

Rimangono invece piuttosto stabili i flussi da Albania, Marocco, Egitto, Afghanistan, Bangladesh e dall'Europa dell'Est, per i quali la continuità poggia sul ricorso e sulle conseguenze proprie del meccanismo informale della "catena migratoria"[5]. Stabile rimane pure negli anni il profilo di questi giovani, che sono quasi tutti maschi (93%) tardo-adolescenti, con un leggero incremento dell'età media nell'ultimo periodo (l'83% ha tra i 16 e i 17 anni)[6].

Nonostante il lungo corso del fenomeno e la sua stabilità, si è assistito in questi anni ad una considerevole confusione anche sul piano normativo e di politica sociale[7]. Tuttavia, da poco è possibile contare su un dispositivo legislativo organico in materia (legge 47/2017, la cosiddetta "Legge Zampa") che, recependo precedenti indicazioni del Consiglio dell'Unione Europea[8], chiarisce che «per minore straniero non accompagnato presente nel territorio dello Stato si intende il minorenne non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano» (Art. 2), specificando che tali minori «sono titolari dei diritti in materia di protezione» (Art. 1, c. 1), vige per essi il «divieto di respingimento» (Art. 3) e il dovere di accoglienza presso «strutture di prima assistenza e accoglienza» (Art. 4) volte alla realizzazione di «misure di accompagnamento verso la maggiore età e misure di integrazione di lungo periodo» (Art. 13).

2015. http: // www.libertaciviliimmigrazione.interno.it/dipim/export/sites/default/it/assets/pubblicazioni/Rapporto_accoglienza_ps.pdf.

[5] M. Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2005.

[6] Dati Anci-Cittalia: http://www.istitutodegasperi-emilia-romagna.it/pdf/Monia_Giovannetti.pdf.

[7] Si veda all'interno dell'ampia bibliografia sul tema, in particolare I. Azzarri - O. Salimbeni, *Il minore straniero non accompagnato. Definizioni e legislazione internazionale*, in G. Campani - R. Salimbeni (eds.), *La fortezza e i ragazzini. La situazione dei minori stranieri in Europa*, FrancoAngeli, Milano 2006; R. Bichi (ed.), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2008; A.D. Zorzini, *Minori stranieri non accompagnati richiedenti asilo*, Aracne Editore, Roma 2013; L. Agostinetto, *Minori non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali*, in M. Catarci - E. Macinai (eds.), *Le parole chiave della pedagogia interculturale,* FrancoAngeli, Milano 2015, pp. 173-202.

[8] Art. 1, c. 1, Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea sui minori stranieri non accompagnati, cittadini dei Paesi terzi, 26 giugno 1997.

Già la sola normativa (finalmente) fa intravedere il grande lavoro che implica la presa in carico di questi giovani arrivati soli in un Paese diverso dal proprio. In poco tempo, giacché quasi maggiorenni, è necessario creare tutte le condizioni per una loro "integrazione di lungo periodo". Tali condizioni, per un verso, concernono aspetti molto pratici, quali il raggiungimento di sufficienti competenze linguistiche nella lingua italiana, l'acquisizione e il mantenimento di una regolarità documentativa, la maturazione di prerequisiti lavorativi[9] e della capacità di trovare e mantenere un lavoro[10]. Per un altro verso, vi sono dimensioni da curare apparentemente meno pratiche (ma in realtà implicate a queste ultime), attinenti alla condizione essenziale di questi giovani: quella d'essere *minori* prima ancora che stranieri e non accompagnati. Si tratta pertanto di scongiurare quello a cui troppo spesso si assiste[11], ovvero un approccio «iper-funzionale al loro progetto di vita»[12], per adoperarsi ad un lavoro di crescita segnatamente educativo che si allarghi alle dimensioni più profonde della maturazione affettiva, della ritessitura dei legami familiari, dello sviluppo di attitudini relazionali, del sostegno a competenze sociali (che necessariamente implicano un approccio interculturale), della promozione di un'autonomia e responsabilità dirette ad una autentica realizzazione di sé. Insomma, un lavoro educativo ampio, poiché «quello con i minori stranieri non accompagnati se è un lavoro pedagogico lo è sulla persona del minore: non ha alcun carattere "speciale", sebbene – come ogni buon intervento educativo – sia specificamente orientato alle condizioni e potenzialità dei soggetti a cui si rivolge»[13].



[9] R. Zabotto - E. Bizzi, *I tirocini formativi*, in M. Zamarchi (ed.), *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e strategie educative. Il caso Venezia*, Guerini, Milano 2014, pp. 171-179.

[10] G. Burgio - M. Muscarà, *Laboratorio Sicilia. Percorsi di integrazione socio-lavorativa per i minori stranieri non accompagnati*, in A. Traverso, *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 159-171.

[11] M. Catarci - M. Rocchi, *The inclusion of Unaccompanied Minors in Italy*, in «Education Sciences & Society», 2 (2017), pp. 109-126.

[12] A. Traverso, *Infanzie migrate e interventi educativi nei contesti di emergenza per Minori Stranieri Non Accompagnati. Una Ricerca azione partecipata*, in Id. (ed.), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 126.

[13] L. Agostinetto, *La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati*, in «Studium Educationis», 3 (2018/1), p. 68.

Sono gravi allora il pressapochismo e il riduzionismo con i quali ci si riferisce a questi minori, come se fossero solo migranti da normare, ed è imperdonabile quando tale superficialità è espressa nei contesti educativi. Il titolo di questo contributo, quindi, allude sia alla nostra assenza di consapevolezza su una condizione di minori tanto rilevante quanto a noi vicina, sia all'assenza – per definizione – delle famiglie, in loro tutt'altro che assenti. Ed è su quest'ultimo aspetto, tra i molti possibili, che ora intendiamo focalizzare la nostra analisi.

## 2. Famiglia e minori stranieri non accompagnati

La famiglia di origine riveste un ruolo essenziale nelle vicende precedenti e successive al tragitto di migrazione dei minori stranieri non accompagnati, un'importanza che non può essere trascurata nel percorso di presa in carico di questi minori. Per questioni di sintesi, esamineremo tre principali aspetti, presentati secondo una logica che ripercorre il viaggio di questi minori.

Il primo aspetto riguarda la partenza. Le motivazioni che sottendono a questa scelta possono essere diverse, ma sono sempre legate all'assenza o incertezza circa il proprio futuro, si voglia per disagi economici, degrado sociale o instabilità politica. Non si tratta mai di una decisione facile, sulla quale la famiglia ha forte influenza: infatti, sebbene non si possano escludere situazioni in cui i minori si allontanano «senza un esplicito consenso dai genitori»[14], la maggior parte dei ragazzi intraprende il viaggio con il sostegno della famiglia. Invero, è all'interno del contesto familiare che la risoluzione a partire si determina e viene approvata[15]. Le ragioni che spingono a tale scelta sono legate alla speranza di un futuro migliore per il figlio che parte, ma anche alla possibilità che lo stesso possa contribuire in seguito a sostenere chi invece resta. Il portato emotivo della separazione investe due versanti: anzitutto, la prospettiva dei parenti, che vedono un caro allontanarsi. I riverberi sul piano dei sentimenti sono influenzati «da una serie di variabili quali, ad esempio, l'ordine di genitura, le condizioni economiche in patria e soprattutto la presenza di altre esperienze migra-

[14] G.G. Valtolina, *Tra rischi e tutela. I minori stranieri non accompagnati*, in «Studi Emigrazione», 201 (2016), p. 91.

[15] L. Zanfrini, *La migrazione come processo familiare*, in «Studi Emigrazione», 201 (2012), pp. 9-31.

torie nella cerchia familiare»[16] e si sostanziano in modo ambivalente. Di fianco alla paura e al timore per le sorti del minore, vi è anche la gioia di una nuova prospettiva e l'orgoglio nei confronti della presa di responsabilità da parte del ragazzo[17].

Il secondo aspetto da mettere in luce riguarda le ripercussioni che la decisione di allontanarsi dal paese di origine fa ricadere sugli stessi minori[18], in considerazione del fatto che la migrazione sia di per sé un evento traumatico[19]. Quello delle conseguenze della partenza è un tema approfondito soprattutto dall'àmbito psicologico, poiché ha a che fare con «i fattori di rischio di sviluppare sintomi psicopatologici che possono portare alla stabilizzazione di specifici quadri clinici»[20]. Non reputiamo questa la sede per trattare la cornice torico-clinica dei possibili disagi emotivi, ma intendiamo segnalare che le ferite psicologiche potenzialmente vissute durante il viaggio si potrebbero sommare alle sofferenze dovute allo «sradicamento traumatico dalla cultura di appartenenza e dalle figure di attaccamento primarie»[21]. Il riferimento è al complesso concetto di "perdita", che qui si volge su due direzioni: per quanto riguarda la prima, ci possiamo riferire a R.K.S. Kholi, il quale parla di «morte della quotidianità»[22], poiché partire implica che mai più si ripresenteranno le condizioni precedenti alla chiave di volta data dalla migrazione. Dall'altra parte, G. Albertini, M. Mantovani e D. Gasperoni sottolineano che «il ruolo delle relazioni intergenerazionali nel determinare il corso della vita degli individui è particolarmente rilevante nel caso delle popolazioni immigrate»[23], in quanto il sostegno della famiglia riveste importanti funzioni nell'esperienza post-migratoria, sia per quel che concerne l'integrazione socio-economica, sia per quel che riguarda il tentativo di superamento delle disuguaglianze che distinguono



[16] G.G. Valtolina, *Tra rischi e tutela*, cit., p. 90.

[17] *Ibidem.*

[18] G.G. Valtolina, *Gli "orfani" della migrazione. Le conseguenze sul benessere psicologico dei figli della separazione familiare*, in «Studi Emigrazione», 209 (2018), pp. 8-30.

[19] M. Fazel - J. Wheeler - J. Danesh, *Prevalence of serious mental disorders in 7000 refugees resettled in Wester countires: a systematic review*, in «Lancet», 365 (2005), pp. 1309-1314.

[20] L. Cerniglia - S. Cimino, *Minori immigrati ed esperienze traumatiche: una rassegna teorica sui fattori di rischio e di resilienza*, in «Infanzia e adolescenza», 11 (2012/1), p. 14.

[21] *Ibidem.*

[22] R.K.S. Kohli, *Protecting Asylum Seeking Children on the Move*, in «Revue européenne des migrations internationales», 30 (2014/1), p. 84.

[23] G. Albertini - M. Mantovani - D. Gasperoni, *Fra genitori e figli. Immigrazione, rapporti intergenerazionali e famiglie nell'Europa contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2018, p. 7.

nativi e non. Va da sé che questo supporto viene meno per i minori stranieri che hanno affrontato un percorso migratorio soli[24]. In questa direzione, G.G. Valtolina evidenzia la fragilità di questi ragazzi, privati dei modelli che la famiglia costituisce e tenuti a diventare adulti responsabili ed autosufficienti prima del tempo[25]. Infatti, lo stesso autore richiama il concetto di «*challenge of identity*» di J.S. Phinney, G. Horenczyk, K. Liebkind e P. Vedder[26], per cui i minori migranti si trovano ad attivare strategie di *coping* e resilienza in risposta ad un contesto sociale inedito e sfidante, e la mancanza di un concreto e quotidiano riferimento familiare aggrava la complessa operazione di decifrare i codici culturali del nuovo ambiente.

Gli elementi appena esposti ci portano al terzo ed ultimo aspetto che riteniamo indispensabile trattare, ovvero quello legato allo "spazio-tempo" delle relazioni familiari: il distacco dai genitori non ne fa certo venire meno l'esistenza e la significanza. Infatti, «l'assenza fisica della famiglia non ne impedisce affatto la presenza costante nel sistema di riferimenti del minore»[27]. Un esempio è dato dal riconoscimento da parte degli operatori della consistenza dei legami familiari nella vita quotidiana dei minori stranieri non accompagnati: a riguardo, M. Saglietti e S. Zucchermaglio mettono in luce come la dicotomica presenza/assenza dei genitori influenzi il lavoro educativo, concludendo che le pratiche di relazione normalmente agite dagli operatori appaiono spesso inadeguate nella specifica situazione di questi ragazzi e delle loro famiglie[28].

Se è vero che questi minori «hanno una loro personale storia familiare, in quanto inseriti in una genealogia che non comincia nel momento in cui giungono nel paese ospitante»[29] e che «l'essere lontano dalla propria famiglia non implica di per sé né lo stato di abbandono, né quello di

[24] L. Cadei - M. Ognissanti, *Minori Stranieri Non Accompagnati: bisogni relazionali e strumenti educativi*, in F. d'Aniello (ed.), *Minori stranieri: questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, pp. 89-108.

[25] G.G. Valtolina (ed.), *Unaccompanied Minors in Italy. Challenges and Way Ahead*, McGraw-Hill, Milano 2014, pp. 93 ss.

[26] J.S. Phinney - G. Horenczyk - K. Liebkind - P. Vedder, *Ethnic identity, immigration and well-being: an interactive perspective*, in «Journal of Social Issues», 3 (2001), pp. 493-510.

[27] L. Cadei - A. Torri - W. Meschini, *Isolés, mais connectés: le cas de mineurs étranger non accompagnés*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2016), p. 57.

[28] M. Saglietti - C. Zucchermaglio, *Minori stranieri non accompagnati, famiglie d'origine e operatori delle comunità: quale rapporto?*, in «Rivista di Studi Familiari», 1 (2010), pp. 53-54.

[29] G.G. Valtolina (ed.), *Unaccompanied Minors in Italy*, cit., p. 92.

sfruttamento»[30], allora è importante che gli educatori non escludano le famiglie dal loro progetto di vita, ma che ne favoriscano la relazione o la riconciliazione[31]. La nuova possibilità di maggiore accesso alle tecnologie può giocare un ruolo positivo in questo senso: ne dà riscontro la ricerca di Cadei, Torri e Meschini[32], attraverso cui gli autori hanno studiato il fenomeno tutto contemporaneo dell'uso dei *device* per la comunicazione e l'informazione. Internet e cellulari, infatti, sono in grado di conferire alla famiglia una nuova forma di presenza – quella virtuale – per cui «è importante che gli educatori che lavorano con MSNA tendano a realizzare interventi non solo di sostituzione o di riparazione, ma piuttosto di rinforzo affinché questa relazione sia positiva, malgrado la distanza fisica»[33]. Ad esempio, Buchanan e Kallinikaki riportano esperienze di accoglienza in Grecia in cui Skype è utilizzato per mantenere i legami con le figure parentali più strette[34]. Laddove realizzabili, tali connessioni sostengono (in una logica di alleanza educativa) il lavoro degli operatori, determinando la possibilità di un nuovo principio organizzatore: non si è più di fronte ad un taglio netto delle radici, poiché le possibilità di contatto e condivisione (per quanto virtuali) presentificano le assenze nel quotidiano, con una funzione di significativo sostegno per i minori[35]. Oltre alle delicate conseguenze e all'ancoraggio di queste prossimità virtuali al progetto di vita dei minori stranieri non accompagnati, il rafforzamento dei contatti con i familiari può essere considerato propedeutico anche in considerazione del possibile ricongiungimento, nel paese ospitante o in quello d'origine.

Da ultimo, relativamente al tema della famiglia, non può mancare un riferimento alla legge n. 47 del 7 aprile 2017 e, in particolare, alla promozione dell'affidamento familiare[36], che in molte città italiane si avvia a diventare una pratica diffusa, sebbene quantitativamente ancora limitata se



[30] N. Monacelli - L. Fruggeri, *Soli ma non isolati*, cit., p. 47.

[31] *Ibidem.*

[32] L. Cadei - A. Torri - W. Meschini, *Isolés, mais connectés*, cit.

[33] *Ibi*, p. 57.

[34] A. Buchanan - T. Kallinikaki, *Meeting the needs of unaccompanied children in Greece*, in «International Social Work», (2018), pp. 8-9.

[35] L. Cadei - A. Torri - W. Meschini, *Isolés, mais connectés*, cit., p. 58.

[36] Cfr. G.G. Valtolina - N. Pavesi, *I minori stranieri non accompagnati*, in Fondazione Ismu, Ventitreesimo Rapporto sulle migrazioni 2017, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 181-198.

si considera il numero di minori coinvolti[37]. In merito va almeno rilevato che, come ampiamente dimostrato[38], la permanenza in famiglia comporta un profondo vissuto emotivo capace di sostenere, in ottica sistemica, la continuità dei legami d'origine come elemento di resilienza[39].

## 3. Lavoro educativo e dimensione familiare

Inquadrato, con il ricorso alla letteratura, il tema della famiglia e della peculiare interrelazione tra assenza/presenza propria del caso dei minori stranieri non accompagnati, vogliamo ora concentrare la nostra attenzione sulle possibilità di lavoro educativo. Oltre a quelle poco sopra ricordate, intendiamo conclusivamente avanzare una suggestione circa un possibile strumento per la pratica.

Per procedere, dobbiamo prima circoscrivere l'àmbito a cui ci riferiamo: è chiaro, infatti, che la situazione di affido familiare pone istanze particolari e si apre a specifiche declinazioni legate alla stessa dimensione familiare dell'accoglienza. Intendiamo qui invece riferirci alla condizione più frequente, quella delle comunità educative e delle relative équipe di educatori che le gestiscono. In queste realtà, pedagogicamente segnate dalla *quotidianità* e dalla *presenza* educativa[40], è indispensabile che il progetto pedagogico – ovvero il sistema di finalità esplicite, coerenti e condivise – non sia solo ampio (come indicavamo poco sopra), ma sia anche esplicitamente rivolto a quel «bisogno di contenimento emotivo»[41] proprio di questi ragazzi, che per certi aspetti possono apparire più grandi della loro età e che di scelte da adulti ne hanno già dovute compiere parecchie. Pos-

[37] N. Pavesi, *Pratiche innovative di accoglienza e integrazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, in A. Traverso, *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 83.

[38] N. Pavesi - G.G. Valtolina, *Best practices in the reception of unaccompanied minors in Italy*, in V. Cesareo, *The Twenty-third Italian Report on Migrations 2017*, Fondazione Ismu, Milano 2018, p. 83.

[39] A. Granata, *Minori felicemente accompagnati. Il soggiorno in famiglia come fattore di resilienza e orientamento. Uno studio di caso*, in A. Traverso, *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 142.

[40] L. Agostinetto, *Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti*, in «Studium Educationis», 1 (2012/1), pp. 95-106.

[41] G.G. Valtolina, *Minori stranieri non accompagnati: tra bisogni, lusinghe e realtà*, in R. Bichi (ed.), *Separated children*, cit., FrancoAngeli, Milano 2008, p. 78.

siamo parlare di *area affettiva*[42] del progetto pedagogico, quale esplicito intendimento verso la sfera emotiva della persona e dei suoi legami più intimi. È necessario riconoscere che per un adolescente (anche straniero!)[43] "l'acrobatico"[44] percorso verso l'adultità implica sempre un "disperato" bisogno di riferimento ai propri genitori[45]. In fondo l'adolescenza è un'impresa evolutiva congiunta di genitori e figli[46], «è sfida e risorsa per tutto il sistema familiare e ha alla base non la rottura dei legami familiari bensì la loro trasformazione in una forma più matura: come si potrà inserire in questo cruciale processo il prematuro distacco dai genitori del figlio?»[47].

Chi pone quest'ultima domanda è Luciano Tonellato, psichiatra e cofondatore dell'Istituto Veneto di terapia Familiare, con il quale abbiamo modo di collaborare in un percorso che potremmo definire di ricerca-formazione[48] presso un'importante struttura educativa residenziale che accoglie minori stranieri non accompagnati[49]. Vogliamo spendere l'ultimo spazio di questo contributo delineando brevemente lo strumento – per molti versi innovativo – che Tonellato avanza per cercare di rispondere alla domanda che si pone.



[42] L. Agostinetto, *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013, p. 176.

[43] L. Agostinetto, *Disagio e devianza: giovani o stranieri?*, in G. Milan - E. Gasperi (eds.), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012, pp. 95-114.

[44] G. Milan, *Adolescenti: quale educazione?*, in E. Aceti - G. Milan (eds.), *L'epoca delle speranze possibili*, Città Nuova, Roma 2001, pp. 53-79.

[45] M. Andolfi - A. Mascellani, *Storie di adolescenza. Esperienze di terapia familiare*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

[46] E. Scabini, *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*, Bollati Boringhieri Editore, Torino 1995.

[47] L. Tonellato, *Adolescenti migranti senza famiglia: riconoscere ed accogliere le loro origini. Uno strumento importante per educatori di comunità che accolgono msna*, in «Storie e Geografia familiari», 19/20 (2019) (in press).

[48] L. Mortari, *Tecniche Formative*, in L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2007, pp. 87-124; L. Zecca, *Ricerca-Azione-Formazione. Una strategia per lo sviluppo professionale?*, in G. Asquini (ed.), *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 84-91.

[49] Ci riferiamo alla Cooperativa Sociale Coges "Don Lorenzo Milani" di Mestre (VE) nelle sue tre strutture residenziali, una di pronta e prima accoglienza ("Cavana") e due di seconda ("Bricola" e "Rosa dei venti"). In tale struttura è insediato un Comitato Tecnico Scientifico che include diverse professionalità utili al supporto teorico, di ricerca e operativo della struttura. Si veda a riguardo in particolare, L. Agostinetto, *La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati*, cit., pp. 61-72.

È utile partire dal fatto che quella familiare non deve essere considerata una dimensione scontata, e anzi rilevare come a dimostrarsi riluttanti nell'affrontarla non siano solo i minori (per comprensibili motivi), ma anche gli educatori, che finiscono spesso per lasciare a latere tale questione[50]: nella sua esperienza Tonellato nota che «poche erano le notizie in loro possesso, ma scarsa era anche la curiosità di ricercarle, come se l'intero sistema colludesse nell'oblio di una realtà interiore affettiva così fondativa come la famiglia»[51]. Per aprire una prospettiva educativa sui minori, si è deciso di volgere prima il tema familiare verso gli stessi educatori, offrendo loro uno spazio individuale «per cogliere, attraverso una mirata rilettura del proprio genogramma familiare, gli aspetti collusivi, di potenziale rischio ma al contempo di possibile risorsa, della propria storia, al fine di implementare una capacità autoriflessiva e di favorire un più adeguato utilizzo del sé professionale all'interno del lavoro gruppale e comunitario»[52]. Tale esperienza, opportunamente condotta in àmbito di supervisione e sviluppata nel confronto di gruppo, ha consentito di sensibilizzare gli educatori al tema, aprendo – a partire dalle proprie – nuove prospettive sulla questione.

## 4. L'Intervista Clinica Generazionale come "spazio educativo"

È giunta così la proposta dell'impiego di uno strumento apparentemente "lontano" dal lavoro educativo, quello dell'*Intervista Clinica Generazionale*[53]. Declinata nella parte relativa all'asse delle origini familiari, tale strumento è stato riadattato da Tonnellato in relazione allo specifico contesto di riferimento. Rinviando necessariamente alle fonti per l'approfondimento degli aspetti teorico-clinici, ciò che qui conta mettere in luce è che l'intervista è stata spogliata della sua valenza diagnostica e declinata in una serie di domande che favoriscono l'emersione ed il racconto dei propri portati familiari, ricostruendoli come fatti emblematici, vissuti identitari e scorci emotivi, e ritessendoli nel dialogo con l'altro anche alla luce dello "strappo" migratorio e degli spazi prospettici che apre.

[50] Abbiamo poco sopra già rilevato tale questione (M. Saglietti - C. Zucchermaglio, *Minori stranieri non accompagnati*, cit.).

[51] L. Tonellato, *Adolescenti migranti senza famiglia*, cit.

[52] *Ibidem.*

[53] V. Cigoli - G. Tamanza, *L'intervista clinica generazionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.

L'intento, quindi, non è quello di raccogliere informazioni (in quante diverse occasioni il minore si è già trovato a dover dar conto della sua storia!), né quello di disaminare il significato introspettivo delle questioni che via via possono emergere. In chiave educativa possiamo invece indicare tre obiettivi principali che ci siamo posti:

a) la definizione di uno spazio relazionale diverso, ben situato, protetto ed "esclusivo", nel quale trovi posto l'incontro a due – educando ed educatore –, in un movimento di affidamento verso l'altro adulto;
b) la scoperta e l'accoglimento di un proprio "luogo intimo", nel quale è possibile recedere per esercitare una tensione introspettiva e riflessiva;
c) l'offerta di un'ulteriore possibilità di ricostruzione della propria traiettoria identitaria e di ridefinizione del proprio progetto migratorio. In tal senso, l'intento in ottica educativa è sempre prospettico, nell'educare alla riscoperta delle proprie risorse per tendere autenticamente ad una realizzazione di sé.

Tracciandone brevemente i contenuti, l'intervista muove dalla questione delle origini e delle relative rappresentazioni personali. In considerazione della difficoltà nella lingua italiana, la parola è solo una parte della forma impiegata: in avvio sono proposte immagini artistiche sul tema del paesaggio, quale tramite per affacciarsi al proprio paesaggio interiore in virtù della facilità d'accesso e della natura intrinsecamente polisemica delle immagini. Si vuole con ciò favorire proprio "l'immaginazione" dei ragazzi ed il loro ricordo, in particolare sui "piccoli rituali familiari", sempre «rivelatori di senso in merito allo scambio relazionale»[54]. Avendo cura di non alzare eccessivamente la "temperatura emotiva", l'intervista approfondisce poi due aree semantiche particolari, quella della dimensione "normativa" («le "regole d'oro" della vita familiare»[55]), e quella più legata alla "cura" (nel recupero narrativo di particolari momenti relazionali e del loro significato). L'ultima parte dell'intervista impiega infine una semplice tecnica grafico-simbolica, per stimolare la libera presentificazione del proprio vissuto. La consegna è quella del "disegno del corpo familiare" utilizzando «tutto ciò che è utile allo scopo (simboli, corpi e loro parti, punti e linee come relazioni, vegetali, animali e così via)»[56]. L'attività ri-



[54] L. Tonnellato, *Adolescenti migranti senza famiglia*, cit.
[55] *Ibidem.*
[56] *Ibidem.*

sulta così al contempo aperta (nella creatività della tecnica) e strutturata (nello stimolo del "corpo" da rappresentare), offrendosi come nuovo luogo di narrazione e riflessione.

Su un piano più pratico, va detto che l'intervista non deve essere rivolta sistematicamente a tutti i minori accolti, ma va utilizzata in termini mirati, in relazione al percorso educativo e alla qualità relazionale instaurata con l'educatore; inoltre – pur valutandone l'opportunità – è necessario che vi sia l'adesione del minore al percorso, concordando con lui una serie di incontri (mediamente cinque) nella quale svolgerla. Le domande sono poste in forma semplice ed in un tempo disteso che può essere variamente fruito dal minore (con un livello di ingaggio più o meno elevato), così come liberamente è possibile interrompere ogni incontro.

Al momento attuale, si è ancora ad una fase di impiego sperimentale, nella quale solo alcuni educatori sono stati formati alla somministrazione (dopo averla vissuta su se stessi ed aver approfondito tanto il piano dei significati quanto quello metodologico). In questa fase di sperimentazione, il lavoro compiuto con l'educando da parte dell'educatore che effettua l'intervista è raccolto e discusso con l'intera équipe in sede di supervisione, sia per stimolare una riflessione sugli elementi emersi, sia per condividere le più opportune posture e strategie metodologiche per il suo impiego.

L'utilizzo di questo strumento, per quanto possa apparire poco ortodosso, ha già mostrato in questa fase di avvio risultati interessanti, facendo emergere aspetti non attesi o sconosciuti dei ragazzi, creando spazi di espressione anche di vissuti dolorosi, che nel clima di fiducia hanno finito per incidere positivamente nella relazione con l'educatore. Peraltro, è stato di per sé un risultato il reale coinvolgimento dei minori intervistati, poiché la partecipazione su un lavoro così intimo non poteva certo esser data per scontata in giovani adolescenti. Va altresì sottolineato che la qualità del legame educativo (come richiamato poco sopra) non è solo una risultanza, ma anche una condizione di partenza per questo tipo di proposta, per cui è necessario che sia già stato svolto prima un adeguato lavoro di tessitura del legame educativo.

Se è vero che nell'evoluzione stessa dei servizi educativi contemporanei la dimensione familiare ha tardato ad affermarsi nonostante tutta la sua rilevanza[57], in quelli che si occupano di minori stranieri non accompa-

[57] P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci Editore, Roma 2018.

gnati tale aspetto rischia di trovare ancora spazi più stretti. Ecco perché è importante sollevare la questione, aprire piste di ricerca e di sperimentazione sui possibili percorsi pratici per accompagnare alla ritessitura dei propri legami familiari minori che si trovano soli in un paese straniero ad affrontare il loro futuro. E – lo diciamo da pedagogisti, con un po' di autocritica – non deve spaventare né rappresentare un ostacolo pregiudizievole l'utilizzo di un approccio interdisciplinare. Al contrario, nell'impervia via educativa, ogni aiuto può rivelarsi utile.

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 68-81

# L'accoglienza dei bambini e delle famiglie di origine straniera nella scuola dell'infanzia

## Prospettiva transculturale

*Chiara Cavagnini* *

**Abstract**

La presenza di famiglie di origine straniera interroga i servizi e le istituzioni educative in merito ad alcune questioni fondamentali legate all'accoglienza delle diversità, fin dalla scuola dell'infanzia: quale immagine di bambino struttura l'agire educativo? Quale spazio viene dato alle differenze? Come è agito il ruolo educativo dell'adulto, ovvero dell'insegnante? La scuola cosa si aspetta dai bambini e cosa si aspetta dai genitori? Viceversa, la famiglia cosa si aspetta dalla scuola? La prospettiva transculturale, orientata al decentramento e alla valorizzazione dei codici culturali e interpretativi degli attori in relazione, rappresenta un paradigma interpretativo su cui strutturare un progetto di accoglienza all'interno della scuola che lasci reale spazio all'alterità.

*The presence of foreign-born families raises questions to educational services and institutions about some fundamental issues related to the acceptance of diversity right from nursery school: what kind of child representation does build educational activity? To what extent is space given to the differences? How is the educational role of the adult, ie the teacher, performed? What does the school expect from children and from their parents? Viceversa, what does the family expect from the school? The transcultural perspective, oriented towards decentralization and towards enhancement of the cultural and interpretative codes of the actors' relationship, represents an interpretative paradigm, whereon structuring a Hosting Project within the school, thus providing an effective room to otherness.*

---

* Dottore di ricerca in sociologia e metodologia della ricerca sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

La presenza di minori di origine straniera sul territorio e nelle scuole italiane è un fenomeno ormai consolidato e che presenta caratteristiche specifiche, a partire dal progressivo aumento di bambini nati in Italia da genitori con cittadinanza non italiana. I dati più recenti forniscono un quadro di crescita costante, che tuttavia ha subìto un rallentamento negli ultimi anni a causa del mutare dei flussi migratori verso il nostro Paese, in cui gli studenti di origine straniera nelle scuole di ogni ordine e grado superano le 800.000 unità, rappresentando il 9,4% del totale della popolazione scolastica[1]. Ma, se dal punto di vista quantitativo possiamo parlare di una situazione consolidata che fa parte della scuola italiana, per quanto riguarda gli aspetti più qualitativi, legati all'integrazione, alla riuscita scolastica e alla creazione di pari opportunità educative, la realtà dei servizi scolastici presenta differenze sostanziali fra un contesto e l'altro, nonostante la normativa abbia elaborato indicazioni e modellizzazioni chiare per quanto riguarda l'accoglienza e l'integrazione dei minori di origine straniera[2]. Riprendendo uno schema interpretativo forse un pò datato ma ancora esplicativo delle fasi e dei cicli dell'immigrazione, A. Bastanier e F. Dassetto[3] teorizzano un modello che individua, dopo un primo periodo in cui l'immigrazione verso i Paesi europei è caratterizzata dalla presenza prevalentemente di persone sole, senza un gruppo familiare e che ancora vivono la loro permanenza nel nuovo contesto «come una parentesi fisica rispetto alla vita che si svolge nello spazio d'origine»[4], una seconda fase, caratterizzata dalla comparsa, a seguito dei matrimoni e dei ricongiungimenti, di nuovi attori: le donne e i bambini. Questa nuova presenza apre la relazione con la dimensione istituzionale, in quanto nuovi soggetti divengono l'interfaccia dei servizi, che cominciano ad occuparsi della gestione di nuove e diversificate istanze. Che cosa ha significato e significa per i servizi, in particolare educativi e scolastici, aprirsi a questi nuovi interlocutori? Che cosa ha significato e significa per le famiglie di origine

[1] MIUR, *Gli alunni Stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2016/2017*, marzo 2018.

[2] Tali differenze rimandano in particolare alla presenza e all'applicazione di protocolli per l'accoglienza, alla possibilità di attivare percorsi di apprendimento della lingua italiana all'interno dell'orario curricolare e alla semplificazione della didattica, all'impiego di mediatori linguistico-culturali, alla formazione delle insegnanti in ottica interculturale, all'effettiva valorizzazione delle culture d'origine.

[3] A. Bastenier - F. Dassetto, *Nodi conflittuali conseguenti all'insediamento definitivo delle popolazioni immigrate nei paesi europei*, in F. Dassetto - A. Bastenier - J. Rex, *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Fondazione G. Agnelli, Torino 1990, pp. 3-64.

[4] *Ibi*, p. 11.

straniera e per i minori? In che modo si sta strutturando, per riprendere il modello degli autori citati nella sua terza fase, il processo di reciproca co-inclusione delle parti in causa?

La scuola rappresenta, oltre che il contesto dell'apprendimento, il contesto della socializzazione, in cui, dopo la prima fase di socializzazione primaria, che si compie all'interno della famiglia attraverso l'acquisizione dei fondamentali orientamenti di valore, ha luogo il processo di socializzazione secondaria, in cui tali orientamenti dovrebbero trovare continuità. Così, la scuola si configura come il primo luogo esterno che i bambini incontrano uscendo dall'interno familiare, e costituisce uno dei contesti fondamentali che vanno a sostenere il processo di affiliazione. Ogni individuo, dall'infanzia, si costruisce all'interno di due processi, che dovrebbero integrarsi in un'ottica di continuità: uno di filiazione (interno), che risponde alla domanda "di chi sono figlio", e uno di affiliazione (esterno) che risponde alla domanda "a quale gruppo appartengo"[5]. Le dinamiche dei processi migratori, comportando l'inclusione di soggetti con propri riferimenti culturali, valoriali e simbolici all'interno di un gruppo di maggioranza, che non è detto si riconosca e si strutturi all'interno degli stessi riferimenti, costituiscono il terreno su cui si costruisce la continuità o la discontinuità fra processi di filiazione e affiliazione, fra socializzazione primaria e secondaria, fra contesto familiare e sociale. La scuola, accogliendo al proprio interno bambini nati da genitori di origine straniera, ha l'importante compito di creare un ponte comunicativo e di senso fra il dentro e il fuori, fra la cornice culturale esterna e quella interna interiorizzata[6] e di creare legami affinché la co-inclusione si costruisca sul confronto attivo e la diversità non diventi disuguaglianza. In questo senso, la prospettiva transculturale[7] offre una cornice interpretativa che può aiutare la scuola a divenire luogo di prevenzione, strutturando azioni e progetti in cui le famiglie e i minori, anche quelli di origine straniera, possano riconoscersi e dare un senso a ciò che vivono, ricomponendo le possibili

[5] C. Bruni, *La scuola: luogo di speranza e di paura*, in M.L. Cattaneo - S. Dal Verme (eds.), *Terapia transculturale per le famiglie migranti*, FrancoAngeli, Milano 2009.

[6] M.R. Moro - T. Baubet, *Basi della clinica transculturale*, in M.R. Moro - K. De La Noë - Y. Mouchenik - T. Baubet, *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, FrancoAngeli, Milano 2009.

[7] La prospettiva transculturale, nei suoi principi fondamentali, è qui assunta quale prospettiva che può orientare, al di là del lavoro clinico, l'agire educativo all'interno della scuola.

rotture dell'involucro culturale[8]. In particolare, la scuola dell'infanzia si pone come importante snodo di prevenzione, essendo il primo contesto esterno che i bambini, soprattutto nati da genitori migranti, sperimentano al di fuori della famiglia. È la scuola che «si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza»[9]: finalità che contiene in sé la base per un lavoro in cui i concetti della prospettiva transculturale trovano ampio spazio di espressione. Guardando agli ultimi dati ministeriali disponibili, che si riferiscono all'anno scolastico 2016/2017[10], la presenza di bambini di origine straniera nelle scuole dell'infanzia, per la maggior parte nati in Italia, rimane significativa anche negli ultimi anni, seppure mostri una contrazione che caratterizza in generale questo ordine di scuola. Nonostante tale diminuzione, è una presenza significativa al di là del dato numerico, in quanto mostra una propensione delle famiglie di origine straniera a far entrare nel contesto scolastico e di socializzazione i propri figli fin dalla prima infanzia, creando le premesse per l'avvio di un processo di integrazione. La partecipazione dei bambini stranieri alla scuola dell'infanzia ha infatti una grande importanza nell'àmbito delle strategie dell'integrazione scolastica e sociale e riveste un ruolo essenziale nell'apprendimento della lingua italiana e nella prevenzione del ritardo e dell'insuccesso scolastico[11].



## 1. L'ingresso a scuola dei bambini di origine straniera

Se i genitori che hanno vissuto la migrazione sono inseriti in una condizione di interculturalità, i figli, in particolare nati nel contesto d'accoglienza o immigrati da piccoli, si trovano in una situazione di transculturalità,

[8] Il concetto di involucro culturale fa riferimento alla teoria di T. Nathan: «Dal concetto dell'io-pelle nella sua funzione contenente (contenente psichico), Nathan estrapola i concetti di "contenente culturale" e "involucro culturale", il che gli permette di pensare in termini di contenenti, di cornici, e non solamente di contenuti. […] per Nathan ogni migrazione è traumatica perché porta alla rottura dell'omologia fra cornice culturale esterna e cornice interna interiorizzata» (M.R. Moro - T. Baubet, *Basi della clinica transculturale*, p. 65, in M.R. Moro - K. De La Noë - Y. Mouchenik - T. Baubet, *Manuale di psichiatria transculturale*, cit.).

[9] MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.

[10] MIUR, *Gli alunni Stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2016/2017*, marzo 2018.

[11] F. Farinelli, *Investire nella scuola dell'infanzia*, in M. Santagati - V. Ongini (eds.), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*, MIUR 2016.

in cui il processo di crescita si definisce all'interno di appartenenze multiple e oscilla fra due poli, quello della memoria, più rappresentato dal contesto familiare e dalla cultura d'origine dei genitori, e quello del desiderio, della spinta all'apertura verso un altro da conoscere e da esplorare[12]. Il bambino in situazione di transculturalità è un "bambino esposto"[13], esposto al rischio che si insinua nel passaggio fra un universo e l'altro, costruito nel gioco fra filiazione e affiliazione, sulla divisione fra due mondi che a volte non si compenetrano ma confliggono fra loro. L'ingresso a scuola dei bambini figli di genitori stranieri costituisce spesso la prima porta verso il desiderio, e può rappresentare nel contempo un momento di vulnerabilità, sia per i genitori sia per i figli, così come di opportunità, favorendo il processo di meticciamento. M. R. Moro utilizza il termine métissage per riferirsi ai figli dei genitori migranti, nati nel contesto d'accoglienza, fuori dalla dinamica del viaggio. «Ecco dunque il vero gioco della migrazione, gioco che si ripete dalla notte dei tempi, il gioco del métissage. Inserirsi nel nuovo mondo, partendo dall'universo dei propri genitori, porta a un dinamico mescolamento di donne e uomini, di pensieri e di divenire»[14]. Anche per quanto riguarda il contesto scolastico, si aprono interrogativi fondamentali che danno conto della continuità o della rottura fra l'interno e l'esterno: quale immagine di bambino struttura l'agire educativo? Quale spazio viene dato alle differenze? Come viene agìto il ruolo educativo dell'adulto, ovvero dell'insegnante? La scuola cosa si aspetta dai bambini e cosa si aspetta dai genitori? Viceversa, la famiglia cosa si aspetta dalla scuola? Sono solo alcune delle domande che si aprono nel momento in cui il mondo familiare entra in contatto con quello scolastico, momento che costituisce anche una fase di distinzione e distanziazione fra il bambino e gli adulti della famiglia. L'inserimento a scuola rappresenta infatti un'acquisizione di competenza da parte dei bambini che, immersi per buona parte della giornata nella cornice culturale del contesto d'accoglienza, sono messi nella condizione di sviluppare progressivamente, in modo spesso più efficace dei genitori, il passaggio da un codice culturale all'altro, fra il dentro e il fuori, con il rischio tuttavia che si inneschi un conflitto

[12] M.R. Moro, *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.
[13] *Ibi*, p. 52.
[14] *Ibi*, pp. 20-21.

di fedeltà[15]. La scuola pertanto è uno dei principali contesti all'interno dei quali si gioca la definizione di importanti processi, quali la costruzione dell'identità individuale fra uguaglianza e differenza, la strutturazione del senso di appartenenza, il continuo aggiustamento fra continuità e cambiamento.

## 2. Scuola dell'infanzia e intercultura

Negli ultimi venti anni la normativa di riferimento per la scuola dell'infanzia è accomunata dall'idea di una scuola pienamente inserita nel sistema educativo, di cui condivide finalità, curricolo, professionalità dei docenti, ma che mantiene una sua specificità di ambiente di apprendimento, di relazione, di vita, un suo curricolo "ecologico" (perché rispettoso delle caratteristiche dei bambini dai 3 ai 6 anni), una professionalità dei docenti necessariamente in equilibrio tra cura e insegnamento. Lontano dall'idea di una maturazione naturale o spontanea del bambino, il modello di riferimento è improntato sulla centralità e l'iniziativa del soggetto nel processo della propria crescita, sostenuto dalle condizioni favorevoli del contesto educativo, in cui la cura degli adulti è sottesa da intenzionalità pedagogica.

Nella scuola dell'infanzia convivono, pertanto, le due istanze della formazione dell'identità e dell'introduzione alla comunità. Il bambino, quando entra nella scuola, pur avendo già una propria individualità costituita, necessita tuttavia di stimoli e di strumenti cognitivi e relazionali per proseguire nello sviluppo dell'identità e nella costruzione di un'esperienza del mondo fisico e relazionale. La scuola in generale, e quindi anche la scuola dell'infanzia, infatti, rappresenta a tutti gli effetti una vera e propria comunità – oltre che un'istituzione e un servizio - ossia un luogo fisico e simbolico orientato allo sviluppo e alla crescita dell'individuo e del gruppo, in cui i bambini sperimentano una forma di vita condivisa, in cui si possiede un comune orizzonte di valori, un luogo in cui è esercitata un'autorità professionale e una autorità morale[16]. Oltre a ciò, la scuola dell'infanzia costituisce una delle principali risorse sociali e culturali che un territorio mette a disposizione della collettività per affrontare le sfide



[15] I. Finzi, *I bambini e la clinica transculturale*, in M.L. Cattaneo - S. Dal Verme (eds.), *Terapia transculturale per le famiglie migranti*, cit.

[16] M. Colombo, *Scuola e comunità locali. Un'introduzione sociologica*, Carocci, Roma 2001.

della convivenza; essa si configura non solo come luogo di educazione, ma anche come strumento di prevenzione dell'isolamento socio-culturale nei confronti di tutti i bambini e di tutte le famiglie, senza trascurare i nuclei maggiormente esposti al rischio di emarginazione sociale[17].

Appare chiaro già da queste riflessioni quanto sia necessario per la scuola interrogarsi sulle caratteristiche della società più ampia, che sono visibili all'interno del contesto educativo a partire dalla composizione delle famiglie dei bambini che frequentano, e quanto questa si strutturi o meno su un sistema univoco di norme condivise, riferimenti valoriali, modelli educativi, orizzonti di senso. Non è solo la presenza di bambini figli di genitori provenienti da diversi contesti culturali che interroga la scuola in tal senso, ma tale presenza può essere la cartina tornasole che porta il sistema scolastico, a partire dalla scuola dell'infanzia, ad interrogarsi e ad aprirsi sulle peculiarità e specificità di ogni famiglia.

Oggi nella scuola dell'infanzia e nei servizi educativi per i più piccoli educazione, cura e intercultura rappresentano le tre principali finalità da perseguire[18]; gli stessi campi d'esperienza, dagli Orientamenti del 1991 fino alle Indicazioni Nazionali del 2012, contengono direttrici prettamente interculturali, a partire dall'attenzione riservata all'individualità e alla storia di ogni bambino. È forte il richiamo al fatto che la coesistenza di diverse culture, di stili di vita e storie famigliari, di scelte diverse rispetto ai valori e alla dimensione religiosa, implica un'attenzione alla conoscenza delle trasformazioni sociali, alle nuove regole della cittadinanza attiva, ai problemi etici, al rapporto con la natura, alla costruzione di senso del futuro. Il lavoro della scuola ha come oggetto la ricostruzione dell'ambiente di vita dei bambini, nelle sue dimensioni storiche, spaziali, identitarie, linguistiche, antropologiche, religiose, da curvare verso la consapevolezza di una storia "plurale", di regole trasparenti di convivenza e cittadinanza, di costruzione di un futuro da vivere insieme, nel delicato equilibrio tra "grammatiche comuni" (da costruire) e diversità (da riconoscere e rispettare). È basilare quindi che la scuola possa fornire ai bambini e alle famiglie un rispecchiamento in cui trovare il senso del proprio crescere ed educare, per evitare fratture e scollamenti fra il proprio interno familiare e l'esterno societario.

[17] C. Silva, *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Ed. Junior, Parma 2011.

[18] *Ibi*, p. 12.

## 3. Un'accoglienza in prospettiva transculturale

Il mandato istituzionale della scuola italiana, a partire dalla scelta di non istituire classi differenziali o speciali per gli alunni di origine straniera, rimanda chiaramente all'inclusione delle differenze entro una scuola plurale. Tale mandato fa confluire e pone in relazione all'interno dello stesso contesto tre soggetti che devono affrontare sfide diversificate: i genitori di origine straniera, che si muovono nell'interrogativo di come rimanere leali alla propria cultura e di come trasmetterla ai figli; i figli, che stanno crescendo nella sfida di costruirsi un'identità con quei genitori, vivendo in un altro mondo culturale; gli operatori della scuola, che devono orientare il proprio agire dando a tutti le stesse opportunità di istruzione e le stesse opportunità educative, riconoscendo le differenze. Entro la scuola è necessario, quindi, che si costruisca uno spazio di azione fra il mandato istituzionale e il bisogno delle famiglie e dei minori, ma per far sì che questo si realizzi si devono porre le condizioni perché il bisogno si trasformi in domanda esplicita, attraverso un'accoglienza che lasci realmente la possibilità all'alterità di emergere.

Tali questioni non riguardano solo i bambini figli di genitori di origine straniera, ma riguardano tutti i bambini, nel momento in cui la scuola chiede un adattamento senza ridiscutere le proprie pratiche e i propri saperi, sacrifica chi vi accede senza sacrificare a sua volta parte di se stessa.

Appare quindi rilevante porre le basi per una progettazione dell'accoglienza in prospettiva transculturale, così da aprire le scuole ad un reale confronto e riaffermare la loro funzione preventiva. Tale progettazione è necessario che tenga in considerazione alcune questioni fondamentali, che rientrano nella gestione organizzativa e nella didattica quotidiana:

### *L'inserimento a scuola*

Nella fase iniziale di contatto con la scuola è importante considerare un aspetto, che costituisce una prima attitudine di decentramento culturale: il luogo in cui si incontrano gli utenti, in questo caso le famiglie, è un luogo che va chiarificato; è necessario rendere esplicito ciò che per noi è implicito, a partire dalla spiegazione del servizio, della sua logica e del suo funzionamento, di chi sono le persone che vi lavorano e che ruolo hanno. I sistemi scolastici dei Paesi di provenienza delle famiglie di origine straniera sono spesso strutturati in modo differente da quello italiano, e

la stessa scuola dell'infanzia ha diversi obiettivi e finalità. Chiarificare il contesto entro cui i bambini andranno a trascorrere i successivi tre anni pone le basi per un primo confronto con le famiglie e per l'evitamento di fraintendimenti futuri. In tali momenti è fondamentale il supporto della figura del mediatore linguistico-culturale, non solo per facilitare la comunicazione e riuscire a dare voce alle famiglie, ma anche per aprire un primo confronto sulle aspettative, sulla cornice culturale che orienta l'agire educativo, sull'idea di bambino e di scuola, creando un clima di fiducia anche attraverso il ricorso ad una figura-ponte in cui i genitori si possono in qualche modo identificare.

*La dimensione linguistica*

I bambini nati in Italia da genitori di origine straniera si trovano in una condizione di *bilingualità,* processo che inizia fin dalla nascita e in cui l'acquisizione delle due lingue (lingua materna, della famiglia, L1 e lingua della società L2) è continua e parallela (non simultanea). Tale processo acquisitivo struttura entrambe le lingue nella dimensione affettiva e crescendo avviene una secondarizzazione della lingua madre, attraverso una rinuncia attiva; la L1 rimane la base su cui fondare e fecondare l'acquisizione della L2 e di tutte le altre lingue.

Focalizzandoci sulla scuola dell'infanzia, nelle Indicazioni Nazionali del 2012 si fa riferimento ai bambini di tre anni quali individui che hanno "un patrimonio linguistico significativo ma con competenze differenziate che vanno attentamente osservate e valorizzate", che dovrebbero aver acquisito le principali strutture linguistiche della lingua nativa e le principali regole del discorso e dovrebbero saper usare la lingua per esprimere intenzioni e desideri, per interagire con gli altri.

A partire da queste affermazioni si pone il quesito di se e quanto la scuola dia spazio alla L1 dei bambini e dei loro genitori quando diversa dalla lingua italiana, così che la progressiva rinuncia alla lingua della famiglia non sia un processo imposto, ma possa essere attivamente scelto. Le azioni che le scuole dell'infanzia possono intraprendere per il riconoscimento della L1 possono essere di semplice realizzazione e ricondotte all'interno della pratica quotidiana così come essere oggetto di una progettazione specifica. Una prima azione efficace, già richiamata precedentemente, riguarda la presenza dei mediatori linguistico-culturali, così come l'utilizzo della dimensione narrativa, che già occupa un ruolo centrale nella

progettazione educativa, strutturando specifici momenti in cui le storie sono narrate nella lingua d'origine dei bambini. Lo spazio dato alle L1 può divenire anche spazio fisico, creando uno scaffale specifico nella libreria di sezione o nella biblioteca della scuola, ove presente, anche attraverso il supporto delle biblioteche locali[19], con un'apertura verso il contesto extrascolastico. Attivare queste semplici azioni significa uscire da una logica oppositiva fra L1 e L2, riaffermando che scuola e famiglia hanno lo stesso statuto, e che non vi è condizione di subalternità; significa agire in ottica preventiva, dando spazio a una lingua che lega i bambini di origine straniera ai genitori e facendo avvicinare i bambini italiani al riconoscimento della diversità, anche linguistica, come condizione di normalità. Il discorso sulla L1 apre la questione dell'apprendimento della L2: anche nella scuola dell'infanzia, pur non agendo sulla letto-scrittura, è possibile creare degli spazi di apprendimento dell'italiano come L2, ricorrendo a strategie didattiche mirate alla fascia d'età. È attraverso il gioco, che costituisce lo sfondo delle attività didattiche, che la scuola dell'infanzia può consentire ai bambini di affrontare in modo familiare e naturale l'apprendimento della L2, rifacendosi ai principi della glottodidattica ludica, utilizzando anche il corpo e il movimento quali canali da cui passa l'apprendimento. L'insegnamento della L2 all'interno della scuola dell'infanzia apre interessanti sperimentazioni anche nella relazione con le famiglie, in particolare con le madri. All'interno delle singole realtà potrebbero essere infatti pensati dei percorsi di insegnamento della lingua italiana rivolti alle mamme degli alunni, in orario scolastico, in spazi separati rispetto a quelli in cui sono presenti i bambini, così da avvicinare le madri al contesto scolastico puntando sull'acquisizione di una competenza linguistica autonoma, all'interno di uno spazio protetto quale quello della scuola.

### *La relazione con e tra le famiglie*

Un'esperienza che potrebbe aprire a una dimensione transculturale è quella del coinvolgimento dei genitori all'interno di momenti specifici di confronto che, sulla base della disponibilità delle famiglie e delle inse-

[19] Il coinvolgimento del sistema bibliotecario permette di realizzare progetti efficaci anche a basso costo. Per quanto riguarda invece progetti particolarmente interessanti legati alla dimensione narrativa, si veda il progetto "Mamma lingua. Libri per bambini in età prescolare in sette lingue" del Centro Come di Milano. http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2018/02/MAMMA-LINGUA_REPORT-1.pdf.

gnanti, si può strutturare con diverse modalità, che possono corrispondere ad altrettante fasi o livelli:

- un coinvolgimento sul "fare", invitando tutte le famiglie a partecipare a iniziative legate alla vita della scuola; è possibile così, attraverso una finalità comune che si muove su una necessità pratica, agire sulla creazione di relazioni fra genitori e fra genitori e scuola;
- un coinvolgimento sul "dire", creando gruppi di parola all'interno della scuola rivolti in particolare alle madri, non solo di origine straniera, attorno a tematiche che potrebbero essere di interesse comune quali l'accudimento e la crescita dei figli, l'educazione, l'essere madre. In tal caso il discorso specifico sulle migrazioni viene "normalizzato" all'interno di un contenitore di interesse comune;
- un coinvolgimento sul "pensare", in cui siano coinvolti sia genitori sia le insegnanti con il supporto di una figura esterna che possa costruire un percorso e orientare la riflessione su tematiche educative centrate sulla collaborazione fra scuola e famiglia. È possibile strutturare un percorso parallelo genitori-insegnanti che poi confluisca in un momento di condivisione e di incrocio di sguardi[20].

Sperimentalmente potrebbe essere introdotta la figura dei genitori-tutor, con un ruolo distinto dalla figura del mediatore linguistico-culturale, che, sul modello della peer education, possa fornire un supporto e un orientamento, di concerto con le insegnanti, ai genitori che per la prima volta entrano nel sistema scolastico italiano.

Differenziare le azioni tenendo al centro la tematica della relazione fra scuola e famiglia appare basilare per raggiungere la finalità della costruzione di un patto di coeducazione fra le due agenzie. Se è vero che la relazione fra insegnanti e genitori si alimenta, a partire dall'impegno di ciascuna componente, lavorando insieme alle strategie[21], e che impegno, reciprocità e mutualità sono i principi fondanti di un modello di relazione[22], è necessario tener conto delle storie familiari, che per i genitori di origine

[20] Fra le varie esperienze trasferibili si veda, in particolare, G.G. Valtolina (ed.), *Una scuola aperta al mondo. Genitori italiani e stranieri nelle scuole dell'infanzia di Milano*, FrancoAngeli, Milano 2009.

[21] C. Silva, *Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*, in «Rivista italiana di Educazione Familiare», 1 (2012), pp. 39-48.

[22] C. Silva, *La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia*, in «Rivista italiana di Educazione Familiare», 2 (2008), pp. 23-36.

straniera sono anche storie migratorie, per comprendere se e quanto il processo di acculturazione, nelle sue varie fasi, possa essere spinta o freno alla relazione.

*La gestione delle diversità*

Riconoscere le differenze entro la scuola significa orientare l'azione educativa al riconoscimento di pari opportunità; in una società plurale il discorso sulle differenze culturali e linguistiche si innesta entro un quadro più ampio di sempre maggiore differenziazione di orientamenti, scelte, visioni del mondo, a prescindere dalla presenza o meno di persone in situazione di migrazione. Sono molte ormai le esperienze, anche di didattica laboratoriale, all'interno della scuola dell'infanzia, finalizzate ad aprire il confronto fra e con i bambini. L'educazione interculturale può divenire non approccio educativo specialistico ma trasversale alle pratiche agite nella scuola, dalle attività di routine, alla programmazione annuale, ai laboratori, mirando a sviluppare nei bambini un approccio critico e aperto a nuove possibilità e riprogettazioni a partire dalla loro singolarità. Altro elemento è la possibilità di programmare facendosi guidare dalle domande e dalle curiosità dei bambini per aprire nuove tracce di riflessione e nuove pratiche educative. Uno spazio peculiare è occupato dalla dimensione delle differenze religiose, così come la valorizzazione di momenti che scandiscono il calendario scolastico e che sono inevitabilmente legati alla tradizione cattolica.

*La relazione con il territorio*

I discorsi e le azioni attorno all'intercultura acquistano ancor più valenza se riescono ad uscire dalla dimensione scolastica aprendosi al territorio, o se la scuola riesce a far entrare il territorio entro le proprie mura. Al di là delle specificità territoriali, la collaborazione con altre agenzie educative o realtà locali orienta più efficacemente il lavoro della scuola, contaminando così anche altri spazi. È il caso delle già citate biblioteche, piuttosto che dell'associazionismo locale con cui poter sperimentare progettazioni specifiche favorendo l'incontro[23]. Basilare risulta poi la connessione fra servi-

[23] Le stesse associazioni di cittadini di origine straniera presenti sui territori sono spesso aperte e disponibili ad entrare in contatto con la realtà scolastica.

zi nelle situazioni di fragilità, in cui la scuola si interfaccia con i servizi assistenziali o specialistici, all'interno dei quali le visioni legate alla diversità di provenienze e culture fanno emergere sguardi e approcci diversificati, non sempre in sintonia. È il caso, ad esempio, dei bambini di origine straniera con disabilità, in cui le eziologie tradizionali trovano ampio spazio nei pensieri e negli agìti familiari ma non sempre altrettanto nello sguardo di insegnanti, assistenti sociali, neuropsichiatri infantili, specialisti[24].

## 4. Conclusioni

Progettare l'accoglienza in ottica transculturale significa recuperare la centralità della scuola in quanto comunità educante che, come enunciato nelle Indicazioni Nazionali, «genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente»[25]. Tale indicazione va nella direzione, non tanto di riconoscere le diversità esistenti all'interno della scuola, ma di sostenere la loro interazione, secondo un modello di integrazione intesa come relazionalità e scambio[26] che possa dare a tutti le stesse possibilità di espressione e partecipazione. A partire da tali considerazioni un'ultima breve riflessione merita la questione della formazione degli insegnanti e, in particolare, dell'attitudine al decentramento culturale degli operatori scolastici. Operare in un'ottica di decentramento significa innanzitutto riconoscere che l'istituzione in cui si opera, così come gli strumenti culturali che si utilizzano, sono imbevuti della cultura in cui sono stati concepiti, e ciò risulta particolarmente pregnante all'interno del contesto scolastico, deputato alla trasmissione del sapere all'interno di una cultura circoscritta e definita spesso su base nazionale. In secondo luogo, significa attribuire una dignità e una rilevanza anche ai portati culturali delle famiglie e dei minori di origine stranie-

[24] Queste situazioni, in particolare, aprono alla dimensione transculturale delle letture e dei dispositivi di presa in carico, non sempre orientati al riconoscimento delle differenze.

[25] MIUR, Annali della Pubblica Istruzione. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Milano 2012, p. 10.

[26] E. Besozzi, *Insegnare in una società multietnica: tra accoglienza, indifferenza e rifiuto*, in G. Giovannini (ed.), *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano 1996.

ra che sono entrati a far parte della popolazione scolastica, anche se non sempre se ne comprende il senso e il significato. Il decentramento comporta da parte degli operatori una sospensione del giudizio, l'accoglienza dell'altro nelle sue complessità culturali, il che non significa rinuncia a ciò che si è e ai propri strumenti, ma consapevolezza del fatto che esistono anche altri significati e altri strumenti. Un ulteriore aspetto riguarda le reazioni controtransferali di fronte all'alterità cui anche gli insegnanti sono sottoposti, occupandosi, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, di crescita e di educazione, di rapporti fra minori e adulti significativi, di cura e di sviluppo. Essere consapevoli del proprio controtransfert culturale favorisce la comprensione e la conoscenza, riconoscendo all'altro l'impatto che ha su di noi e sul nostro contesto. Tali attitudini risultano basilari anche per il lavoro degli insegnanti all'interno della scuola, per «non stabilire come norma ciò che intuitivamente sembra più facile da pensare e di trasformare in natura o in necessità ciò che fa parte della cultura e delle contingenze»[27], ma per assumere una posizione di negoziazione e di métissage.



[27] M.R. Moro - T. Baubet, *Basi della clinica transculturale*, in M.R. Moro - K. De La Noë - Y. Mouchenik - T. Baubet, *Manuale di psichiatria transculturale*, cit., p. 1.

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 82-94

# Web 2.0, dispositivi digitali mobili e flussi migratori

## Un capitale da valorizzare nel sistema dell'accoglienza

*Stefano Pasta**

**Abstract**

Le tecnologie (ICT - Information and Communication Technologies) sono "agenti attivi" nella migrazione, sia a livello individuale, sia collettivo. In questo senso le nuove tecnologie digitali non sono affatto un "lusso" destinato agli abitanti dei paesi più ricchi, né un gadget per un futile intrattenimento, ma piuttosto un bene che permette di soddisfare importanti bisogni primari, tra cui quello di avere a disposizione informazioni e di instaurare comunicazione. Il testo analizza come la "disponibilità digitale", che spesso caratterizza anche i paesi di emigrazione, è un "capitale di reti" non solo nella fase della partenza, ma in tutto l'intero percorso migratorio. Nell'attraversamento del Mediterraneo, in particolare, i social media assumono spesso un ruolo di "tecnologie di sopravvivenza", mentre, nella fase successiva, divengono uno strumento per l'inserimento nella comunità del contesto di arrivo. Ad essere chiamati in causa in questa riflessione sono soprattutto gli esperti di Scienze dell'educazione responsabili di progettare ed operare nel sistema dell'accoglienza formale. Si ritiene che, se opportunamente promosse e valorizzate, tali conoscenze e competenze possano favorire percorsi di crescita che rendano i migranti protagonisti attivi.

*ICT (Information and Communication Technologies) are "active agents" in migration at both individual as well as group levels. In this sense modern digital technologies cannot be considered simply as a luxury for members of wealthy nations or as gadgets for entertainment. They are a significant asset in meeting basic needs, both in accessing information as well as providing means of communication. The study analyses how "digital availability", a factor which also applies to the countries of emigration, is an essential asset in networking not only prior to, but also throughout the entire period of migration. Social media become ultimate "survival technologies", especially when crossing*

* Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazione e alla Tecnologia (CREMIT) - Università Cattolica.

*the Mediterranean, and function in successive phases as all-important tools in supporting inclusion in the new host societies. Experts in educational science within the present system are called upon to take advantage of these skills and restructure procedures covering the migrant reception system. If supported in this way, migrants will be able to exploit their knowledge and competence, thereby opening up paths of development that will allow them to become active protagonists.*

---

*Alpha, guineano di 19 anni, è in transito da Milano diretto verso la Germania. Da due giorni è nella città lombarda: grazie a un connazionale dello stesso villaggio, che ha fatto lo stesso percorso un mese prima e con cui si sente via Facebook, entra in contatto tramite WhatsApp con il volontario di un'associazione, ottenendo così il posto dove dormire la notte. È un altro connazionale, anche lui nel Nord Europa, a fornirgli le indicazioni per passare la frontiera, sfuggendo alle leggi europee che non lo permettono. La famiglia di Alpha in Guinea mobilita uno zio in Belgio per finanziare l'ultimo tratto di viaggio; i soldi sono inviati tramite MoneyTransfer ed è ancora il connazionale in Germania a fare da tramite, via Facebook, con un ivoriano a Milano che rende possibile il ritiro di denaro (Alpha non può poiché non ha un documento). Nel viaggio verso la Germania, il migrante rimane in contatto con il coordinatore dell'associazione, inviando messaggi e foto del tragitto, che, anonimizzati, sono pubblicati su un quotidiano. Una volta arrivato in territorio tedesco, i volontari creano un legame con un'altra associazione locale che facilita l'inserimento di Alpha nel nuovo contesto.*

*Anche Salah, marocchino di 18 anni, è a Milano da una settimana, ma con l'intenzione di restarci. Parla solo arabo, poiché proviene da una zona rurale e a bassa scolarizzazione del Marocco, dove il francese non si studia. Una sim italiana, di una compagnia che si rivolge principalmente a immigrati, è stato il primo acquisto. Il giovane non sa alcuna parola d'italiano, ma riesce a raggiungere i luoghi degli appuntamenti tramite GoogleMaps installato sul cellulare; la comunicazione di base è garantita da una app che traslittera dall'italiano all'arabo e viceversa; anche il traduttore di Google è uno strumento molto utile. Infine, WhatsApp è usato per telefonare alla mamma e chattare con gli amici: si informa dei risultati del Wydad, la sua squadra di calcio, ma sentire i suoi compagni serve anche per superare i momenti di difficoltà e nostalgia.*

*Intanto, nello stesso Paese in cui Salah sogna di vivere e in cui Alpha vorrebbe solo transitare, scoppia sui social network una polemica contro i profughi di un centro di accoglienza, accusati di volere "addirittura" il wifi e di avere "il lusso dello smartphone"*[1] .

## 1. Le tecnologie digitali come "agenti attivi" nel percorso migratorio

Secondo i Global Trends dell'Agenzia per i Rifugiati delle Nazioni Unite (Unhcr), a fine 2017 vi è al mondo il più alto numero di rifugiati e sfollati dal 1945, 68,5 milioni (33,9 milioni nel 1997)[2]. Dal 2013 i flussi migratori attraverso il Mediterraneo centrale sono aumentati impattando, da più punti di vista, sulle società europee. Dalla seconda metà del 2017 – e in misura più significativa nel 2018 – sono diminuiti gli sbarchi in Italia[3], a seguito delle nuove politiche europee e nazionali[4]; tra le conseguenze, oltre all'aumento dei morti e dispersi (secondo l'Ispi il 19% di chi è partito dalla Libia verso l'Europa nel settembre 2018[5]), vi è il raddoppio nel 2018 degli arrivi in Spagna[6]. Una caratteristica dei flussi verso l'Italia è l'alta presenza di minori stranieri non accompagnati sul totale degli arrivi via

[1] Osservazioni dell'autore presso un centro di accoglienza a Milano, luglio-settembre 2018.

[2] La maggior parte non è in Italia. In termini di numeri assoluti, la Turchia è il principale paese ospitante al mondo, con una popolazione di 3.5 milioni di rifugiati, per lo più siriani, seguita da Pakistan, Uganda, Libano e Iran; il Libano – seguito da Giordania, Turchia, Uganda e Ciad – ospita il maggior numero di rifugiati in rapporto alla sua popolazione nazionale.

[3] 169.304 sbarchi nel 2014; 153.842 nel 2015; 181.436 nel 2016; 119.310 nel 2017; 23.370 nel 2018; fonte: Ministero dell'Interno.

[4] Si fa riferimento in particolare al Memorandum d'intesa sottoscritto tra Italia e Libia il 2 febbraio 2017, secondo cui l'Italia avrebbe collaborato con le autorità militari e di controllo delle frontiere della Libia per «fermare le partenze dei migranti irregolari». La strategia italiana era coerente col più ampio approccio europeo, tanto che venne fatta propria dai leader europei il 3 febbraio con la Dichiarazione di Malta. Da allora, il Governo italiano e l'Unione europea hanno fornito alla Guardia costiera libica imbarcazioni, formazione e ulteriore assistenza per pattugliare il mare e riportare indietro migranti in fuga verso l'Europa. Nel 2017, circa 20.000 persone sono state intercettate in mare dalla Guardia costiera libica e trasferite nei famigerati centri di detenzione della Libia. Diverse ong per i diritti umani, come Amnesty International, hanno criticato con forza l'accordo.

[5] M. Villa, *Sbarchi in Italia: il costo delle politiche di deterrenza*, Ispi, Milano 2018.

[6] Nel 2018 il primato degli arrivi di immigrati è passato dall'Italia alla Spagna, dove dal 1° gennaio all'11 novembre 2018 sono arrivati 55mila migranti (di cui 49mila via mare e 6mila via terra), rispetto ai 29mila giunti in Grecia e ai 22mila sbarcati fino al 19 novembre in Italia; fonte: Ismu.

mare, con una percentuale superiore al 13% nel 2016 e 2017, salita fino al 15% nel 2018[7].

Negli ultimi tre anni, quella verso l'Italia è una migrazione prevalentemente individuale di giovani quasi adulti originari soprattutto dal continente africano[8]. È individuale, ma situata all'interno di network migratori, ovvero quei sistemi di relazioni interpersonali che stabiliscono legami tra migranti attuali e futuri, secondo l'idea di Charles Tilly per cui «gli individui non emigrano, ma i network sì»[9]. In questo senso i social media agiscono in quattro modalità: permettono di mantenere legami forti con familiari e amici; indirizzano quei legami deboli che sono rilevanti per organizzare la migrazione e l'integrazione; stabiliscono una nuova infrastruttura costituita dai legami latenti, ovvero legami specifici della comunicazione mediata dai dispositivi in cui la connessione è tecnicamente disponibile ma non è ancora stata attivata da un'interazione sociale[10]; infine, i social media offrono una ricca fonte di informazioni non ufficiali sulla migrazione[11].

Le tecnologie digitali, e la convergenza tra queste, connettività e comunicazione, non sono solo nuovi canali di comunicazione nelle reti migratorie, ma sono "*agenti attivi*" che trasformano attivamente i flussi.

Come notano A. Alonso e P.J. Oiarzabal, nella storia c'è sempre stata una grande correlazione tra la tecnologia e la migrazione[12]. Nella maggior parte dei casi, gli studi su come le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT - Information and Communication Technologies)



[7] I minori stranieri non accompagnati sbarcati son stati 25.846 nel 2016, 15.779 nel 2017, 3.490 all'11 dicembre 2018; fonte: Ministero dell'Interno.

[8] Nel 2018 le principali nazionalità degli sbarcati in Italia sono Tunisia, Eritrea, Iraq, Sudan, Pakistan, Nigeria, Algeria, Costa d'Avorio, Mali, Guinea; nel 2017: Nigeria, Guinea, Costa d'Avorio, Bangladesh, Mali, Eritrea Sudan, Tunisia, Senegal, Marocco; fonte: Ministero dell'Interno.

[9] C. Tilly, *Transplanted Networks*, in V. Yans-McLaughlin (ed.), *Immigration Reconsidered. History Sociology and Politics*, Oxford University Press, New York-Oxford 1990, p. 84.

[10] A. Miconi, *Teorie e pratiche del web*, Il Mulino, Bologna 2013, p. 120.

[11] P. Scholten - M. van Ostaijen (eds.), *Between Mobility and Migration. The Multi-Level Governance of Intra-European Movement,* Springer, Berlin 2018; R. Dekker - G. Engbersen, «How social media transform migrant networks and facilitate migration», *Global Networks,* 14 (2014/4), pp. 401-418.

[12] Si consideri, ad esempio, il contributo dato dall'avanzamento dei sistemi di comunicazione, del trasporto e dell'infrastruttura. Cfr. A. Alonso - P.J. Oiarzabal, *The Immigrants Worlds´ Digital Harbors: An Introduction*, in A. Alonso - P.J. Oiarzabal (eds.), *Diasporas in the new media age: identity, politics, and community*, University of Nevada Press, Reno 2010, pp. 1-15.

intervengono nella migrazione, sia a livello individuale, sia collettivo, rientrano ancora nei tre modi indicati da R. King e N. Wood in *Media and Migration: Constructions of Mobility and Difference*[13]. Il primo si basa sul presupposto che le informazioni e le immagini mediali trasmesse dai paesi di destinazione (vere, distorte, o false) possano divenire un elemento importante di attivazione della scelta migratoria. Il secondo ragiona su come i media rappresentano gli immigrati e narrano i loro percorsi, che è un processo determinante per il tipo di percezione che la società ospitante costruirà e quindi anche per la futura possibile esperienza di inclusione o esclusione[14]. Infine, il terzo modo in cui i media intervengono nel processo migratorio rileva come i contenuti mediali del paese di origine (ad esempio i film, i video, la televisione satellitare, o le nuove tecnologie) giocano un ruolo importante nell'identità culturale e nelle politiche delle comunità diasporiche e viceversa, favorendo la creazione e il mantenimento di "comunità transnazionali"[15].

Negli ultimi anni – a livello italiano si pensi a *Migranti con lo smartphone* di Gianmarco Schiesaro dell'ong Vis – si sta affermando l'idea che il ruolo di "agente attivo" delle tecnologie non riguardi solo la scelta della partenza, ma tutto l'intero percorso migratorio e quello successivo di inserimento nella comunità locale. Le mappe degli smartphone, le applicazioni di posizionamento globale, i social network, la messaggistica WhatsApp e tanti altri social media e app possono fare la differenza tra il successo e il fallimento del percorso migratorio, addirittura tra la vita e la morte.

La conseguenza di questo approccio è un cambio di paradigma del cosiddetto "sviluppo umano": le nuove tecnologie digitali non sono affatto un "lusso" destinato agli abitanti dei paesi più ricchi, né un gadget per un futile intrattenimento, ma piuttosto un bene di prima necessità, in modo particolare per i più poveri, che le utilizzano per soddisfare importanti bisogni primari, tra cui quelli, sempre più impellenti, di avere a disposizione

[13] R. King - N. Wood (eds.), *Media and Migration: Constructions of Mobility and Difference* , Routledge, Londra 2001, pp. 1-22.

[14] S. Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2018; I. Maffeis - P.C. Rivoltella (eds.), *Fake news e giornalismo di pace. Commenti al Messaggio di Papa Francesco*. 52° Giornata mondiale delle comunicazioni sociali, Scholé-Morcelliana, Brescia 2018.

[15] Per transnazionalismo intendiamo un approccio nello studio della migrazione che si basa sulle doppie relazioni – sociali, culturali, economiche – che i migranti mantengono sia con il paese di origine che con quello di emigrazione (S. Vertovec, *Transnationalism and identity*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», 27 [2001/4], pp. 573-582).

informazioni e di instaurare comunicazione. Inoltre, i migranti di oggi sono anch'essi parte integrante della società dell'informazione: grazie allo smartphone che hanno in mano non sono più soltanto oggetto di rappresentazione da parte dei media ma, essi stessi, produttori, generatori e utilizzatori di informazione in formato digitale, colpevolmente ignorata dai circuiti comunicativi ufficiali, come ricorda il rapporto *Notizie di chiusura* presentato nel dicembre 2018 dall'Associazione Carta di Roma[16]. Infine, anche il mondo della cooperazione e dell'aiuto umanitario[17] è interrogato dalle tecnologie digitali: reti social, crowdsourcing, crowdmapping[18] e big data stanno apportando significativi cambiamenti nel modo in cui vengono gestite le crisi migratorie e invitano le ong a un profondo ripensamento della loro azione e strategia.

Tra le conseguenze dell'aumento degli sbarchi in Italia vi è l'incremento degli investimenti economici, con fondi europei, nell'accoglienza, che ha visto aumentare fortemente gli educatori e gli operatori sociali impegnati in questo settore. La tesi di questo contributo è collegata a quanto detto finora, ma problematizza il mancato riconoscimento, nel "sistema accoglienza", delle conoscenze dei profughi legati all'Ict. Ad essere chiamati in causa in questa riflessione sono soprattutto gli esperti di Scienze dell'educazione responsabili di progettare ed operare nel sistema dell'accoglienza formale. Si ritiene che, se opportunamente promosse e valorizzate, tali conoscenze e competenze possano favorire percorsi di crescita che rendano i migranti protagonisti attivi. Inoltre, favorendo progetti educativi di comunicazione multimodale, tali competenze renderebbero possibili spazi di incontro e cittadinanza con la popolazione maggioritaria, da declinare



[16] Associazione Carta di Roma, *Notizie di chiusura. VI Rapporto della Carta di Roma, Roma 2018. La* Carta di Roma è il nome con cui è noto il "Protocollo deontologico concernente richiedenti asilo, rifugiati, vittime della tratta e migranti". Il documento è stato redatto congiuntamente da Fnsi (il sindacato dei giornalisti) e dal Consiglio Nazione dell'Ordine dei giornalisti nel 2008 e fa parte del bagaglio di strumenti di lavoro dei giornalisti italiani. La Carta si fonda sul riferimento al criterio enunciato nell'articolo 2 della legge istitutiva dell'Ordine (legge n. 69 del 3 febbraio 1963): il rispetto della verità sostanziale dei fatti osservati. Dal 2016 il Glossario della Carta è parte integrante del "Testo unico dei doveri del giornalista".

[17] Si veda G. Schiesaro, *Migranti con lo smartphone. Il contributo dei nuovi media digitali al viaggio, all'accoglienza e all'integrazione dei migranti*, Edizione Vis, Roma 2018, pp. 93-120.

[18] Per crowdmapping si intende la creazione e l'arricchimento informativo di mappe (la georeferenziazione delle informazioni) tramite l'azione distribuita di tanti attori sul territorio o fuori dal territorio. Per crowdsourcing s'intende invece un modello organizzativo nel quale si affida la progettazione, la realizzazione o lo sviluppo di un progetto o di un'idea a un insieme indefinito di persone, non organizzate precedentemente.

secondo un approccio interculturale[19]. In Italia si pone forte la domanda di qualità dell'accompagnamento educativo, in ottica non assistenziale[20], per i profughi accolti nei centri di accoglienza (i posti disponibili nel 2017 erano 175.501)[21].

## 2. **La "disponibilità digitale" prima della partenza**

Le polemiche attorno alla "disponibilità digitale" dei migranti non tiene conto che gli smartphone sono una presenza diffusa in tutti i paesi del Sud del mondo, caratterizzano in maniera sempre più marcata la vita quotidiana e le attività che vi si svolgono, acquisendo un peso sociale, economico e culturale sempre più rilevante. Ad esempio la Siria, che è tra le prime nazionalità degli arrivi tra il 2013 e il 2015, dal punto di vista della dotazione tecnologica è provvista di 64 cellulari ogni 100 abitanti[22]. Nei paesi africani il telefonino, oltre alle logiche consumistiche e di intrattenimento, è legato anche allo sviluppo di attività di sopravvivenza, alle attività imprenditoriali e di risposta ai cronici problemi. Si pensi al sistema di mobile banking (trasferimento di denaro tramite smartphone) M-Pesa, nato in Kenya nel 2007 e oggi diffuso in 10 paesi con 29,5 milioni di clienti, che ha fatto emergere parte dell'economia informale, facilitando l'invio delle rimesse alle economie africane e aumentando significativamente l'inclusione finanziaria: la popolazione adulta del Kenya con qualche possibilità di accesso ai servizi finanziari è passata dal 20% del 2006 al 67% del 2013[23]. O ancora: mPedigree per verificare se le medicine sono scadute, il servizio di messaggistica Totohealth per donne in gravidanza, Wefarm e iCow per mettere in collegamento i piccoli allevatori affinché si scambino consigli sui pascoli o altre informazioni[24].

[19] S. Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, cit.; M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano 2017.

[20] Si veda C. Gallotti - F. Tarabusi (eds.), *Formazione e comunicazione nei campi dell'accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo*, in «Educazione interculturale», 16 (2018/2).

[21] Fonte: dati statistici del 23.01.2017 della Commissione parlamentare d'inchiesta sul sistema di accoglienza, di identificazione ed espulsione, nonché sulle condizioni di trattenimento dei migranti e sulle risorse pubbliche impiegate, Camera dei Deputati.

[22] La cifra è riferita al 2015; fonte: International Telecommunication Union, *World Telecommunication/ICT Development Report and database.*

[23] G. Schiesaro, *Migranti con lo smartphone*, cit., p. 17.

[24] Link dei progetti/app citati: http://mpedigree.com/; https://totohealth.org/; https://wefarm.org/; http://www.icow.co.ke/.

Va altresì tenuto presente che già nel 2014, ovvero nella prima fase del flusso verso l'Europa attualmente in corso, alcuni paesi africani avevano, dal punto di vista numerico, una dotazione di cellulari paragonabile a quella statunitense (89 dispositivi per ogni 100 abitanti): lo stesso numero (89) in Sudafrica, poco meno in Ghana (83), Kenya (82), Tanzania (73)[25]. Secondo il report Africa's Mobile Economy (GSMA), cresce significativamente a partire dal 2014 la quantità di smartphone, ovvero telefonini che si possono connettere a internet con un'interfaccia dedicata: in due anni è raddoppiato il numero di connessioni in Africa, mentre si sono contestualmente dimezzati i prezzi di vendita.

Rispetto alla decisione di partire, ci sono opinioni diverse in letteratura. L'Atlante dei Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia (2017)[26], curato da Save The Children, sostiene che le informazioni mediatiche esercitano un grande peso sulla decisione di bambini e adolescenti di intraprendere il viaggio migratorio. Mapping Refugee Media Journeys[27] è invece un'indagine condotta nel 2015-16 in Francia, tra rifugiati maschi iracheni e siriani, dai ricercatori di The Open University e France Médias Monde: poiché nelle zone controllate dall'Isis l'accesso alla televisione e al Web è difficile, la telefonia mobile diventa un'importante tecnologia per la fruizione di news, in molti casi in modo clandestino. Tuttavia, la decisione di emigrare non è generata da queste informazioni, piuttosto dall'instabilità e dal conflitto che segnano i loro paesi.

## 3. Il viaggio: i social network per l'organizzazione della traversata e le "tecnologie di sopravvivenza"

Al di là dell'influenza sulle motivazioni, le tecnologie giocano un ruolo decisivo nel viaggio, tanto nell'organizzazione quanto nella realizzazione[28].

[25] Diffusione e utilizzo del telefonino in Africa; fonte: Pew Research Center, *Global Attitudes Survey*, 2014.

[26] Save The Children, Atlante dei Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia, Roma 2017.

[27] M. Gillespie - L. Ampofo - M. Cheesman - B. Faith - E. Iliadou - A. Issa - S. Osseiran - D. Skleparis, *Mapping Refugee Media Journeys Smartphones and Social Media Networks*, The Open University - France Médias Monde, 2018.

[28] Risultato del progetto «Surf and Sound - Improving and sharing knowledge on the Internet role in the human trafficking process», del gruppo di ricerca su criminalità e scienze della sicurezza della Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento, http://www.surfandsound.eu/?lang=it.

Come nota G. Schiesaro[29], se in passato le organizzazioni che gestivano i viaggi illegali erano poche, detenevano un potere enorme e necessitavano di intermediari per accedervi, il Web 2.0 ha ampliato le reti dei cosiddetti trafficanti, che si moltiplicano, divengono più visibili (i loro "servizi" sono pubblicizzati sui social), usano forme di comunicazione più difficili da intercettare e provocano un abbassamento dei prezzi. È facile verificarlo: basta digitare su Google "Libia" e "Italia" in arabo per visualizzare pagine di informazioni su "pacchetti viaggio" (rotte, prezzi, offerte…) proposti dai trafficanti. Numerose sono le pagine Facebook analoghe, luogo non solo per contattare i trafficanti ma anche per avere indicazioni preziose da chi ha svolto o ha intenzione di svolgere una rotta analoga, quindi un vero e proprio "capitale di rete"; tali pagine sono diverse e talvolta raggiungono diverse decine di migliaia di aderenti e hanno nomi tipo "Come emigrare in Europa", o "Di contrabbando nella Ue".

Durante il viaggio, invece, riuscire a connettersi in mezzo al mare e comunicare così la propria geolocalizzazione alla Guardia Costiera, a un'ong, a un'attivista[30], o anche a un familiare o conoscente che possa avvisare a sua volta del rischio naufragio, può garantire il salvataggio e la salvezza della propria vita[31]. Utili a questo scopo sono i profili social di alcuni militanti o anche giornalisti, pagine Facebook e strumenti ad hoc come Alarmphone[32], un'applicazione sviluppata nel 2014 dalla coalizione di attivisti dei diritti umani "Infomobile- Welcome 2 Europe"; si tratta di una linea telefonica di emergenza in grado di documentare e di mobilitare in tempo reale: non è un numero di salvataggio, bensì una hot line per supportare le operazioni di ricerca e recupero. Con questi esempi si rileva come, durante il viaggio, gli smartphone possano trasformarsi in "tecnologie di sopravvivenza".

[29] G. Schiesaro, *Migranti con lo smartphone*, cit., pp. 37-42.

[30] Alcuni attivisti i cui numeri telefonici o profili social sono stati decisivi per il salvataggio dei migranti sono don Mussie Zerai, Alganesh Fessaha, Nawal Soufi. Alcuni libri hanno raccontato le loro storie: M. Zerai - G. Carrisi, *Padre Mosè. Nel viaggio della disperazione il suo numero di telefono è l'ultima speranza*, Giunti, Firenze 2017; A. Fessaha, *Occhi nel deserto. Gandhi nel deserto di Sinai*, Paoline, Edizioni Sui, Prato 2014; D. Biella, *L'angelo dei profughi*, Cinisello Balsamo (MI) 2015.

[31] Dall'ottobre 2013 all'ottobre 2018 sono morte oltre 17mila nel tentativo di attraversare il Mediterraneo, nello specifico 3.538 nel 2014, 3.771 nel 2015, 5.096 nel 2016, 3.139 nel 2017 e 1.642 al 20 settembre 2018; fonte: Ismu.

[32] https://alarmphone.org/it/.

## 4. Nei paesi di transito e di arrivo: un aiuto per le prime fasi dell'accoglienza

Anche nei paesi di arrivo e transito il ruolo dei dispositivi mobili continua ad essere essenziale, sia per l'eventuale prosecuzione del viaggio, sia per affrontare le difficoltà dei primi momenti dell'accoglienza. L'Unhcr delle Nazioni Unite ha distribuito nel 2017 33mila schede sim ai rifugiati siriani presenti in Giordania e 85mila stazioni di ricarica portatili; le stazioni ferroviarie tedesche hanno messo a disposizione dei migranti aree per poter ricaricare i loro cellulari. Anche in Italia, una delle prime preoccupazioni dei profughi è quella di ricaricare la batteria del proprio dispositivo e di salvaguardare l'integrità della sim, oppure sostituirla con una card funzionante nella località in cui ci si trova, consentendo la connessione al Web. Le memorie dei social media consentono, tra l'altro, di recuperare una serie di informazioni, contatti e dati, precedentemente accumulati e lasciati in memoria nei cloud.

Tra i materiali raccolti da "Mapping Refugee Media Journeys" vi è, ad esempio, un'immagine divenuta virale negli smartphone dei migranti siriani che, nel 2015 e 2016, hanno percorso la "rotta balcanica" dalla Turchia. Intitolata in arabo "La strada per la Germania"[33], indica in maniera essenziale, in arabo, inglese e greco, le tappe del viaggio da Smirne alla Germania, i costi stimati nelle diverse valute (2.400 dollari il totale), i mezzi di trasporto consigliati, i tratti da percorrere a piedi. Vi sono dettagli interessanti a livello grafico: le indicazioni per la fonetica (nelle conversioni dei nomi vi sono opportuni accorgimenti per facilitare la pronuncia esatta), elementi prodotti al computer e altre aggiunte a mano, che indicano come la mappa è passata attraverso cicli di riproduzione e riutilizzo digitali e non digitali.

I dispositivi sono fondamentali per conservare il legame con il paese di origine, per l'orientamento geografico, per mantenere e ampliare il proprio network informativo e relazionale, ricevere denaro, proseguire il viaggio, intercettare reti informali di sostegno, utilizzare le immagini per forme di storytelling[34]. Meno importanti ma comunque presenti sono for-



[33] Tratta da *Mapping Refugee Media Journeys*, op. cit., scaricabile al https://tinyurl.com/y85mcmff.

[34] Un esempio è la mostra fotografica *Refugee Smarphones (2015)*, curata da Grey Hutton, con le immagini scelte dai migranti come sfondo del desktop del proprio smartphone; https://www.greyhutton.com/refugee-smartphones/.

me di sperimentazione di digital witnessing (denuncia digitale) e citizen jurnalism, per testimoniare ingiustizie e violazioni di diritti, come succede ad esempio nella piattaforma online WatchTheMed[35], che monitora le morti in mare basandosi su segnalazioni inviate tramite chiamate telefoniche o via internet dai migranti, dai parenti o da altri testimoni.

Le interazioni digitali segnano spesso le prime caotiche fasi dell'accoglienza, tra gruppi WhatsApp creati dai profughi e chiamate via Facebook in patria; sui social i migranti si scambiano opinioni, foto, consigli e informazioni utili, aiutando il nuovo arrivato a non sentirsi emarginato e ad essere invece preparato alle sfide che lo attendono. Nei gruppi i profughi affrontano svariati problemi, dalla ricerca di un'abitazione alla necessità di cibo e vestiti, dall'accesso alle forme di aiuto ai problemi legati ai documenti, dalle necessità sanitarie (primo soccorso, assicurazione, emergenza) alla ricerca di compagni di viaggio scomparsi, dalle difficoltà linguistiche e pratiche (come prendere la metro, comprare una nuova sim card, o acquistare cibo al supermercato) all'effettuare transazioni e riuscire a comunicare con la famiglia rimasta a casa. Sono elementi che costituiscono le fondamenta del processo cosiddetto di "integrazione"[36].

Il mondo dell'attivismo e dell'accoglienza ha colto questa opportunità, costruendo servizi digitali per i migranti. Il sito Apps for Refugees[37] è la più vasta raccolta di applicazioni per migranti, tra cui: MigApp, lanciata dall'Iom (Organizzazione Internazionale per le Migrazioni) per fornire formazioni affidabili sul viaggio e sulla sicurezza, sui regolamenti dei visti e sui diritti dei migranti, proponendo anche un servizio di trasferimento di denaro a basso costo; People on the Move, realizzata dall'ong Medici Senza Frontiere e dalla Fondazione Ibm Italia per assistere i profughi che necessitano di cure lungo le tappe del loro viaggio; Trace the Face della Croce Rossa, in cui i familiari nei diversi Stati possono pubblicare fotografie di parenti dispersi, oppure dare notizie di sé alla propria famiglia. Hanno avuto successo anche Refunite, una piattaforma che aiuta i migranti a rimanere in contatto con i propri familiari o compagni di viaggio, e Migradvisor, realizzata nelle diverse lingue da Caritas italiana per mostrare i servizi utili più vicini e i numeri di emergenza. E ancora: InfoAid, RefuChat, le app di traduzione istantanea come Translator without bor-

[35] watchthemed.net/.

[36] G. Schiesaro, *Migranti con lo smartphone*, cit., pp. 52-54.

[37] http://appsforrefugees.com/.

ders, Tarjim, Benvenuti Abc progettata dalla Fondazione Migrantes per i bambini, Hababy per le gravidanze, e tante altre[38].

## 5. Le tecnologie come strumento per l'inserimento nel contesto di emigrazione

Nella fase successiva, ovvero quando il richiedente asilo è inserito in un centro di accoglienza, il ricorso ai dispositivi tecnologici non si interrompe, ma caratterizza soprattutto l'uso privato, l'autoformazione, i processi di interazione e scambi informali, mentre risulta ancora troppo poco valorizzato nella progettazione educativa del sistema formale di accoglienza. Talune eccezioni ci sono: il suggerimento degli operatori dei centri di scaricare programmi o di visitare specifici siti, ma anche tentativi più strutturati, come Ataya[39], una app realizzata nel 2018 dalla Cooperativa Ruah e dal Cgm per l'apprendimento della lingua per gli analfabeti, o Studiare Migrando, la piattaforma di e-learning per accompagnare i minori stranieri non accompagnati a sostenere l'esame del primo ciclo scolastico ideata dall'Università degli Studi di Palermo, dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche e dall'Unicef[40]. Altre esperienze interessanti, ancora una volta esterne all'accoglienza formale, sono quelle piattaforme (Refugee Welcome, Refodgee[41]) che favoriscono l'incontro tra profughi e autoctoni secondo un approccio interculturale che previene le forme di razzismo che, proprio nel Web, trovano facilmente il luogo di diffusione[42].

Camara è un ventitreenne richiedente asilo guineano incontrato in un centro di accoglienza lombardo; a Conakry, lasciata dopo le torture subite



[38] Le app citate: https: // www.iom.int/migapp; https: // www.youtube.com/watch?v= PKK3u51utEQ; https: //familylinks.icrc.org/europe/en/Pages/Home.aspx; https: // refunite.org/; http://inmigration.caritas.it/node/549; http://www.infoaid.it/it/; http://appsforrefugees.com/refuchat/; https: // translatorswithoutborders.org/; https://www.tarjim.ly/it; https: // www.pubcoder.com/BenvenutiABC; https: // play.google.com/store/apps/details?id =com. phonegap.hababy&hl=it.

[39] http://www.cooperativaruah.it/ataya-app/.

[40] http://www.studiaremigrando.it/index.php/it/.

[41] https://digitalsocial.eu/project/1058/refoodgee; https://refugees-welcome.it. Su Refugees Welcome, modello di accoglienza domestica, si veda M. Bassoli, *Politiche dell'accoglienza e sharing economy*, in E. Polizzi - M. Bassoli (eds.), *Le politiche della condivisione: la sharing economy incontra il pubblico*, Giuffrè, Milano 2016, pp. 199-225.

[42] S. Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, cit.

per la militanza in un gruppo studentesco, studiava Sociologia e ha uno sguardo interessante sull'accoglienza in Italia e sull'attesa dell'esito della domanda di asilo che, nel suo caso, ha quasi raggiunto i due anni. Sostiene: «Passiamo tanto tempo senza fare nulla, giustamente gli operatori ci chiedono di frequentare la scuola d'italiano ma sono sei ore a settimana su 168. Ho frequentato anche un corso formativo ma è durato un mese e mezzo su 23 trascorsi nel centro. Ci capita di partecipare ad altre proposte, a qualche festa dell'ente gestore, ma non basta. Voglio investire sulla mia formazione per vivere bene in Italia e con gli italiani». Al contrario, lo schermo del suo smartphone, essenziale per arrivare in Italia, può essere analizzato anche come un curricolo pedagogico da autoformazione permanente: contiene cinque social network e servizi di messaggistica, il link diretto a una testata giornalistica dell'Africa occidentale, GoogleMaps, due app per la traduzione, la bussola usata per indicare l'orientamento verso La Mecca, una app per apprendere l'italiano attraverso frasi di uso comune e una dedicata alla pronuncia della lingua con un correttore automatico, una mappa con i servizi per i profughi nella sua zona realizzata da un'associazione milanese; infine, ha scaricato una app per sperimentarsi con il test per la patente automobilistica e una app per un livello base di inglese.

In conclusione, lo smartphone di Camara, i viaggi immersi nelle tecnologie e le storie dei processi di emigrazione indicano una direzione per il sistema dell'accoglienza in Italia. Ci dicono come ibridare la pedagogia sociale e interculturale con la media education possa essere un'opportunità per superare alcuni limiti "assistenzialistici" o "svuotati di senso", attraverso interventi privi di costi economici eccessivi o addirittura gratuiti. Con pratiche non lasciate alla casualità ma progettate con attenzione pedagogica, appare opportuno integrare l'offerta educativa che accompagna l'ospitalità dei richiedenti asilo nei centri con proposte di formazione che riempiano di significato "il tempo dell'attesa", valorizzando e promuovendo le conoscenze e le competenze digitali dei profughi. Si tratta di un "capitale" che non possiamo permetterci di sprecare.

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 95-110

# Apprendre par le geste. Apprendre du geste

*Padma Ramsamy-Prat**

**Abstract**

A travers l'activité quotidienne de l'éducateur auprès de réfugiés, l'article décrit les apprentissages à l'oeuvre. Des formes d'apprentissages classiques apparaissent dans des situations de classe ou sous forme socio constructive. Ce qui semble intéressant de relever dans cet environnement linguistique et culturel étranger à l'ensemble des protagonistes, c'est le recours au geste pour apprendre et pour comprendre. Tantôt, les gestes apparaissent clairement, tantôt ils surprennent par leur fugacité.

*The article describes learning processes involved in the daily activity of educators working with refugees. Classical learning occurs in class-related situations or in socio constructivist forms. What appears interesting to consider in this strange linguistic and cultural environment is the opportunity to use gestures both to learn and understand. Gestures appear clearly; or they pass quickly taking one by surprise.*

---

Cette recherche s'intéresse à l'accueil de réfugiés à Brescia, Italie. Du fait de sa situation géopolitique, l'Italie se trouve dans une zone de passage pour rejoindre l'Europe de Nord. Les réfugiés arrivant par les îles italiennes se trouvent en augmentation constante depuis 20 ans. En 2011, le printemps arabe engendre une crise qui contraint à repenser l'accueil. En Italie, elle donne lieu à la création de structures de micro accueil. En 2016, le pays compte 120 000 arrivées sur le territoire, et 80 000 demandeurs d'asile[1]. Le travail des professionnels dans les structures d'accueil n'est pas aisé: ils évoquent le manque de reconnaissances de leur profession, un accueil et un accompagnement difficiles. Leur activité nécessite de parler l'anglais, langue véhiculaire utilisée par les deux parties. Ils œuvrent à comprendre

* CRF – Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris. Assegnista di ricerca - Facoltà di Psicologia - Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia.

[1] Euronews sur France3, télévision française. Le 07/07/2017.

les raisons qui poussent à quitter le pays et étudier les possibilités d'obtenir des papiers d'identité, voire l'asile politique. L'activité éducative consiste à la construction biographique pour ces populations fragilisées et à un nouveau départ. Un premier accueil qui dure 6 mois, ouvre à une demande d'asile. L'éducateur prépare oralement à passer devant une commission qui autorise le réfugié à bénéficier pendant 6 autres mois d'un programme européen - Système de Protection des Demandeurs d'asile et des Réfugiés-SPRAR. Le projet SPRAR découle de la loi 189/2002 qui institutionalise les structures d'accueil. Le ministère de l'intérieur Italien, l'Association nationale des municipalités italiennes (ANCI) et le Haut-Commissariat des Nations Unies ont signé un mémorandum d'accord pour la mise en œuvre d'un programme national d'accueil des réfugiés. Ce projet permet le contrôle du beneficiaro qui apparaît sur une banque de données et pour lequel les services doivent rédiger un compte-rendu de suivi. Pendant ce temps, il apprend l'Italien et peut faire du bénévolat. Il lui sera possible ensuite d'accéder à une formation professionnelle, de terminer un cursus scolaire et de travailler. L'objectif du Ministère de l'Intérieur est de faire du SPRAR un système unique permettant la gestion des entrées sur le territoire. L'analyse de l'activité montre des savoirs relationnels à l'œuvre dans l'objectif de mieux les connaître. Comment le praticien parvient-il à communiquer dans les interactions? Comment l'un et l'autre parviennent à dépasser les faits interculturels qui s'immiscent dans les rencontres? Comment apprendre dans un temps si court?

Mon hypothèse situe un apprentissage au niveau du geste. Je m'en expliquerai dans une première partie. Une deuxième partie exposera l'analyse de l'activité qui permet de comprendre le geste. La méthodologie sera ensuite décrite et quelques résultats exposés.

## 1. Les gestes

Dans une communication interpersonnelle, c'est-à-dire, entre des personnes en présence[2] une forme interactive autorise les protagonistes à converser. Ces derniers tentent de participer à un mécanisme de codage et d'encodage de signes dont ils pensent partager les connaissances. S'in-

[2] F. Cros - C. Meyer (eds.), *La communication interpersonnelle en formation. Usages, effets et enjeux*, Lyon, Chronique Sociale, 2014.

téresser aux gestes, c'est comprendre l'activité professionnelle en prenant comme entrée la place de la corporéité dans l'action.

### *1.1. Le langage exprime un geste compréhensif*

Les gestes sont des signes[3]. Le philosophe présente un corps animé, comme un ensemble de signes incarnés, signes portant des significations issues de l'homme. Le corps portant en lui des expériences vécues, communique celles-ci à autrui par le langage. A travers les signes, il devient possible de percevoir. Percevoir, c'est percevoir du sens[4]. M. Merleau-Ponty distingue des postures professionnelles représentant des signes mobilisées en tant qu'«expression primordiale de l'agir»[5] En sciences de l'éducation, les recherches visant à comprendre les gestes de l'enseignant, puis ceux du formateur, ouvrent la voie pour déchiffrer les gestes de tout accompagnant. Dans les interactions, les gestes produisent un agir social. Les gestes offrent un langage qui manifeste la réflexivité de l'action dans la mesure où la corporéité désigne un savoir et un savoir-faire. Autrement dit, les gestes expriment une activité réflexive ; celle-ci émane ensuite du corps. Le choix du geste produit comporte le résultat du savoir ou du savoir-faire. C'est la dimension professionnelle qui émerge dans les travaux de A. Jorro et C. Alin. Pour Jorro les gestes expriment un savoir et un savoir-faire en situation[6]. Les différentes étapes de l'activité du praticien se distinguent grâce aux gestes. Jorro les qualifie de gestes professionnels et de gestes de métier[7]. Tous deux témoignent d'une maîtrise technique et ont des visées spécifiques: les gestes de métier sont des invariants alors que les gestes professionnels tiennent compte de la situation du moment[8]. Ainsi, les gestes de métier ont été répétés à maintes reprises, tandis que les gestes professionnels visent une efficacité rendue possible par la situation



[3] M. Merleau Ponty, *Signes*, Paris, Folio Essais, 1960.

[4] M. Merleau Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, 1967.

[5] *Ibi*, p. 108.

[6] A. Jorro, *Postures et gestes professionnels dans l'accompagnement des enseignants du premier degré*, E-Jrieps, n. 38, 2016.

[7] A. Jorro, *Professionnaliser le métier d'enseignant*, ESF, Paris 2002.

[8] A. Jorro - P. Ramsamy-Prat - J. Al-Khatib - M.J. Gacosgne-Quesnel, *Chapitre d'ouvrage. Le médiateur culturel et l'art de faire*, dans Jorro (ed.), *Gestes Professionnels et métiers d'art*, Paris, Presses Universitaires de Lille 2017 (under press).

du moment[9]. Les gestes professionnels montrent les stratégies d'acteur et la pertinence de l'action. Les travaux d'Alin décrivent les gestes sous l'angle de deux énoncés[10]. L'énoncé technique concret rend compte du but de l'exécution du geste, c'est-à-dire que le professionnel conduit une activité réflexive en considérant l'environnement pour produire le geste. Quant au geste symbolique, il rend compte de l'enjeu de sens et/ou de valeurs qui se joue dans la situation. Dans les métiers du social, la relation à autrui repose sur des savoirs relationnels[11] sur lesquels le praticien s'appuie pour co-construire le lien à autrui. Certains actes exprimés relèvent du sensible[12].

### *1.2. Le regard pose un geste de régulation*

En situation d'interaction, poser le regard montre une adresse. Ce geste symbolique exprime l'intérêt que l'on porte à autrui. Il représente un geste symbolique auquel est assorti un geste technique. En effet, le but de l'exécution du geste présente un intérêt majeur, celui d'évaluer la compréhension et l'assentiment d'autrui. L'œil scrute, émet des hypothèses et/ou évalue la situation. Ce geste régulateur s'accompagne du geste d'écoute durant la phase de compréhension[13]. Quant à la phase assentiment, il requiert quelquefois le geste langagier. En effet, le geste langagier autorise le dialogue qui ouvre la voie à une vérification ou à une meilleure compréhension de la situation; le dialogue apparaît à ce moment-là comme une activité centrale[14]. Autrement dit, c'est le savoir-faire en situation qui va mener l'action, gérer les contraintes et saisir les opportunités qui se présentent. Les gestes présentent l'activité par un agir du corps. Ce corps en mouvement rend les gestes observables. Ainsi les gestes rendent compte de l'activité.

[9] A. Jorro - H. Croce-Spinelli, *Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative*, in «Pratiques», 145-146 (2010), pp. 125-140.

[10] C. Alin, *La Geste formation*, L'Harmattan, Paris 2010.

[11] P. Ramsamy-Prat, *Le savoir relationnel du pharmacien. Scènes, discours et micro-actes professionnels*, Thèse de doctorat, Cnam, Paris 2015.

[12] J. Libois, *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, Genève, IES, coll. « Le social dans la cité », 2013.

[13] P. Ramsamy-Prat, cit.

[14] V. Cohen-Scali - P. Ramsamy-Prat, *Apprendre par le dialogue: le cas des pharmaciens en interaction avec leurs clients*, in «International Review of Education. Journal of Lifelong Learning», Unesco. Springer. Volume 61, Issue (2015) 6, pp. 779-794.

## 2. La theorie de l'activité

La théorie de l'activité est développée à partir des travaux de L. Vygotski qui s'appuie sur une unité d'analyse, celle de l'activité. L'activité du sujet se donne à voir dans des composantes psychiques, corporelles et par des artefacts. Nos structures psychiques nous permettent d'être en interaction par des actes de langage[15]. La psychologie du travail, et particulièrement les travaux de Y. Clot développent la clinique de l'activité qui montre des écarts entre l'activité réelle et l'activité prescrite[16]. Selon l'auteur, les contraintes au travail apportent ces écarts, et il tire certaines conclusions concernant l'activité empêchée. Cette dernière met l'accent sur l'activité réelle et le réel de l'activité. Autrement dit, le réel de l'activité comporte également ce qui entoure l'activité, c'est-à-dire, les visées, anticipations, attendus, ratés, ajustements qui se présentent au travail. A partir de cette conclusion, une autre dimension est prise en considération, le genre. «Il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recréation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif[17]». Le genre collectif se caractérise par le pronom personnel: on ou nous énoncé dans la description de la tâche. Lorsque le genre est régulièrement éprouvé, il vit au présent, se souvient de son passé et forme une mémoire pour prédire. Cette dynamique autorise à absorber les problèmes et à anticiper. Quand le genre ne fonctionne plus, c'est le style qui apparaît. «Les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objets de travail sitôt que ces derniers se fatiguent comme moyens d'action»[18]. En effet, le style se dote d'une faculté d'adaptation, s'immisçant dans l'action pour produire quelque chose. Pour l'éducateur, ce style se déploie quelque fois dans des micro-actes relevant du sensible[19] qui peuvent sembler anodins mais sans lesquels l'action éducative n'aurait pas lieu.



[15] L. Vygotski, *Pensées et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

[16] Y. Clot, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999; Y. Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008; Y. Clot, *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte, 2015.

[17] Y. Clot - D. Faïta, *Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes*, in «Travailler», 4 (2000), p. 9.

[18] *Ibi*, p. 15.

[19] J. Libois, *La part sensible de l'acte*, cit.

## 3. Methodologie

L'enquête est menée dans deux associations de janvier à avril 2017. J'ai suivi le travail de 5 éducateurs (2 hommes et 3 femmes) dans deux structures d'accueil, l'association Museke et l'association ADL Zavidovici; toutes deux situées à Brescia (Italie). Une première rencontre a permis de présenter la recherche aux directeurs des associations et d'obtenir leur l'accord. Une deuxième rencontre avec deux responsables et quatre adjoints pour expliquer le protocole a eu lieu, et une troisième avec chacun des cinq éducateurs. Au cours de l'enquête, je me suis rendue dans une autre association Tempo Libero avec un groupe d'étudiants et discuté avec les 2 éducatrices présentes. Les réfugiés étaient informés de l'enquête; certains ont accepté ma présence, d'autres l'ont refusée.

### *3.1. Le terrain*

L'Association ADL Zavidovici a été créé en 1996 lors de l'éclatement de la guerre dans l'ex-Yougoslavie. Son fondateur était engagé dans le bénévolat et l'aide humanitaire, et s'occupait de l'accueil des familles. A partir de 2000, à la suite de l'organisation du système d'accueil des réfugiés en Italie, l'association emploie des salariés pour fonctionner. Aujourd'hui, 22 personnes font partie du personnel, dont 15 personnes qui s'occupent de l'accompagnement des réfugiés. Seuls 2 d'entre eux ont une formation initiale d'éducateurs, les autres ont œuvré dans le secteur social. ADL Zavidovici travaille sur quatre projets en partenariat avec des communes proches de Brescia: le projet Cellatica, Collebeato, Calvisano et Passirano. L'association a fait le choix d'un public d'hommes afin de travailler sur l'accompagnement à l'autonomie. L'éducateur a pour mission d'accompagner une personne en vue de la construction d'une autonomie financière et sociale. Le projet SPRAR existe également pour les femmes ; il est géré par les services sociaux de la ville.

L'Association Museke qui signifie sourire en langue Kirundi (Burundi) a été créée en 1969 par Enrica Lombardi qui envoie des missionnaires au Burundi. En 1999, l'association est reconnue ONLUS (Organizzazione Non Lucrativa di Utilita' Sociale). Elle travaille sur plusieurs projets d'aide aux démunis avec l'objectif de promouvoir et de former aux ressources locales au Burundi, en Bolivie et au Guatemala. Chaque année, une mission visant à la professionnalisation du personnel médical est organisée au

Burundi. Elle se compose de 6 missionnaires et de 2 médecins Italiens qui vont former le personnel médical sur place. A Brescia, deux responsables travaillent à l'association, de même que deux éducateurs, une assistante sociale et quelques bénévoles. La Fondation Museke a été créee en 2009 pour des projets humanitaires.

Le choix de deux associations nous a semblé intéressant car Museke accueille le réfugié «ordinaire», alors que ADL Zavidovici s'occupe de réfugiés dans le programme SPRAR.

### *3.2. Approche ethnographique*

J'ai suivi chaque éducateur pendant une demi-journée sur le terrain, dans des communes autour de Brescia. Le suivi vise à comprendre l'activité afin de porter un regard plus soutenu sur la clinique de l'activité[20]. La Fondation Museke possède une maison où logent 8 réfugiés. Pour ADL, les réfugiés occupent des logements financés par la ville, parmi d'autres citadins, sans doute dans un objectif d'intégration et de socialisation. J'ai accompagné le praticien sur place, rencontré certains réfugiés (d'origine africaine à ces dates), observé le travail en prenant des notes sur un cahier de recherche. Dans les deux cas, le travail consiste à visiter les chambres, constater la présence, inspecter le réfrigérateur et la cuisine tout en posant des questions et en demandant des nouvelles.

Pour Museke, ce contrôle est précédé ou suivi par des visites médicales. S'ensuit une proposition d'aide à l'apprentissage de l'italien. Dans les deux cas, l'éducateur propose des démarches pour trouver un travail ou pour participer à la vie sociale.

Deux autres situations se sont présentées à ADL. J'ai observé un cas où un jeune est accepté pour le contrat SPRAR. Un autre cas montre une éducatrice et une traductrice accompagnant, toutes deux, un réfugié dans sa construction biographique pour la commission.

Pendant les trajets, des moments d'entretiens compréhensifs apportent des données complémentaires. Un entretien a eu lieu au bureau après chaque observation sur le lieu de travail, quelques minutes après.



[20] Y. Clot, op. cit.

### *3.3. Entretien*

Les entretiens sont menés en anglais. Mon intention a été d'avoir recours à l'entretien d'explicitation (EdE) de manière à obtenir l'explicitation de l'action[21]. J'ai dû parler une langue simplifiée du fait de la non-maîtrise de la langue anglaise et des difficultés que posent l'EdE. En effet, l'EdE s'appuie sur le réfléchissement de Piaget et amène le sujet à (re)vivre l'expérience[22]. P. Vermersch insiste sur la particularité de la méthode de recueillir les informations fines sur l'action et non sur une classe d'actions. S'intéressant à l'action, l'EdE demande de décrire le vécu en le verbalisant. Or, les difficultés linguistiques, le manque de vocabulaire ont rendu qui peuvent sembler anodins mais sans lesquels l'action éducative n'aurait pas lieu. L'action que j'avais observée était plus compliquée. La difficulté de devoir chercher ses mots pour s'exprimer ou d'utiliser un vocabulaire restreint ou simple pour l'intervieweur comme pour l'interviewé a ajouté à cette difficulté et a obligé à avoir recours à davantage de moments compréhensifs que prévu. Chaque entretien dure environ une heure, il est enregistré, et ensuite retranscrit pour l'analyse. L'entretien devient un croisement d'EdE et d'entretien compréhensif[23].

## 4. Résultats

### *4.1. Ecarts et imprévus dans l'activité*

Les premiers résultats montrent que l'activité de l'éducateur tente de planifier ses journées, cependant, la différence entre l'activité réelle et le réel de l'activité[24] est constatée de manière régulière. Il y a d'une part les problèmes sanitaires qui orientent vers une action prioritaire, aller chez le médecin ou à l'hôpital, et produit un changement d'emploi du temps.

> I plan to do Italian with someone… what I planned becomes different from reality (A. - 1)

L'activité empêchée montre l'écart entre l'activité prescrite et l'activité réelle.

[21] P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, ESF, Paris 1994, 2011.

[22] P. Ramsamy-Prat, *L'Entretien d'explicitation. Une méthode d'enquête originale*, Mètis, VII, n. 1 - 06/2017.

[23] J.C. Kauffman, *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris 1996.

[24] Y. Clot, op. cit.

> … sanitary problems take time… last month I spent most of my time taking people to medical visits (V. - 1).

L'activité réelle montre une nouvelle décision vers une activité prioritaire[25]. L'action éducative se voit être empêchée, et reculée à une date ultérieure.

> … we are like in theatre no, when they do improvisation. I don't plan too many things for the week (C. - 3).

La situation de travail et les obligations dirigent vers des activités différentes. L'éducateur s'appuie sur son environnement qui modifie l'activité et régule les apprentissages au travail[26]. L'énonciation évoquant l'improvisation demande de savoir s'adapter et prendre en compte les changements.

Cette adaptation à l'environnement prend le pas sur le programme prévu pour les réfugiés qui sont l'apprentissage de la langue, un accompagnement en développement personnel et professionnel. L'écart de l'activité montre des comportements de lassitude et de découragement chez l'éducateur. Le temps imparti pour l'activité éducative est à la fois court (6 mois) et rempli par d'autres nécessités, notamment sanitaires et administratifs. L'éducateur se voit contraint de gérer des imprévus et des urgences qui émergent pendant son accompagnement et d'apprendre à inclure rapidement des changements dans son programme quotidien.

### *4.2. Contrainte*

La contrainte montre le geste langagier en difficulté. En effet, la difficulté de cette recherche a porté sur le geste langagier. Comment s'assurer de la bonne compréhension de ce qui est communiqué? Rappelons que la langue de travail est l'anglais. Dans cette recherche, seul le chercheur maîtrise cette langue. Cela demande au chercheur un travail de répétition des actes de langage[27] de vérification[28] de ce qui peut sembler pertinent[29] et une attention soutenue.



[25] S. Billet (ed.), *Learning through practice*, Springer, 2010.
[26] *Ibidem*.
[27] H.P. Grice, *Logic and conversation*, in P. Cole - J. Morgan (eds.), *Studies in Syntax and Semantics III: Speech Acts*, New York: Academic Press, 1975, pp. 183-198.
[28] J. Searle, *Speech acts*, Oxford University Press, 1969.
[29] D. Sperber - D. Wilson, *Relevance*, Oxford, Blackwell 2004.

Le champ lexical limité rend l'analyse de contenus difficile. A plusieurs reprises, ce sont les mots en italien qui surgissent, à des moments où l'éducateur réfléchit à son activité et explicite celle-ci. En même temps, il cherche ses mots.

He could… como… S puede el bano… (V. - 6).

He was… como se dice… (G. - 1).

### *4.3. Gestes de régulation*

Le geste d'écoute et le regard accompagnent le geste langagier dans des moments de doute ou dans des imprécisions. Par exemple, lors de l'accueil du jeune refugié qui reçoit les informations concernant le contrat SPRAR, le dialogue se déroule en italien. C'est la langue de l'éducatrice, le chercheur comprend moyennement. Quant au réfugié, il dit maîtriser l'italien car il a appris dans le centre d'accueil précédent. L'observation montre un jeune homme tendu, qui parle peu. Afin de savoir comment celui-ci se porte et ce qu'il ressent, l'éducatrice demande à plusieurs reprises, en le regardant:

Are you OK? Do you want some water? Are you alright? (G. - notes sur cahier).

A mon interrogation sur ce point, elle répondra:

He looks very worried and very sad to leave his friends. And you could see he was really not comfortable (G. - 1).

He is very young and very clever. You can see this. He is clever, he is smart (G. - 2).

Le regard porté sur le jeune homme oriente vers un geste symbolique porteur de significations. Le rôle de l'éducateur, dans cette situation, passe par des actes sensibles[30] porteurs de sens dans l'action éducative. Ainsi, le regard bienveillant, la présence, l'écoute représentent des gestes professionnels[31] encourageant le jeune à participer à cette relation. On peut penser que ce début de lien avec le praticien participera à une bonne relation future. Il tente de mettre en avant ses savoirs relationnels[32]. Ce qui représente un apport positif dans la relation d'aide.

[30] J. Libois, op. cit.

[31] A. Jorro, op. cit.

[32] P. Ramsamy-Prat, op. cit.

Lors de l'interview avec le réfugié préparant sa biographie pour la commission, l'éducatrice collabore avec une traductrice qui traduit dans un dialecte africain. Cependant, l'éducatrice s'adresse au réfugié:

> I need to establish a relationship with him… it's important that he knows that the interview is with him and me. I look at him (A. - 2).

> I listen and I evaluate what's important in the story, this is part of my job (A. - 2).

Le geste de contrôle de la véracité des énoncés est porté par le regard. En même temps, ce regard participe à une adresse personnelle et à établir une relation en déployant un savoir relationnel.

### *4.4. Besoins Physiologiques*

Le croisement des données obtenues par les observations et le verbatim rendent compte des besoins primaires dont l'éducateur s'occupe en priorité. Une attention particulière est portée avant tout sur les besoins physiologiques. Chaque semaine, le refugié obtient une somme d'argent pour acheter ce dont il a besoin. Chaque rencontre avec le refugié commence par des salutations et demandes de nouvelles, ponctuée quelquefois par un soupçon d'inquiétude à propos de la santé. Les besoins physiologiques représentent ce que les éducateurs entendent par la relation d'aide portée aux réfugiés.

> I ask him how he's feeling and if he eats… I am responsible for them (V. - 4).

L'agir professionnel montre le bon parent ou le travailleur social concerné par le bien-être de ces réfugiés. Cependant, on pourrait simplement déduire «Une gestualité faible, non spécifique, peu repérable et pourtant spécifique à la profession»[33]. Autrement dit, les éducateurs s'occupent des besoins primaires des réfugiés, notamment la nourriture.

#### 4.4.1. La nourriture

Les mots faisant référence à la nourriture et aux repas sont nombreux: food, cook, kitchen sont fréquemment exprimés. Par ailleurs, en visitant l'appartement, l'éducateur passe du temps dans la cuisine. Il inspecte le réfrigérateur, demande quelquefois ce qui a été cuisiné. A deux reprises,

[33] J. Libois, *La part sensible de l'act*, cit., p. 20.

nous nous sommes retrouvés au moment de la préparation du dîner qui se faisait à plusieurs.

> They share the meal… I think it reminds them of how it is in their country, they eat in the same plate… Also, they always ask me to eat with them… You know as a guest, they make tea for me… (V. - notes prises dans la voiture).

Au moment de la signature du contrat SPRAR, G. s'inquiète de savoir si le jeune sait cuisiner. Elle rapporte combien c'est important, et pense que les autres vont l'aider. Là, on décèle un style[34] propre à G.. Ce style exprime également l'activité éducative destinée à conduire le réfugié vers une certaine autonomie.

> Because they are really, really kind and really helpful (G. - 3).

### 4.4.2. Les vêtements

Les associations possèdent des vêtements qui ont été donnés ou laissés par les précédents locataires. Chaque logement possède un espace pour la lessive. Dans un appartement, il y a même un espace au sous-sol où les vêtements sèchent au grand air. Il semble que le choix des vêtements est soigné. Il ne s'agit pas uniquement de se vêtir, mais aussi de porter des vêtements de qualité, et être à la mode.

> They go to the Mosque, they know where to find nice clothes, good quality. (A. - conversation dans la voiture).

Pendant une visite, un éducateur passe devant le linge en train de sécher. Il touche le linge (pour vérifier si c'est sec, dirons-nous), ramasse une chaussette au sol, et continue la visite. Ces deux micro-actes, apparemment anodins, nous amènent à penser à «L'activité portant sur la quotidienneté… une activité peu visible, ténue. Il s'y joue des phénomènes discrets, fugitifs, laissant peu de traces»[35] Besoin de Sécurité

[34] Y. Clot - D. Faïta, *Genres et styles en analyse du travail*, cit.

[35] J. Libois, *La part sensible de l'act*, cit., p. 20.

### 4.4.3. Le logement

Le logement est le leur, pendant un temps. Ils en prennent soin et participent à l'entretien. Chacun a sa chambre, ou partage avec un autre. Lors d'une visite où l'éducatrice inspecte les chambres pour contrôler si des visiteurs s'y trouvent, ou si elles sont bien entretenues, un jeune homme prend soin de refermer la porte de sa chambre après notre passage, comme pour signifier qu'il s'agit de sa chambre et de son univers. D'autres ont placé des photos, des livres, de la musique. La chambre semble être un refuge.

> … they have some privacy because maybe it's important (A. - 2).

L'activité éducative accentue ce besoin qui apprend à vivre autrement. En effet, plusieurs d'entre eux ont évoqué le passage par de mauvais traitements ou un emprisonnement. Ici, la vie en communauté peut également apporter le soutien, l'amitié et la sécurité nécessaires pour penser un projet professionnel. La communauté sert à créer des liens et un réseau utile pour socialiser ou se professionnaliser.

## *4.5. Besoin d'appartenance*

Le projet SPRAR est proposé une fois seulement et dure 6 mois. Il est possible de le prolonger une fois. Il s'agit d'un contrat signé par le beneficiaro et la structure. Celui-ci doit respecter les règles du projet. Pendant ce temps, il apprend l'Italien et peut faire du bénévolat de manière à socialiser et s'intégrer.

### 4.5.1. Apprentissage de l'italien

Les cours sont proposés dans un centre linguistique où le réfugié se rend par ses propres moyens. Il revient à l'appartement avec des devoirs à faire. Chez Museke, l'éducateur se tient à sa disposition pour l'aider à faire les exercices.

> Doing the exercise with him, I tend to spend more time on the problem, using English (he can speak) and explaining in Italian (A. - 2).

### 4.5.2. La socialisation

L'éducatrice C. exprime la socialisation des réfugiés à travers le programme "Marche pour la paix" organisé par la ville et d'autres associations. C'est l'occasion de rencontrer d'autres personnes et de parler l'italien. L'événement se termine par un repas préparé par certains réfugiés et quelques Italiens. Elle donne l'exemple d'un jeune homme qui a accepté de participer:

> He wants to meet people… from the Municipality. He wants to speak Italian (C. - 2).

### 4.5.3. L'affectif: Appartenance à la communauté

Tous les praticiens rapportent des exemples où le réfugié s'entoure d'autres personnes. Des rencontres se font dans le cadre du cours d'italien, des amitiés se nouent, on garde un peu d'argent pour acheter une carte téléphonique qui permet de rester en contact. V. souligne l'importance de créer un réseau ici, en Italie:

> Ok, I hope you have a permit but you must think of B plan, because the day you are out of the project, if you have friends, a network, something, it's better (V. - 4).

A l'intérieur de l'appartement d'autres liens se créent, autour du repas. Ils partagent la nourriture, cuisinent ensemble, et vivent collectivement comme on peut le faire en famille. De plus, ils partagent leur foi religieuse, et vont, par exemple ensemble à la mosquée.

## *4.6. Socialiser par le travail*

Afin de socialiser, il leur est proposé de faire du travail bénévole. Ils peuvent ainsi rencontrer des personnes extérieures, tout en apprenant à connaître la culture et les gens du quartier. De plus, c'est un moyen d'apprendre et de se professionnaliser. J'ai évoqué la participation à des événements qui leur demande de réaliser une tâche (cuisiner) tout en socialisant. De même, ils ont la possibilité de développer des compétences en communication en s'exerçant à raconter leur histoire ou à parler de leur pays d'origine. Certains d'entre eux ont participé à une formation sur l'hygiène et un certificat leur est délivré. Cela représente un nouveau départ pour une reconstruction biographique. L'éducateur a en effet pour

mission, comme montré dans les défis contemporains du travail social, d'accompagner une personne en vue de la construction d'une autonomie financière et sociale.

## Discussion

Dans cet article, j'ai montré comment les gestes participent à l'activité et offrent des possibilités d'apprentissage chez les réfugiés, notamment en ce qui concerne leur apprentissage linguistique et culturel. Pour l'éducateur, les gestes permettent d'ajuster l'activité en se confrontant au réel de cette activité. Pendant les interactions, l'écoute et le regard orientent vers une compréhension meilleure de la situation. En même temps, cet imbroglio linguistique représente le quotidien et le praticien apprend à composer avec la situation et la personne; il s'adapte. La clinique de l'activité montre des micro-actes sensibles, ténus qui font partie du quotidien et passent inaperçus. Pourtant, l'éducateur évalue leur utilité en les pratiquant, cumulant ainsi des gestes professionnels.

La dimension relationnelle et la tâche peuvent être confondues à certains moments car c'est la caractéristique des métiers de l'humain. Plusieurs situations évoquent la qualité de la relation à construire afin de pouvoir aider au mieux.

La dimension temporelle pose une question qui traverse fréquemment les actions de formation. Il apparaît difficile en effet, de provoquer un apprentissage et le changement en 6 mois. Les écarts linguistiques et culturels sont énormes et requièrent une grande motivation, un certain courage et des capacités à apprendre. Les éducateurs déploient des gestes professionnels inédits pour travailler avec ce public, même si ses compétences ne sont pas valorisées. Selon l'expression du responsable d'ADL, une forme «d'éducation permanente» est pensée à travers une réunion mensuelle avec un psychologue qui supervise des échanges sur des «cas difficiles».

De même, lorsque la commission refuse le statut de réfugié politique, la personne ne fait plus partie du programme. En cela, les éducateurs pensent avoir exercé pour rien car les réfugiés se retrouvent à la case départ et errent, sans papiers, dans la ville. Il serait intéressant d'interroger les réfugiés pour comprendre si ce début d'apprentissage leur est utile et sous quelles conditions. De fait, il n'y a aucune évaluation d'apprentissage, mais pour autant on ne peut pas dire qu'il n'y a pas eu d'apprentissage.

Au niveau des apprentissages, il semblerait que les phases d'équilibration et d'accommodation de Piaget s'installent dans un rythme pas bien défini[36]. Cela confère un sentiment de flou autour des acquis. Ce flou caractérise, à mon sens, la place trop grande que prend la dimension culturelle. Autrement dit, la méconnaissance culturelle entrave certains apprentissages, notamment professionnels. Cependant, on pourrait envisager des formes d'apprentissage progressif à l'œuvre, et par conséquent un rythme à adapter pour ces populations.

## Conclusion

Cette recherche présente une première analyse, il serait intéressant d'analyser d'autres gestes de praticiens, gestes tant grands que petits. Peut-être il serait possible de distinguer des gestes accompagnés de micro gestes qui permettent d'aller au-delà des différences culturelles que traverse la dyade.

Des apprentissages s'acquièrent mais ne sont pas définis, mis à part la capacité linguistique. Un bilan des acquis serait utile et pourrait compléter l'accompagnement et le suivi administratif.

Tout se passe comme si, cet apprentissage de 6 mois se présente comme une formation initiale à laquelle il conviendrait d'ajouter des formations complémentaires.

[36] P. Ramsamy-Prat, *Rites et rythmes d'interaction?*, Congrès de l'AREF, Mons, Belgique 2016.

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 111-126

# De l'utilisation des stéréotypes en formation

## Un exemple dans une formation continue pour la fonction publique

*Katy François**

**Abstract**

Cet article interroge la manière de sensibiliser les professionnelles aux biais de la catégorisation culturelle, sans les réitérer, dans le cadre de formations continues. L'approche présentée, issue des activités de formation en compétence transculturelle d'une ONG suisse, met d'abord en question le concept de culture afin de décloisonner chez les participantes leur lecture de la relation à autrui. L'analyse de la séquence de formation montre une prise de conscience ponctuelle des participantes de leurs stéréotypes, ainsi que quelques résistances et limites. La réflexion et l'attention que l'intervenant-e doit porter sur la méthodologie, sa propre posture par rapport à la thématique et sa relation aux participantes, s'avèrent primordiales si l'on souhaite favoriser un processus de formation transformative.

*This contribution questions how to raise awareness among professionals about the bias of cultural categorisation, without reinforcing it, through ongoing training. The present approach is based on the experience of a Swiss NGO which organises training activities on transcultural skills. The training process first challenges the concept of culture in order to broaden participants' understanding of relationships with others. The analysed training sequence then shows that the participants can become aware of some of their stereotypes on the spot, but also express some resistance and limitations. To encourage a transformative learning process, the trainer will have to reflect upon and pay close attention to the chosen methodology, his or her own posture regarding the topic and his or her relationship with the participants.*

* Formatrice d'adultes et responsable de projet, Organisation suisse d'aide aux réfugiés (OSAR), Lausanne (CH).

Qu'ils soient du domaine social, sanitaire, sécuritaire, administratif, scolaire, tous les professionnelles qui doivent dans leur quotidien communiquer ou entrer en relation avec autrui d'une façon ou d'une autre, se trouvent concernés par la diversité de leurs publics. Selon leurs services et prestations respectifs, leurs publics étaient déjà plus ou moins hétérogènes en termes d'âge, de genre, de niveau socioéconomique, d'habileté, de niveau de formation, mais le sont maintenant de plus en plus aussi en termes de diversité culturelle. En effet, la population suisse compte environ un quart d'étrangers, l'accès à la nationalité restant difficile, et bien que le solde migratoire soit en légère baisse ces dernières années, le pourcentage de la population résidente issue de la migration a lui augmenté pour dépasser les 37% fin 2017[1]. De plus, avec ses 4 langues nationales, ses 26 cantons clivés entre citadins et ruraux, et une mobilité interne accrue, les diversités à l'intérieur-même du pays sont également davantage prégnantes.

La multiplication des références, représentations, expériences auxquelles sont confrontés les professionnelles les interrogent sur la façon de concilier cette pluralité avec la mission professionnelle qui est la leur. Ils sont dès lors appelés à renforcer les compétences dites culturelles dans l'espoir de faciliter leurs tâches quotidiennes au contact de ces publics hétérogènes. Les questions qui se posent sont alors: d'une part qui répond à ces besoins de formations? Et d'autre part, comment appréhender la thématique de la différence culturelle? En effet, T. Ogay & D. Edelmann demandent s'il s'agit de «la reconnaître, la valoriser comme le prône l'éducation interculturelle depuis les années 1970? Mais n'est-ce pas aussi risquer de véhiculer des stéréotypes, de contribuer à la stigmatisation de populations perçues comme différentes?»[2].

Dans cet article, nous allons détailler une séquence de formation afin d'esquisser une réponse non exhaustive à ces questions. Dès lors, le point de vue développé ci-après n'est pas strictement académique, mais traduit les réflexions de la formatrice[3], de la conceptualisation du contenu de for-

[1] Office fédéral de la statistique (OFS), octobre 2018, https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration.html.

[2] T. Ogay - D. Edelmann, *Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence culturelle*, in A. Lavanchy - F. Dervin - A. Gajardo, *Anthropologies de l'interculturalité*, L'Harmattan, Paris 2001, p. 47.

[3] Afin de faciliter la lecture du présent texte, nous avons employé le terme de formatrice pour désigner aussi bien le formateur que la formatrice.

mation à sa mise en œuvre. Ainsi, nous allons d'abord présenter brièvement notre cadre de travail ainsi que notre méthodologie pour traiter de compétence transculturelle. Nous nous arrêterons ensuite justement sur cette question de l'utilisation des stéréotypes en formation: comment en traiter, y sensibiliser les participantes, sans pour autant, en parallèle, les reconstruire dans un discours sur la différence culturelle? Enfin, seront partagés les éléments qui ont retenus notre attention autant dans la réception par les participantes, que dans la posture de la formatrice.

## Cadre et approche de la formation

Les offres de formation continue sur l'interculturalité et sur les thématiques y afférentes sont encore disparates. Les contenus et objectifs sont définis par les prestataires d'offres: on peut estimer dès lors qu'ils varient sensiblement d'une offre à l'autre en fonction du public cible bien sûr, mais aussi selon les missions de l'institution prestataire, ainsi que du background académique ou de l'école de pensée des personnes qui conceptualisent ou animent les formations. Ne disposant pas d'une étude comparative des différentes offres existantes et des approches et postures choisies, nous allons uniquement nous concentrer sur ce que nous connaissons assez pour pouvoir l'analyser, à savoir un exemple concret issu de notre pratique de formation.

La réflexion est donc ici issue de l'expérience de formations conçues et mises en œuvre par l'équipe romande de formation de l'Organisation suisse d'aide aux réfugiés (OSAR), organisation faîtière des organisations de défense des réfugiés et des droits humains. Non-gouvernementale, politiquement et religieusement neutre, l'OSAR se mobilise en faveur d'une politique d'asile humain et juste, auprès du public et des autorités, et les formations ne sont qu'une de ses activités[4]. L'offre de formation qui porte sur la compétence transculturelle sur la place de travail, s'adresse à des professionnelles dans les domaines de la fonction publique, de la sécurité, du social, de la santé, de l'enseignement ou de la formation professionnelle. Les interventions, réalisées la plupart du temps sur mandat, s'inscrivent dans la volonté plus générale de sensibiliser aux questions d'asile et de migration en Suisse, de faciliter le vivre-ensemble et de promouvoir une meilleure cohésion sociale. Dans ce sens, ces démarches de formation

[4] Pour de plus amples informations, nous vous invitons à visiter notre site internet www.osar.ch.

et de sensibilisation rejoignent le choix affirmé de certains services publics et organismes privés de soutenir la diversité culturelle en leur sein d'une part, et d'accompagner leurs personnels dans leur travail collaboratif avec des publics hétérogènes d'autre part.

Pour participer à la réduction des tensions culturelles réelles ou imaginées sur la place de travail, nous cherchons à offrir aux participantes un triple espace dans nos formations: un espace d'information et de pistes théoriques; un espace d'échange et de débat avec des personnes au bénéfice d'un parcours migratoire; et un espace d'expression des craintes, de questionnement et de prise de conscience des propres ressentis et positionnements. Ces espaces permettent de travailler autant au niveau cognitif qu'au niveau affectif des participantes. Pour les garantir, nous mobilisons des méthodes diverses, telles que jeux de rôles et mises en situation, analyse de matériel audiovisuel, exercices participatifs en sous-groupe, témoignages et échanges avec des personnes aux parcours de vie divers, brainstorming, réflexion individuelle ou en petits groupes, exposés, classes renversées.

Enfin, nous nous appuyons également sur nos principes didactiques, élaborés par l'équipe formation OSAR au niveau national. Une partie de ceux-ci s'inspirent des réflexions de M. Eckmann et M. Eser Davolio[5], et marquent notre intention de proposer une formation réflexive et orientée sur la pratique des participantes. Il y est posé par exemple l'importance de travailler sur des situations de conflits afin de permettre aux participantes d'éprouver différentes expériences, de les lier à leurs propres représentations et de les travailler en groupe. Nous partons aussi du principe que l'enjeu est de transformer le conflit extérieur en un dilemme intérieur: en entendant les positions d'autres personnes, en les comprenant et en y réfléchissant, les aprioris peuvent être éliminés et ses propres certitudes peuvent être interrogées. On évite de cette façon la moralisation et cela permet aux participantes de découvrir d'autres points de vue. L'empathie envers un témoin peut, par exemple, déclencher une réflexion critique sur les politiques publiques et ouvrir un débat constructif.

La mission institutionnelle du département formation de l'OSAR, les méthodes choisies et les principes qui sous-tendent nos actions de formations, traduisent notre cadre de travail et confirment une approche se voulant transformative ou émancipatrice. Elle cherche effectivement à amener

[5] M. Eckmann - M. Eser Davolio, *Pédagogie de l'antiracisme*, Editions ies, Genève 2002.

le public à un changement de perspective quant à son interprétation de sa relation à autrui, cela au travers d'une remise en question des schèmes connus et du développement de la capacité à mobiliser ou créer des nouvelles perspectives[6]. C'est dans ce contexte réfléchi que nous pouvons nous atteler à développer des formations qui favorisent le développement de la compétence transculturelle.

## Comment aborder et traduire en formation la compétence transculturelle?

Comme mentionné précédemment, le danger potentiel dans ce type de formation serait de «dénoncer les risques de la catégorisation sociale le matin et de proposer […] l'après-midi un exposé détaillant les caractéristiques culturelles d'un groupe particulier»[7]. Conscients de cet écueil potentiel, lors des formations, nous visons les prises de consciences suivantes:

- les aspects culturels doivent être pris en compte autant chez soi que chez l'autre, mais ne peuvent se résumer à un mode d'emploi par nationalité ou par référence à un groupe;
- les données ethnographiques issues de recherches dans les pays d'origine sont utiles et enrichissantes pour la compréhension des expériences de vie d'autrui, mais ne permettent pas de prendre en compte toutes les caractéristiques qui constituent l'identité d'autrui;
- la formation de toutes les personnes migrantes à mieux maîtriser les codes et normes en vigueur en Suisse relèverait davantage d'un processus d'assimilation, et n'est objectivement pas réalisable; cependant, il relève de la mission des professionnelles d'apporter des réponses adéquates à leurs publics, aussi hétérogènes soient-ils.

Dès lors, le développement de sa propre compétence transculturelle semble être le but le plus adéquat pour faciliter le travail en contexte de diversité. La compétence transculturelle peut être définie selon Domenig comme «la capacité d'identifier et de comprendre des univers de vie indi-

[6] J. Mezirow, *Penser son expérience. Développer l'autoformation*, Chronique sociale, Lyon 2001, p. 406.

[7] T. Ogay - D. Edelmann, *Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels*, in A. Lavanchy - F. Dervin - A. Gajardo, *Anthropologies de l'interculturalité*, cit., p. 48.

viduels dans la situation donnée et dans divers contextes, puis d'en déduire des modes d'action appropriée»[8]. Elle permet de faciliter l'identification des problèmes ou des incompréhensions chez l'interlocuteur, que celui-ci soit une personne migrante ou non, puis d'agir de manière adéquate. Une bonne connaissance du contexte de la migration reste nécessaire et utile, toutefois la base de la compétence transculturelle ne correspond pas à la connaissance d'un catalogue de cultures, mais à une approche générale.

Dans cette optique, nous considérons que la compétence transculturelle n'est pas un savoir exhaustif qui peut être totalement acquis, mais exige un travail conscient permanent et un effort constant pour être développée en continu au fil des expériences et des évolutions de l'environnement de travail. Pour entrainer cela de façon plus concrète dans notre offre de formation, nous nous inspirons des 3 étapes décrites par Cohen-Emerique et Rothberg dans leur méthode des chocs culturels[9]. Cette démarche consciente et volontaire implique d'abord la pratique du *décentrement*, c'est-à-dire de cerner nos propres représentations, les modèles issus de nos valeurs, normes et choix, et de les faire émerger pour ne pas les voir comme réalité unique ou les utiliser comme références familières qui vont de soi. Cela est notamment l'étape qui est travaillée au cours de la séquence que nous allons analyser au point suivant.

Ensuite, il est question de découvrir les *cadres de références de l'autre*, notamment par le dialogue. S'intéresser à autrui et entendre ce que notre interlocuteur ou notre interlocutrice a à dire nous permet de reconnaître qui il ou elle est, et de donner du sens à ses demandes et conduites, qui ont pu, à première vue, apparaître si bizarres et différentes de nos attentes. Bien sûr, cette deuxième étape ne peut-être travaillée que partiellement dans la formation, en formulant des hypothèses ou en travaillant des exemples de cas vécus à titre illustratif, car cette découverte d'informations doit s'enrichir au fil des relations, par la création d'un lien et l'ouverture d'un dialogue.

Enfin, après avoir pu appréhender où se trouve le problème ou l'incompréhension, le ou la professionnel-le pourra tenter une *négociation inter-*

[8] Cité in Service Santé Croix Rouge Suisse, *Notion de «culture». Compétence transculturelle*, Croix-Rouge Suisse, Wabern 2018, p. 12.

[9] M. Cohen-Emerique - A. Rothberg, *La méthode des chocs culturels*, Presses de l'EHESP, Rennes 2015.

*culturelle* afin de gérer le décalage, si celui-ci est très grand ou s'il constitue un obstacle à la collaboration. Lors de la deuxième demi-journée de formation, nous travaillons cela en invitant les participantes à formuler des pistes dans ce sens pour des situations complexes ou délicates issues de leur propre pratique professionnelle. Ces pistes restent des réponses potentielles à une situation donnée dans un contexte donné, avec des parties prenantes spécifiques. Elles doivent prendre en compte les aspects culturels mais ne sont pas déclinées "par groupe culturel". L'idée étant de trouver par le dialogue et l'échange un rapprochement réciproque, un champ commun pour aboutir à un certain nombre de points importants et un compromis acceptable pour toutes.

Malgré la durée limitée accordée pour les formations sur ce thème, notre but est d'initier chez les participantes ce travail sur soi, sur la manière de lire les relations et sur les réponses possibles à l'altérité perçue. Nous n'évacuons donc pas la notion de diversité culturelle, mais nous sommes attentifs dans la méthodologie suivie à refuser toute généralisation culturelle ou explication culturaliste, et à encourager la recherche de réponses multidimensionnelles.

## Un exemple d'une formation pour professionnelles de la fonction publique

La séquence de formation analysée ci-après est présente au programme de toutes nos formations continues sur le sujet de la compétence transculturelle. Nous allons prendre l'exemple de la journée que nous proposions dans le cadre de la formation initiale des futurs agentes de police pour l'obtention du brevet fédéral. Lors de ces journées avec un effectif allant jusqu'à 80 participantes, nous travaillions en parallèle avec des sous-groupes de taille plus accessible pour favoriser une démarche transformative. Nos objectifs annoncés visaient l'acquisition de connaissances sur la migration, l'asile et l'intégration en Suisse; l'approfondissement de la compréhension des postures influencées par des dimensions culturelles face aux services de police; et l'amélioration de la communication et collaboration avec les publics d'origine migrante. Toutefois, vu le temps à disposition et le nombre de participantes, nous avions conscience qu'il nous fallait garder en ligne de mire des objectifs plus généraux et réalisables, à savoir la transmission de certaines connaissances sociopolitiques et l'encouragement à développer certaines compétences de savoir-être (suivant

notre entendement de la compétence transculturelle telle que décrite précédemment).

Dans cette optique, il nous est toujours nécessaire de commencer par aborder ce qu'est la culture, car il y a peut-être autant de conceptions dans une salle de formation qu'il y a de participantes. La première séquence de formation vise donc à partager avec les participantes une conception commune de ce que nous entendons par culture, afin de pouvoir par la suite mobiliser cette notion dans l'autoréflexion sur les postures personnelles et la lecture transculturelle des pratiques professionnelles. Bien sûr, la co-construction de la notion et l'adhésion à celle-ci nécessiteraient en soi une formation à part entière, mais, avec le cadre à disposition, nous devons réduire ce processus à une séquence de formation introductive.

Au sortir de celle-ci, nous invitons en résumé les participantes à adhérer à trois recommandations. Premièrement, il s'agit d'éviter de nationaliser les cultures comme des containers de cohérence: une personne perçue comme ou se réclament d'une appartenance culturelle n'est pas un prototype de ce groupe, la culture de tout groupe est traversée de mutations et n'est pas imperméable ou déconnectée des autres cultures. Deuxièmement, ne pas avoir une lecture uniquement sous l'angle culturel mais considérer en même temps toutes les autres dimensions constitutives de diversité telles que le genre, l'âge, le niveau socioéconomique, l'habileté, la situation familiale, etc., ainsi que le contexte de l'interaction: cela permet de lire, analyser et réfléchir à nos actions avec une grille multidimensionnelle. Troisièmement, ne pas oublier ses propres appartenances culturelles parmi les multiples caractéristiques constitutives de l'identité, ainsi que leur impact dans la relation à l'autre: cela permet de se penser dans la relation avec autrui en tant que représentantes de la fonction publique avec une mission et une formation communes, mais aussi avec une identité propre et des ressources individuelles diverses.

Nous le répétons: cette introduction est trop limitée dans sa durée pour pouvoir accompagner un réel processus de prise de conscience chez chacun, et ces recommandations découlent par conséquent davantage d'une transmission de la formatrice aux participantes que d'une coconstruction avec eux. Somme toute, nous essayons au moins, sans évacuer complètement la dimension culturelle, de souligner l'aspect interpersonnel que revêtent au fond ces questionnements, avec l'intention d'encourager les participantes à penser des réponses individuelles au lieu de se laisser prendre dans des mécanismes paresseux de généralisation.

## Une sequence de formation dediée aux stéréotypes

Après cette partie essentielle de décloisonnement de la culture, tout en confirmant sa légitimité à être considérée dans l'analyse, nous prenons 2 mesures dans la suite de la formation pour éviter que les participantes, comme nous-mêmes en tant qu'intervenantes, ne fassions appel à des catégorisations culturelles pour donner sens aux comportements et situations observées.

D'une part, lors de l'analyse de ces situations complexes amenées par les participantes, sera toujours utilisée la grille d'analyse multidimensionnelle, qui place les appartenances culturelles comme une parmi d'autres composantes de l'identité et de la diversité. D'autre part, nous abordons la question de la catégorisation de façon frontale au travers d'un exercice qui vise la prise de conscience de l'impact des stéréotypes et préjugés dans la relation à autrui. Cette séquence nous intéresse particulièrement dans ce présent article, car elle permet d'apporter des éléments de réponses aux questions de la manière dont faire usage des stéréotypes dans la formation, et du rôle que leur donne et leur reconnaisse la formatrice.

Les stéréotypes sont définis comme des croyances qui se constituent en connaissances, parfois fausses, sur les caractéristiques de groupes sociaux. Ils forment des structures mentales qui organisent les informations que nous emmagasinons, et ces structures sont particulièrement efficaces quand il s'agit de porter un jugement, ou d'évaluer une situation rapidement et sans efforts. Cependant, ces stéréotypes, en tant que représentations mentales généralisantes, biaisent de façon plus ou moins consciente nos perceptions et mêmes nos performances[10].

Revenons à notre mandat dans le cadre de la formation initiale des agentes de police. Au cours de l'année, bien avant notre intervention, la thématique de la catégorisation sociale et des préjugés est déjà abordée dans le cadre des cours en psychologie policière. Les participantes ont donc déjà une idée quant au fonctionnement des mécanismes de catégorisation et du risque qu'ils biaisent jugements ou actions des professionnelles sur le terrain. N'ayant jamais assisté à ce cours précis, nous ne pouvons que supposer qu'il consiste en la transmission d'un contenu théorique visant le niveau cognitif des apprenantes. Toutefois, pour combattre ces réflexes automatiques qui sont pour la plupart inconscients, il nous semble néces-

[10] A. Azzi - O. Klein, *Psychologie sociale et relations intergroupes*, Dunod, Paris 1998.

saire avant tout de prendre conscience des stéréotypes qui nous habitent, pour pouvoir ensuite accepter, repérer et prévenir leur influence sur nos actes et décisions. Les connaissances théoriques sont certes importantes, mais rester au niveau du schéma ou de la définition linéaire ne suffit pas à initier le changement. Dans notre perspective inductive, déclencher une prise de conscience au niveau affectif quant à l'impact possible de ces réflexes dans la relation à autrui constitue un passage obligé dans le développement de la compétence transculturelle.

Notre séquence de formation doit donc permettre à chaque participante de «se considérer lui-même comme partie prenante de la problématique»[11]. L'objectif est aussi de libérer la parole dans le groupe pour que chacun-e se sente suffisamment à l'aise et en confiance pour penser, voire même partager, les stéréotypes qui l'animent. Pour ce faire, il y a également un enjeu majeur pour la formatrice qui doit à tout prix éviter d'adopter une posture moralisatrice, de se poser dans une position de parent qui reprocherait aux professionnelles d'être aveuglés par leurs stéréotypes et préjugés. Rappelons que nous souhaitons proposer une formation transformative et que la remise en question doit venir de soi-même. De plus, T. Ogay souligne qu'il est d'autant «plus difficile lorsqu'on est membre d'un groupe majoritaire de se rendre compte que la vision du monde que l'on partage avec autant de nos semblables n'est pas universelle, mais qu'elle est, elle aussi, le reflet d'une culture particulière»[12]. Or, les participantes à cette formation sont tous de nationalité Suisse (la nationalité étant un prérequis pour l'inscription au brevet fédéral) et en grande majorité des hommes blancs. Par ailleurs, caractéristique très spécifique du corps de métier, toutes et tous sont en uniforme, ce qui peut renforcer ce sentiment de correspondre à la norme ambiante et d'appartenir au groupe dominant, face aux intervenantes, qui sont les seul-e-s à ne pas porter l'uniforme.

## "Une identité a la carte"

Venons-en à l'exercice en question appelé «Une identité à la carte». Cet exercice ne nécessite pas vraiment une introduction: il remplit mieux

[11] T. Ogay - D. Edelmann, *Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels*, cit., p. 51.
[12] *Ibidem*.

son objectif si les participantes reçoivent simplement les consignes et démarrent l'exercice sans plus de réflexions préalables.

Nous commençons par créer des groupes de quatre à cinq personnes, et les informons que nous allons leur montrer successivement quatre portraits pour lesquels chaque groupe va imaginer une identité/situation de vie (nom, prénom, nationalité, profession, parcours de vie, projets d'avenir). Nous leurs indiquons en sus les 3 consignes suivantes: ils auront seulement 2 minutes par portrait, donc il s'agit de se décider rapidement; la décision doit se prendre par consensus au sein du groupe, c'est-à-dire la réponse retenue sera celle qui satisfait le plus de monde; il leur est demandé de se laisser aller, de ne pas s'essayer à des profondes analyses. Les groupes voient alors s'afficher successivement les 4 portraits et disposent pour chacun de quelques minutes pour échanger et attribuer une identité à la personne représentée. Nous monitorons le temps et leur rappelons régulièrement le temps restant, afin que les décisions se prennent ensemble rapidement. En général, c'est un moment détendu au cours duquel les groupes s'amusent de leurs créations. Il est intéressant pour la formatrice pendant l'exercice de tendre l'oreille, dans le but de recueillir certaines de leurs réactions immédiates sur lesquelles on pourra revenir dans la partie débriefing: «alors lui il a une tête de [origine nationale]», ou «mais non! Elle ne peut pas s'appeler [prénom], elle ne ressemble pas à une [prénom]!».

Une fois que les 4 portraits ont été montrés et que chaque groupe semble avoir fini de renseigner les informations demandées, nous commençons lors de la mise en commun par leur demander à quoi les a amené cet exercice. Qu'est-ce que nous les avons poussés à faire par nos consignes? En général, au fil de l'exercice, il devient clair pour une partie des participantes que l'on souhaitait travailler les stéréotypes ou clichés. Nous validons à ce moment en leur disant qu'effectivement, nos injonctions à aller vite et à choisir l'option qui convenait au plus grand nombre, ne leur donnait guère d'autre choix que celui de mobiliser des mécanismes de catégorisation communs.

Par ailleurs, nous soulignons que cet exercice, qui se déroule dans la bonne humeur, constitue un bon exutoire. En effet, il permet de coucher sur le papier certains stéréotypes et préjugés dans un cadre *secure*, du fait que le travail sur des images dans un but pédagogique n'impacte pas les personnes à l'encontre de qui sont formulées ces catégorisations (ce qui ne serait pas le cas si on commençait à faire le même exercice avec des gens en chair et en os en situation de face à face). Toutefois, il arrive excep-

tionnellement qu'une personne refuse de participer, et exprime se donner beaucoup de peine pour essayer précisément d'endiguer ces réflexes de catégorisation dans son quotidien. Nous acceptons bien sur cette posture que nous saluons, le travail de prise de conscience étant ici bien entamé, et lui proposons simplement de gérer le temps et d'écouter les réactions de ses collègues. Bien que cette personne se soit déjà auto-formée ou sensibilisée à la question, il reste utile pour elle de se rendre compte quels sont les mécanismes de catégorisation en fonction chez ses pairs.

**Reactions des participantes**

Nous poursuivons la discussion en plénum en demandant tour à tour aux groupes de nous présenter les individus qu'ils ont imaginés. La première chose qui surprend les participantes est la similarité entre les descriptions proposées par chaque groupe: bien que ceux-ci ont travaillé chacun de leur côté, les prénoms, origines, professions et parcours de vie sont souvent partiellement ou totalement semblables. Cela montre, et nous l'explicitons, que stéréotypes et préjugés se construisent en fonction d'un contexte donné et reflètent des croyances partagées au sein de celui-ci. Les participantes sont ensuite encore plus étonnés lorsque nous "révélons" quelques informations réelles sur les identités effectives des personnages figurant dans les portraits. Ils se rendent alors comptent à quel point l'utilisation des stéréotypes et préjugés peut nous éloigner de la réalité, et qu'il est donc essentiel de suspendre ces mécanismes pour entrer en relation avec l'autre.

Chaque histoire de vie dévoilée nous permet d'aborder également d'autres aspects en lien avec les stéréotypes, comme par exemple le rôle des médias dans leur perpétuation, l'importance de cerner quelles caractéristiques physiques ou autres déclenchent chez nous un mécanisme de catégorisation, ou encore le danger d'un jugement biaisé également par des préjugés positifs.

Suite à cette mise en commun, une partie des participantes sont en phase de conscientisation de leurs propres stéréotypes dans la relation à l'autre. Cette séquence de formation est encore complétée par un extrait documentaire qui montre avec d'autres expériences comment le recours aux stéréotypes peut biaiser notre mémorisation. Mais revenons à nos participantes à l'école de police. Avec cet exercice en tête, nous leur demandons ce qu'ils pensent que des personnes inventeraient s'il s'agissait

de photos qui les présentent eux-mêmes. Quels sont les stéréotypes qu'ils ont entendus à l'égard de leur appartenance professionnelle? Et quelles représentations chez leurs divers interlocuteurs sont activées sur la base de leurs autres caractéristiques visibles (avoir l'air jeune, être une femme, avoir un accent, être rasé/tatoué/musclé, être en uniforme ou en civil)? Nous renversons donc la perspective pour rappeler qu'ils sont sujets mais aussi objets de stéréotypes et préjugés. Ainsi, ils sont amenés à accepter qu'ils véhiculent également du culturel, dont un ensemble de signes qui se rattachent à des croyances diverses au sein de leurs publics hétérogènes.

Notons au passage que ce qui a été dit jusqu'ici pour cet exercice est valable également pour tous les autres groupes de professionnelles que nous rencontrons en formation; la démarche exposée jusque-là peut donc être mobilisée avec des groupes divers et n'est pas spécifiquement ciblée pour le public police. Cependant, il y a deux objets de discussions qui semblent ressurgir uniquement avec ce public en particulier.

D'une part, certains agents de police en formation argumentent qu'ils ne se guident pas à l'aide des mécanismes de catégorisation, mais grâce aux statistiques issues de leur pratique, qui sont pour eux une valeur sûre, jugées plus fiables que des croyances. Prenons un exemple entendu en formation (dont la véracité de la statistique reste à vérifier): «si l'on cherche un vendeur de drogue et qu'on sait que ceux-ci sont tous des hommes, actifs dans un quartier spécifique, et à 97% d'origine Ouest africaine, donc noirs, nous n'allons pas nous amuser à contrôler des blancs!». Bien entendu, les statistiques représentent pour eux un outil de travail et ceci ne leur est pas reproché. Nous attirons toutefois leur attention sur le fait qu'en suivant la statistique, une marge d'erreur est toujours possible, et que même si celle-ci est numériquement faible, l'impact relationnel peut lui être conséquent. Reprenons l'exemple, bien sûr très simplifié ici, du vendeur de drogue recherché: le policier repère un homme noir qui s'attarde dans le quartier en question. Il effectue un contrôle d'identité et se rend compte que l'homme est Suisse, et agacé car c'est la seconde fois en une semaine qu'il se fait contrôler. Le policier devrait donc pouvoir fournir une motivation objective qui l'a poussé à effectuer le contrôle sur cet homme, et dans l'idéal, le remercier de sa collaboration ou s'excuser du dérangement. Mais si la fin de cette interaction n'est pas bien gérée, le risque est que l'homme contrôlé reparte avec un préjugé négatif renforcé de la police, puis partage son expérience avec son entourage. L'impact peut donc au final être plus important que la marge d'erreur possible dé-

coulant d'une lecture statistique, surtout si la démarche relationnelle n'est pas suffisamment aboutie.

De même, si l'avis de recherche mentionne une nationalité, il s'agit pour les professionnelles d'être attentifs au risque qu'ils mobilisent leur représentation stéréotypique des ressortissantes de cette nationalité pour guider leur recherche. Même en supposant que cela les aide dans certains cas, car le suspect en question correspondra peut-être à ces représentations, reste le risque de passer à côté de la personne recherchée si celle-ci diffère de l'apparence imaginée. Dès lors, nous essayons de mettre en avant les avantages pour leur quotidien professionnel d'avoir conscience de leurs propres réflexes de catégorisation, de prendre du recul et de faire l'effort d'aller à la rencontre de l'autre dans son individualité.

D'autre part, les policiers et policières en formation relèvent qu'il y a incompatibilité entre l'urgence de l'intervention policière et cette injonction à prendre du recul et du temps pour collecter des informations par le dialogue. Toutefois, cet argument est caduc dès le moment où, quand il y a un danger objectif, la décision d'intervenir sera fondée sur l'analyse factuelle rapide de la situation et ne sera pas remise en doute sous couvert de suspicion de catégorisation. En conséquence, nous faisons l'hypothèse que cette posture est portée davantage par des professionnelles qui «seraient réticents voire résistants à la société multiculturelle»[13] et à l'idée de se former sur les possibles façons de répondre aux enjeux annexes. Et cela, peut-être, d'autant plus pour certain-e-s quand cette formation est dispensée par une organisation d'aide aux migrants.

## L'enjeu-clé de la posture de la formatrice

Dans cette discussion sur les catégorisations sociales en formation, nous ne pouvons laisser de côté une des parties prenantes centrales: le formateur ou la formatrice. En effet, en tant qu'accompagnante de la transformation, il ou elle n'est pas neutre et véhicule aussi des représentations pour les participantes. D'abord, il est de son ressort d'amener les participantes dans une situation de questionnement, afin qu'ils puissent ensuite trouver eux-mêmes des pistes de solution par l'autoréflexion générée par l'expérience d'inconfort ou de conflit. Comme le souligne J. Mezirow, un

[13] T. Ogay - D. Edelmann, *Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels*, cit., p. 54.

«véritable formateur doit aider les autres à comprendre le point de vue de quelqu'un qui ne respire pas le même climat culturel qu'eux et n'est pas soumis aux contraintes restrictives de leur code linguistique»[14], et la tâche est peut-être encore plus délicate quand la formatrice est elle-même perçue justement comme «quelqu'un qui ne respire pas le même climat culturel qu'eux»[15]. C'est le cas dans notre équipe de 2: l'un est un homme d'origine sud-américaine avec un accent hispanophone, l'autre est une femme racisée, les deux ont la trentaine et sont de formation universitaire.

A la suite des recommandations faites aux participantes, la formatrice doit donc elle aussi faire un travail de décentrement et d'autoréflexion, dans le but de cerner ses propres caractéristiques pouvant déclencher des stéréotypes chez le groupe de participantes. Elle peut ainsi animer la formation avec conscience des enjeux relationnels et participer à déconstruire certaines catégorisations. Sa réflexion doit aussi porter sur les indications non visibles de son identité qu'elle choisit de mentionner ou non, en fonction du public, lorsqu'elle se présente. Dans cette perspective, la formatrice peut par exemple mettre en avant plutôt ce qu'elle a en commun avec son public que ce qui l'en éloigne. Par ailleurs, nous devons parfois ajuster nos approches et accepter une posture qui n'est pas idéale à notre sens, mais qui nous permet de rester audibles pour le public. Par exemple, lorsque nous dévoilons l'identité du jeune homme face au public police, nous choisissons de leur dire que ces 2 portraits ont été affichés sur un réseau social pour questionner les médias suite à la mort d'un jeune noir aux Etats-Unis, mais ne mentionnons pas que ce dernier a été tué par la police, pour ne pas risquer qu'ils se sentent incriminés par cette information et que le climat de confiance soit perdu.

Pour faciliter le maintien de ce climat nécessaire au travail sur les stéréotypes, en tant qu'intervenantes nous essayons ensuite de nous placer sur un pied d'égalité avec les participantes et partageons nos propres réflexes de catégorisation. Ainsi, dans les échanges qui suivent "Une identité à la carte", nous leur confions un stéréotype concret que nous avons sur un groupe en particulier, et soulignons que, comme nous en sommes conscients, nous pouvons travailler à le déconstruire dès qu'il s'actionne et surtout éviter de nous laisser orienter par lui. Nous espérons ainsi nous éloigner de la position moralisatrice, dont nous avons parlé précédem-



[14] J. Mezirow, *Penser son expérience. Développer l'autoformation*, cit., p. 154.
[15] *Ibidem*.

ment, et offrir un espace où personne ne se sent coupable d'exprimer le résultat de son autoréflexion. La formatrice se retrouve dans un processus parallèle aux participantes, étant donné qu'elle doit elle aussi «reconnaître [ses] ambivalences devant la différence culturelle, les comprendre et les expliciter, non comme une contradiction qu'il faudrait résoudre, mais comme une dialectique»[16].

## Une formation en mutation

Enfin, bien que convaincus par la transformation dont les intervenantes souhaitent être témoins, il s'agit aussi d'avoir conscience de l'impact somme toute limité de la formation. Du fait de sa durée, et de son caractère ponctuel, nous savons qu'au sortir d'une formation, l'ensemble des participantes n'aura sans doute pas pu s'émanciper totalement de leurs stéréotypes. De même, ils ne choisiront pas tous de transférer dans leur pratique l'approche transculturelle présentée. Cela peut certes être vécu comme une frustration du point de vue de la formatrice, mais cela nous donne également la motivation de poursuivre ce travail de conscientisation en mettant en œuvre de nouvelles méthodes.

C'est ainsi que suite à une phase pilote en 2017, nos journées avec les agentes de police en formation initiale ont aujourd'hui quitté la salle de cours classique et une demi-journée est maintenant consacrée à une "module rencontre": un espace de rencontre et d'échanges entre futurs policiers et personnes requérantes d'asile. Cette pédagogie de l'expérience promeut un apprentissage par le vécu immédiat. Les participantes sont amenés à tirer eux-mêmes les conclusions des contacts et échanges vécus, sans sentir une influence ou une pression dans la mise en questions de leurs perceptions antérieures[17]. Ce "module rencontre", rendu possible grâce à l'appui des différents partenaires institutionnels impliqués, permet dès lors de faciliter la compréhension mutuelle et l'abandon de préjugés d'une part comme de l'autre, ainsi que d'exercer *in situ* leur compétence transculturelle le temps d'une demi-journée. Peut-être est-ce là une nouvelle piste de réponse formative aux questions des professionnelles déjà confrontés, au travers des évolutions contextuelles, à la diversité accentuée de demain.

[16] T. Ogay - D. Edelmann, *Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels*, cit., p. 65.
[17] M. Eckmann - M. Eser Daviolo, *Pédagogie de l'antiracisme*, cit.

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 127-137

# La condivisione di esperienze familiari

## Nei progetti *Listening and Welcoming* e *Collaborating and Progressing* ad Atene

*Elena Tommolini* *

**Abstract**

A partire da Luglio 2014 ad Atene, nel quartiere di Neos Kosmos, hanno preso il via varie esperienze di accoglienza di famiglie in grave stato di bisogno. Da Settembre 2016 ad oggi, grazie ai progetti *Listening and Welcoming* e *Collaborating and Progressing,* sono state accolte anche famiglie di rifugiati provenienti dall'Asia e dal Medio Oriente. L'esperienza della consulente familiare che opera tutti i giorni a contatto con queste famiglie e con gli utenti del Centro di Ascolto della Caritas dell'Esarcato Armeno Cattolico di Atene mostra come, tramite la condivisione di esperienze familiari, sia possibile trasformare elementi di divisione e di scontro tra le famiglie in validi punti di partenza per la condivisione di esperienze comuni preziose anche per il lungo processo di integrazione in Europa.

*Since July 2014, different social outreach measures aimed at welcoming families in financial and social difficulties have taken placed, in Athens in the area of Neos Kosmos. Since September 2016, many refugee families from Asia and the Middle East have also been welcomed, thanks to the project* Listening and Welcoming *and* Collaborating and Progressing. *The family counselor daily activity works in close contact with these families and members of the Listening Center of the Armenian Catholic Patriarchate of Athens. Its activity shows that it is indeed possible turning breaking elements into actual nutrient enrichment and sharing attitude towards those people who are in need.*

* Responsabile del Centro di Ascolto dell'Esarcato Armeno Cattolico di Atene.

## Introduzione

Il 02 giugno 2012 a Milano, durante il dialogo tra la famiglia Paleologos e il Papa Benedetto XVI in occasione dell'Incontro Mondiale delle Famiglie, il Papa suggerì come soluzione alla crisi economica che stava mettendo in ginocchio la Grecia di quegli anni la solidarietà e la vicinanza tra le famiglie. A partire da quelle parole nacquero diverse iniziative, come ad esempio il programma gemellaggi solidali[1] e l'esperienza di Neos Kosmos Social House, una struttura appartenente al Vaticano situata nel cuore di Atene nel quartiere di Neos Kosmos, che era stata fino a Luglio 2014 una casa per studentesse gestita da un ordine di suore cattoliche di rito bizantino, le suore della Pammakaristos. Dal 2014 la struttura venne adibita a centro pastorale proprio sulla base delle parole del Papa e dai bisogni emersi da alcuni workshop tenuti da Caritas Italiana nel 2013 ad Atene, che evidenziarono la necessità delle famiglie della comunità cattolica greca di un luogo di ritrovo per incontri e momenti di condivisione. Iniziarono così le attività a Neos Kosmos Social House che divenne luogo di diversi incontri per le famiglie di vari movimenti della Chiesa Cattolica greca e dove prese il via, in collaborazione con la Comunità Papa Giovanni XXIII, l'accoglienza di alcune famiglie in difficoltà. A Febbraio 2015 la chiusura delle frontiere con i paesi limitrofi alla Grecia e la sempre più drammatica situazione nel Medio Oriente fece sì che la Grecia nel giro di poche settimane si trasformasse in uno stato-prigione per migliaia di rifugiati che vi si trovavano nella speranza di poter raggiungere il nord Europa. È in questo contesto che l'Ordinariato Armeno Cattolico di Atene, grazie alla volontà dell'Amministratore Apostolico degli Armeni cattolici residenti in Grecia, Mons. Joseph Bazouzou, Caritas Hellas e la Comunità Papa Giovanni XXIII elaborarono e proposero il progetto *Listening and Welcoming*, sostenuto da Caritas Germania, che per tutto il 2017 accolse innumerevoli famiglie offrendo vitto, alloggio e assistenza sociale.

## Il lavoro con le famiglie e la questione dell'integrazione

Il progetto *Listening and Welcoming*, per il quale ho lavorato come consulente familiare durante tutto il suo svolgimento, ha accolto durante il 2017 oltre 100 diversi nuclei familiari diversi. Per ogni famiglia accolta

[1] http://www.gemellaggisolidali.it

il progetto prevedeva vitto, alloggio e l'inserimento in un programma *ad personam* basato sui bisogni specifici di ogni famiglia e volto all'inserimento sociale. La prima grande difficoltà incontrata fu l'iniziale resistenza degli accolti alla partecipazione a qualsiasi tipo di attività proposta: sulla base dell'attento ascolto e analisi dei bisogni degli accolti, infatti, furono proposte varie attività ricreative di aggregazione, nonché meeting settimanali con tutti gli accolti in cui potevano essere discussi i problemi legati alla permanenza nella struttura di accoglienza. Le prime attività proposte, ad esempio, furono un corso di lingua greca per tutti gli accolti e alcune visite della città in lingua inglese. Inizialmente la resistenza fu enorme: le famiglie non si presentavano ai meeting e non mostravano nessun interesse per le attività. Un aneddoto: il giorno stabilito per la visita della città, la guida turistica volontaria che si era offerta di accompagnare gli accolti aspettò sotto il sole di Agosto per più di un'ora e nessuno si presentò all'appuntamento. Quando noi operatori chiedemmo agli accolti di giustificare il loro comportamento ci risposero che semplicemente si erano dimenticati dell'appuntamento! Noi operatori, quindi, ci riunimmo per discutere, avvalendoci del prezioso aiuto dei mediatori culturali, di come poter cambiare strategia e coinvolgere maggiormente gli accolti. Iniziammo cercando di effettuare un ulteriore sforzo volto ad un'analisi più profonda dei loro bisogni. La prima cosa che pensammo di fare fu quella di basare il nuovo metodo di programmazione delle attività su conversazioni con gli accolti svolgendole in ambienti non ufficiali (quindi escludendo la sala dei meeting e prediligendo ambienti legati alla quotidianità della vita nella struttura come ad esempio la cucina). Durante queste brevi ma significative conversazioni, tenute ad esempio durante la preparazione del pranzo o della cena, riuscimmo a individuare alcune piccole esigenze degli accolti non intercettate durante le ore dedicate all'ascolto. Fu proprio in occasione di una di queste chiacchierate che una delle famiglie propose di organizzare una cena comune una volta al mese in cui gli accolti avrebbero cucinato cibi tipici del loro paese di provenienza per gli operatori e per i volontari, che a loro volta avrebbero portato dolci per completare il pasto. Le cene furono un successo: gli accolti presero l'iniziativa di far ascoltare musica tipica araba agli operatori e ai volontari e si creò immediatamente un clima di festa e di condivisione che favorì una maggiore apertura degli ospiti. La settimana successiva tutte le famiglie parteciparono al meeting settimanale dando un feed back estremamente positivo della serata di condivisione. Pensammo quindi di non organizzare ulteriori attività ma

di incoraggiare gli accolti a proporne alcune che rispecchiassero al meglio le loro esigenze. Il risultato fu l'apertura di un provvisorio salone di bellezza in cui le donne accolte (alcune delle quali nei paesi di provenienza lavoravano come estetiste) e le volontarie potevano trascorrere del tempo insieme dedicandosi alla cura delle unghie o dei capelli, che ovviamente diventava un momento di convivialità e un'occasione di condivisione. Un'altra iniziativa che nacque proprio su esplicita richiesta delle famiglie fu la realizzazione di uno spazio all'interno della struttura in cui i bambini accolti potessero giocare in sicurezza e libertà. Una volta individuato lo spazio, gli educatori progettarono insieme ai bambini la sua realizzazione e i volontari insieme agli accolti lo realizzarono pitturandone le pareti con colori vivaci.

Se dal punto di vista della partecipazione alle attività le cose andarono meglio fin dalle prime settimane, ci volle più tempo per risolvere, e comunque mai del tutto, i problemi legati alla convivenza di tanti nuclei familiari all'interno di spazi comuni. La struttura infatti è dotata di alcuni appartamenti autonomi ma anche di alcune stanze con bagno in cui però vi è una cucina in comune: gli ospiti di queste camere si trovano quindi a dover condividere gli spazi dedicati alla preparazione e al consumo dei pasti. Inoltre tutti gli ospiti condividono il salone, dove è anche stata installata una televisione che trasmette i canali arabi (la maggioranza delle famiglie provengono dalla Siria) e il giardino. Le famiglie molto spesso si trovavano in disaccordo per l'uso e la manutenzione ordinaria della cucina, per il lavaggio delle stoviglie ma anche per la cura del giardino e per l'accesso alla televisione. Il tentativo di noi operatori fu, e tuttora è, quello di cercare di trasmettere il senso di appartenenza, seppure per un periodo determinato, ad una comunità in cui ognuno ha il diritto di accedere a determinati servizi tanto quanto gli altri. La difficoltà maggiore incontrata fu quella legata al ricambio veloce degli accolti. L'esperienza ci ha dimostrato come la durata minima del processo di integrazione nella comunità degli accolti non è inferiore ai due - tre mesi: considerando che la permanenza media di una famiglia durante il progetto *Listening and Welcoming* era di cinque - sei mesi, le famiglie partivano non appena si erano integrate e gli equilibri nelle relazioni tra i vari nuclei familiari erano continuamente spezzati dalle partenze e dagli arrivi di nuove famiglie. Nonostante gli sforzi siano stati tanti da parte di noi operatori e dei volontari e nonostante la maggior parte delle famiglie accolte si sia dimostrata molto aperta al dialogo e disponibile a cedere a piccoli com-

promessi per la convivenza pacifica, alcuni piccoli screzi continuano tuttora a verificarsi. Ciò che è fondamentale da parte nostra è continuare ad insistere sul rispetto dell'altro, sull'empatia tra famiglie (tutte in fuga da situazioni difficili e in cerca di un futuro migliore) sul valore degli spazi comuni anche come spazi di condivisione: la permanenza in tali spazi durante alcune ore della giornata non deve essere vista come una sorta di battaglia tra famiglie, ma come destino comune di uomini, donne e bambini dal cui contatto potrebbe nascere una condivisione costruttiva. Un esempio di condivisione costruttiva è rappresentato sicuramente dallo spazio dedicato ai bambini di cui si parlava sopra: le mamme accolte che vi portavano i propri figli iniziarono a socializzare e a improntare le loro conversazioni non più sugli inconvenienti legati alla convivenza, ma su problemi comuni come ad esempio la gestione dei bambini e alcuni loro comportamenti problematici. Fu dalle conversazioni con le mamme dei piccoli che nacque l'idea di organizzare alcuni incontri relativi proprio alla gestione dei bambini in una situazione come quella della condivisione di spazi comuni. Gli incontri vennero proposti durante i meeting settimanali e gli accolti dimostrarono un grande interesse per gli argomenti proposti. Così, a giugno 2016 si tenne il primo incontro dedicato all'importanza della scolarizzazione per i bambini. Gli accolti furono entusiasti, fecero decine di domande riguardo ai temi trattati e chiesero di organizzare altri meeting e workshop dedicati ad altri temi di loro interesse. Sulla base delle loro richieste furono calendarizzati incontri con la ginecologa, incontri con un pediatra volontario che diede alcune indicazioni base per la cura dei bambini, incontri in cui furono spiegate alcune regole fondamentali comuni in tutta l'Unione Europea e successivamente, sempre su richiesta degli accolti, furono organizzate alcune lezioni di geografia politica relative ai paesi dell'Unione Europea.

Un altro grande problema che gli operatori si trovarono ad affrontare è quello della coesistenza di più culture tra i vari accolti dello stesso programma. Le difficoltà incontrate erano legate non tanto alle relazioni tra le famiglie stesse ma, piuttosto, alle difficoltà relative all'accesso dei contenuti delle attività e dei meeting. La provenienza delle famiglie da aree geografiche diverse rendeva necessaria la presenza di tre interpreti: dalla lingua araba, farsi e urdu. Purtroppo inizialmente l'unico interprete che il progetto prevedeva era quello di lingua araba. Gli operatori per ovviare a questo inconveniente instaurarono fruttuose collaborazioni con altri progetti di accoglienza per cui gli interpreti di lingua farsi e urdu operanti

in altre strutture Caritas si resero disponibili a tradurre durante lo svolgimento delle varie attività, che divennero quindi fruibili a tutti gli accolti. Il risultato di queste iniziative fu che, grazie all'abilità di operatori interpreti e mediatori culturali ma anche all'apertura mentale dimostrata dagli accolti, i disagi che inizialmente potevano costituire un ostacolo alla convivenza si rivelarono in molti casi ottimi punti di partenza per un arricchimento culturale reciproco nonché per un arricchimento del programma sotto forma di condivisione e scambio di idee con operatori che portavano la loro esperienza da altri progetti Caritas. Un esempio di questo importantissimo scambio culturale fu un episodio avvenuto durante la festa di chiusura delle attività invernali. Era stato proposto ai bambini di cantare alcune canzoni nella loro lingua madre; dopo due mesi di prove i bambini arabi avevano imparato le canzoni in lingua farsi e viceversa, e durante la festa tutti i bambini cantarono insieme tutte le canzoni.

Ultimo fattore, ma non meno importante, con cui la comunità ha dovuto scontrarsi è stato quello dei preconcetti e delle cosiddette superstizioni relative alla vita in Europa: moltissimi rifugiati infatti, come spiegheremo meglio più avanti, arrivano in Grecia pensando che l'Europa sia una sorta di paese dei balocchi in cui vitto e alloggio sono assicurati a tutti i rifugiati. In realtà arrivando in Europa si accorgono che purtroppo non è possibile offrire una sistemazione a tutte le famiglie e non sempre i rifugiati hanno accesso alle *cash card*, carte magnetiche su cui vengono caricate mensilmente tramite programmi dell'UE o attraverso alcune ONG, piccole somme di denaro volte ad un provvisorio aiuto per sostenere le spese principali. Per ovviare a questo problema, lo staff ha organizzato alcuni incontri con ex rifugiati che ora vivono e lavorano in Grecia o che hanno parenti che lavorano nel nord Europa in cui, attraverso il racconto delle loro esperienze personali, forniscono ai nuovi arrivati un'idea più vicina alla realtà di com'è la vita in Europa e di quali sono le principali difficoltà. Da questi incontri è emerso il desiderio dei rifugiati di conoscere meglio alcuni aspetti dell'Europa e soprattutto le differenze culturali tra i vari paesi UE: in molti casi gli ex rifugiati hanno testimoniato come la più grande differenza culturale, ma anche climatica, che hanno avvertito durante i loro spostamenti è stata quella riscontrata nell'arrivo al Nord Europa. Se in Grecia il clima e alcuni aspetti della cultura sono più simili ad esempio a quelli siriani, l'arrivo in Olanda, Germania o Svezia è per queste famiglie davvero traumatico. In ogni caso, dai dati che emergono dal mio lavoro quotidiano, sia all'interno delle strutture di accoglienza che al Centro di

Ascolto, il nord Europa continua comunque ad essere la meta più ambita dal 99% degli accolti e degli utenti.

Circa l'85% delle famiglie accolte durante il 2017 sono riuscite ad ottenere i documenti per stabilirsi nei paesi del nord Europa (principalmente Germania e Svezia) e sono ora inserite nei programmi di integrazione di paesi di destinazione. Nei mesi successivi all'arrivo nei paesi di destinazione la maggior parte delle famiglie è rimasta comunque in contatto con gli operatori della struttura di accoglienza in Grecia e questo perché l'esperienza dei mesi passati ad Atene è per queste famiglie molto forte e significativa. Punto di arrivo dopo un'estenuante e pericoloso viaggio (molte volte a piedi o via mare con mezzi di fortuna) attraverso l'Asia o il Medio Oriente, la Grecia è il primo paese europeo che le famiglie incontrano nel lungo tragitto verso il Nord Europa. Nell'immaginario comune di queste persone la Grecia rappresenta la speranza di poter raggiungere in breve tempo e viaggiando in condizioni sicuramente più sicure e confortevoli i propri cari, che nella maggior parte dei casi risiedono già in un pese nordeuropeo. Molto spesso però, come accennavamo sopra, le cose non vanno così. La Grecia per molti si trasforma in uno stato-prigione, in un'angosciante sala d'attesa per l'Europa del Nord in cui, per via delle tempistiche legate alla burocrazia, le famiglie devono necessariamente risiedere per mesi. L'attesa diventa straziante: il primo pensiero è sempre quello di poter finalmente partire, ma nel frattempo i giorni, le settimane e i mesi scorrono e le famiglie si trovano a vivere una situazione di completa chiusura e qualche volta ostilità nei confronti dell'ambiente circostante. Non vi è nessun interesse per imparare la lingua del posto, per mandare i figli a scuola e in alcuni casi neppure per instaurare relazioni interpersonali. Molte mamme pensano che non sia un bene che i bambini vadano a scuola e socializzino con i coetanei per evitare che poi soffrano per il distacco nei mesi successivi. Per ovvi motivi, è anche impensabile per queste famiglie trovare lavoro e proprio per questo si creano situazioni in cui molti giovani (generalmente i genitori hanno un età compresa tra 18 e 30 anni) sono per mesi inattivi e passano la giornata davanti al computer o al telefono con i propri cari. La mia esperienza personale a contatto con queste famiglie e il fatto che molte di loro mi contattano ancora dopo tanti mesi dalla loro partenza per aggiornarmi dei loro progressi nei paesi di destinazione, mi fa capire come la Grecia rappresenti nella loro vita un capitolo da un certo punto di vista angosciante, proprio per la lunga attesa dai tempi non prevedibili, ma anche significativo, non solo come

elemento forte nella loro memoria ma anche come anello di congiunzione nonché punto cruciale nel processo di integrazione.

Come accennavo nelle precedenti pagine, al di là dei servizi svolti per gli accolti nelle strutture i progetti *Listening and Welcoming* e *Collaborating and Progressing* prevedono anche l'apertura giornaliera del Centro di Ascolto di cui sono rsponsabile da Gennaio 2018, rivolto non solo agli accolti ma a chiunque senta la necessità di condividere ed esprimere un qualsiasi tipo di bisogno o problema. Il Centro di Ascolto della Caritas dell'Esarcato Armeno Cattolico di Atene riceve mediamente una quarantina di famiglie al mese, la maggior parte delle quali sono profughi siriani o afgani ma non mancano anche famiglie greche o straniere residenti in Grecia da anni. Il problema più grande per quanto riguarda i rifugiati, nonché la prima richiesta intercettata al centro di ascolto, è quello dell'abitazione: solo al centro di ascolto della Caritas dell'Esarcato armeno cattolico di Atene riceviamo una media di 20 richieste di alloggio al mese. Considerando che le strutture collegate hanno una capienza di 66 posti letto e la permanenza media di una famiglia è di sei mesi, è chiaro che le liste di attesa sono lunghissime. Sono al completo anche la maggior parte delle strutture di accoglienza sparse su tutto il territorio dell'Attica ed è veramente difficile trovare alloggio. Il risultato è il sovraffollamento di strutture abbandonate ed evanescenti in cui convivono decine di famiglie, purtroppo quasi mai pacificamente, senza il sostegno di nessuna organizzazione. Cresce anche il fenomeno del subaffitto di appartamenti economici nelle zone ghetto della città: una persona in possesso di documenti affitta un appartamento e successivamente "ospita", ovviamente non gratuitamente, alcuni compatrioti. Inoltre, come accennavamo sopra, vi è anche una fetta di utenza numericamente sempre più consistente composta da famiglie greche che contattano il Centro di Ascolto, inizialmente magari denunciando una grave difficoltà nel coprire le spese mensili ma che col tempo fanno emergere anche gravi problemi relazionali con gli altri componenti della famiglia nonché isolamento sociale e nei casi più gravi anche patologie psichiatriche. Ovviamente il Centro di Ascolto non ha le competenze per fare fronte a tutte queste problematiche, per questo motivo negli anni ha sviluppato una rete di collaborazioni con altre strutture in grado di gestire questo genere di utenza.

Per le famiglie che riescono a trovare alloggio nelle strutture, invece, i problemi che si presentano sono altri: in primo luogo le famiglie si rifiutano di cercare di integrarsi nella nuova società in cui si trovano let-

teralmente *gettati:* nella speranza di poter presto lasciare la Grecia non è avvertita la necessità di impegnarsi nemmeno nell'imparare alcune parole ed espressioni base di lingua greca. Molto spesso, inoltre, anche coloro che hanno ottenuto o stanno ottenendo l'asilo politico in Grecia hanno intenzione di raggiungere altri paesi europei non appena possibile. Sono queste le ragioni per cui il proseguimento di *Listening and Welcoming*, il progetto *Collaborating and Progressing* che è partito il 1 gennaio e proseguirà fino al 31 Ottobre 2018, darà la priorità all'accoglienza delle famiglie che rimarranno in Grecia appoggiandosi a validi programmi di integrazione, che prevedono ad esempio la frequenza obbligatoria per tutti gli accolti a corsi di lingua greca e inglese oppure a corsi di formazione professionale nonché l'iscrizione di tutti i bambini a scuola. Altra importante attività organizzata da *Collaborating and Progressing* è quella del doposcuola per bambini e ragazzi delle scuole elementari e medie. Il doposcuola è aperto sia ai rifugiati per il rinforzo della lingua greca, sia ai greci utenti del centro di ascolto che si trovano nell'impossibilità di pagare lezioni private per aiutare i propri figli nei compiti scolastici. In questo senso si cerca anche di favorire l'integrazione tra le famiglie, partendo dalla condivisione di problematiche comuni come appunto quella dell'andamento scolastico dei figli. Come quasi sempre capita con lo start up delle varie attività, durante le prime settimane di doposcuola sono emerse diverse problematicità legate per lo più alla sproporzione tra il numero di iscritti e gli insegnanti. Già dalla prima settimana infatti gli iscritti erano più di venti: l'educatore responsabile del programma, aiutato da tre volontari per le lezioni di inglese e per il sostegno nello svolgimento dei compiti scolastici dovette fare i conti con classi del tutto eterogenee, sia dal punto di vista della provenienza dei bambini (principalmente siriani, greci, afgani), sia per quanto riguarda il livello di conoscenza della lingua greca: alcuni bambini infatti partono da zero mentre altri sono nati e cresciuti in Grecia, dunque conoscono la lingua perfettamente. Per ovviare a questa difficoltà, l'educatore ha suddiviso i bambini in classi più piccole che a giorni alterni si concentrano o sull'approfondimento della lingua greca o sullo svolgimento dei compiti scolastici. Un altro grande tema con cui l'educatore e i volontari hanno dovuto concentrarsi è il comportamento dei bambini durante le lezioni. Grazie anche ad un dialogo aperto tra l'educatore e le scuole pubbliche, e quindi con gli insegnanti dei bambini, è emersa la necessità, prima ancora di iniziare l'alfabetizzazione, di insegnare ai piccoli l'idea di scuola con tutto ciò che ne consegue: lo stare seduto al

proprio posto, le regole fondamentali, il rispetto per gli altri bambini e per gli insegnanti etc. Dopo diversi sforzi da parte di noi operatori e anche, è doveroso dire, grazie alla disponibilità dimostrata dalle scuole pubbliche e dai genitori dei bambini, a tre mesi dalla partenza del progetto nei bambini è stato riscontrato un netto miglioramento. Certamente è chiaro che soprattutto per quanto riguarda coloro per cui le esperienze della guerra sono state più drammatiche e in cui quindi i traumi sono più forti la strada per la conquista di un'infanzia "normale" è ancora lunga. Nonostante ciò, grazie anche alla collaborazione con diversi psicologi volontari esperti in disturbi post traumatici da stress nei minori, i bambini iniziano ad ambientarsi a scuola, a imparare la lingua e a socializzare con i compagni.

Infine, un'altra attività che è partita su richiesta di alcuni beneficiari del doposcuola e di alcuni utenti del centro di ascolto è stata una serie di gruppi di parola dedicati alla relazione con i figli adolescenti. Da questi incontri sono nati interessantissimi scambi di idee e punti di vista sui metodi con cui potersi relazionare agli adolescenti e affrontare alcune tematiche legate alla loro crescita.

## L'apertura verso l'altro per un futuro migliore

Sarebbe inopportuno aprire in questa sede il complesso discorso su cosa sia realmente l'integrazione e se esistono, e in tal caso quali siano, le pratiche migliori per facilitarla. Ciò che però possiamo dire relativamente all'esperienza con le famiglie accolte a Neos Kosmos è che il processo di integrazione è sicuramente un processo ambivalente che vede come attori protagonisti le famiglie straniere ma anche la società che le accoglie, un processo lungo e tortuoso nel corso del quale sono toccati e messi in discussione, tramite il confronto, i fondamenti delle culture che vengono a contatto.

L'esperienza dell'accoglienza in un paese di passaggio come la Grecia, quindi, si trasforma sia per chi è accolto sia per gli operatori e i volontari che prestano servizio all'interno dei centri di accoglienza in un'esperienza che tocca profondamente le vite di chi la sperimenta. Il vivere e l'operare in comunità non si riduce ad un semplice servizio, bensì alla presa di coscienza dell'esistenza di una realtà sì altra rispetto alla nostra, quella del rifugiato che arriva in Europa, ma anche inevitabilmente vicina sia in termini di condivisione di spazi, come ad esempio quelli scolastici, sia di esperienze e problematiche comuni come quelle relative alla vita familia-

re. È proprio a partire dalla condivisione delle esperienze comuni e dalla valorizzazione delle differenze intese come occasione di scambio culturale e arricchimento reciproco, specie a livello familiare, che *Collaborating and Progressing* opera insieme ai rifugiati per la costruzione di un futuro migliore.

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 138-148

# Le radici della maternità

*Daniela Notarfonso* *

**Abstract**

In una società in cui si registra sempre più frequentemente un inesorabile calo della natalità è molto importante interrogarsi su quali siano le radici della maternità, per poter capire cosa impedisce oggi alla donne di giungere serenamente alla decisione di mettere al mondo un figlio, individuando, magari, quali potrebbero essere le condizioni personali e comunitarie che potrebbero invertire questa tendenza rinunciataria. Per questo motivo è importante per noi donne riflettere ed elaborare un pensiero realista e libero sulla maternità per superare alcuni rischi sempre in agguato: da un lato la retorica della narrazione della madre italiana, tutta marito e figli e che non è donna se non ha figli; dall'altra una estremizzazione del figlio come peso, come costo, una limitazione che è troppo faticoso vivere e che porta al rifiuto in toto della maternità. È importante riconoscere, infatti, lo specifico del ruolo materno, per scrostarlo dalle sovrapposizioni che gli stereotipi di tutti i tempi e delle culture hanno stratificato su questa realtà così importante per la vita di ciascuno. L'approccio consumistico ha permeato le nostre vite trasformando tutto in rapporti contrattuali da stipulare, in merce da vendere e comprare. Ridare cittadinanza al desiderio di maternità e paternità potrebbe essere una forza dirompente che restituisce calore e relazioni gratuite, rendendo più umana una società che rischia invece l'alienazione attraverso la frammentazione e l'individualismo.

*In a society in which an inexorable decline in the birth rate is more and more frequently recorded, it is vitally important to question what the roots of motherhood are, in order to understand what prevents women from serenely reaching the decision to give birth to a child, perhaps identifying what could be the personal and community conditions that could reverse this renouncing tendency. For this reason it is important for us women to reflect and elaborate a realistic and free thought on motherhood to overcome some always lurking risks: on the one hand the rhetoric of the narration of the Italian mother, all husband and kids, that is not fully a woman until she has children; on the other, an extremism of the child as a burden, as a cost, a limitation that is too*

* Medico, Bioeticista, Direttore del Consultorio della Diocesi di Albano Centro Famiglia e Vita.

*tiring to live, which leads to the total rejection of motherhood. In fact, it is important to recognize the specific role of the mother in order to extirpate it from the overlays that the stereotypes of all times and cultures have stratified on this reality so vitally important in everyone's lives. The consumerist approach has permeated our lives, transforming everything into contractual relations to be stipulated and goods to sell and buy; giving back citizenship to the desire of motherhood and fatherhood could be a disruptive force that returns warmth and gratuitous relations, making our fragmentated and individualist society more human.*

---

L'occasione è quella di un Convegno[1], organizzato da una rete di Associazioni femminili che non hanno avuto paura di cimentarsi con un argomento simile, che cerca di leggere e attualizzare la realtà della maternità oggi, con tutte le sfide e le opportunità che l'ingresso delle donne nel mondo del lavoro e una certa condivisione dei ruoli di cura con i partner comportano.

Molto positiva la capacità di fare rete tra associazioni femminili di diversi orientamenti, accumunate dalla passione e dall'impegno per le donne e a favore del riconoscimento delle loro specificità in famiglia, nel lavoro, nella società.

Vorrei cominciare questa breve trattazione riportando alcuni dati autobiografici perché parlare di maternità non può essere solo un fatto teorico, di numeri e statistiche, ma si inserisce e "prende corpo" nella vita concreta delle persone, sia che alla fine si decida e/o si riesca ad avere un figlio, sia che si scelga altrimenti o che si viva la drammatica esperienza della sterilità o dell'infertilità di coppia: sono sposata da 29 anni e ho 4 figli. Nonostante sia nata in una famiglia tradizionale in cui lavorava solo mio padre e mia madre incarnava l'ideale della donna anni '50 tutta dedita a casa, famiglia e figli, percepivo il passaggio epocale che si stava vivendo dopo la rivoluzione del '68, che pure non avevo vissuto, avendo all'epoca solo 6 anni. Mia madre, infatti, viveva con rimpianto l'impossibilità di non aver potuto studiare, perché nella sua famiglia numerosa la priorità era stata data ai maschi.



[1] Questo articolo nasce dalla relazione svolta dall'autrice al Convegno *Donne equilibriste. Tra maternità e lavoro*. Tenutosi a Genova e promosso dal Centro Italiano femminile Liguria in collaborazione con una rete di associazioni tra cui l'Unione Donne Italiane e Cgil, Cisl e Uil.

Forse anche per questo, io e mia sorella siamo giunte alla laurea senza percepire la differenza con i nostri compagni maschi, ma cercando la nostra strada, nel rispetto dei nostri desideri e delle nostre inclinazioni. Il modello di madre che abbiamo introiettato, però, ha decisamente influenzato le nostre scelte in tema di maternità.

Dopo il liceo mi sono laureata in medicina e subito dopo ho cominciato a collaborare con un istituto universitario come borsista. Quell'ambiente mi piaceva molto e insegnamento e ricerca le sentivo come uno sbocco naturale del mio studio ed impegno. Dopo il matrimonio e all'arrivo del primo figlio, però, ho provato a chiedere la possibilità di un part time (il lavoro comportava la mia assenza da casa per oltre 12 ore, data la lontananza dalla sede) e quando mi è stato rifiutato non ci ho pensato molto per decidere di lasciarlo: era impensabile per me immaginare la mia vita di madre affidando il figlio ad asili nido e baby sitter. Per sette anni ho fatto la mamma a tempo pieno e, solo dopo la nascita del terzo figlio, ho ricominciato la mia attività professionale, con modalità e tempi più consoni alla mia famiglia.

Capite il mio entusiasmo nel prepararmi al convegno e cimentarmi con questo tema che sento essere per me "il tema", l'esperienza che determina il mio approccio al mondo, l'orizzonte nel quale mi muovo, per l'enorme importanza che l'esperienza della maternità è stata ed è tutt'ora che i miei figli hanno dai 28 ai 20 anni.

Nello stesso tempo, però, sento che è necessario per noi donne riflettere ed elaborare un pensiero realista e libero sulla maternità per superare alcuni rischi sempre in agguato: da un lato la retorica della narrazione della madre italiana, tutta marito e figli e che non è donna se non ha figli; dall'altra una estremizzazione del figlio come peso, come costo, una limitazione che è troppo faticoso vivere e che porta al rifiuto in toto della maternità.

È infatti importante riconoscere lo specifico del ruolo materno per scrostarlo dalle sovrapposizioni che gli stereotipi di tutti i tempi e culture hanno stratificato su questa realtà così importante per la vita di ciascuno; essendo consapevoli però che "la madre che sopprime la donna, come accadeva nella versione patriarcale della maternità, o la donna che nega la madre, come accade nel tempo iper moderno, non sono due rappresentazioni della madre, ma due sue declinazioni patologiche[2].

[2] M. Recalcati, *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno,* Universale Economica Feltrinelli, Saggi, Milano 2017.

Il tutto nell'orizzonte di una società ipocrita che, apparentemente, sembra preoccuparsi per la denatalità, ma poi non fa nulla per favorire le donne e le famiglie che vogliono un figlio, penalizzandole in tutti i modi[3].

Né, tantomeno, bastano più le politiche delle "quote rosa" che prevedono una certa presenza percentuale di donne nei Parlamenti o nei centri direttivi di questo o quell'ente pubblico, rischiando di relegare la questione del riconoscimento delle capacità femminili a questione da "specie protetta".

Ci troviamo in un momento cruciale nella storia delle donne dei Paesi dell'Occidente industrializzato. Dopo le vittorie della rivoluzione femminista, che lo storico E. Hobsbawm[4] ha definito la più riuscita delle rivoluzioni della storia, con l'avvento della pillola estroprogestinica[5] che ha scisso il legame tra sesso e maternità, siamo entrati nell'epoca dell'autodeterminazione e della possibilità, per le donne, di non vivere la maternità come destino ineluttabile, ma come decisione consapevole, fuori dalle costrizioni della società patriarcale che vedeva la donna come moglie, madre, fidanzata, sempre definita per la relazione con qualcun altro e non per sé stessa, per la sua identità, conoscenza, competenza, professione, vocazione…

In questa raggiunta autonomia e autodeterminazione grazie alla libertà di scelta, però, quando «la maternità entra nell'àmbito della libertà, quando diventa possibile ridefinire cosa si intende per perfezione umana

[3] I dati Istat confermano ogni anno il declino demografico che ha colpito il nostro Paese: «Il numero di nati più basso della storia. Un saldo fra nascite e decessi negativo per oltre 200mila unità. Un paese sempre più anziano: con 74 over65 ogni 100 italiani attivi nel 2050 (oggi siamo a 38). I giovani come categoria in cui negli anni della crisi la povertà è aumentata, mentre fra gli anziani al contrario è diminuita. Il 7% delle donne italiane rassegnato a non avere figli, non perché non li desideri ma perché avere un figlio significherebbe perdere il lavoro. Il fatto che aver tre figli aumenta del 50% le probabilità di essere poveri»: S. De Carli, *La politica faccia un patto: la natalità sia la priorità*, 18 gennaio 2018, in *Vita,* al sito http://www.vita.it/it/article/2018/01/18/la-politica-faccia-un-patto-la-natalita-sia-la-priorita/145663/. Interessante la proposta del Forum delle Associazioni Familiari di un Patto per la natalità da condividere con tutte le forze politiche, fuori da propagande ideologiche e campagne elettorali che falsano la capacità progettuale, per far convergere gli sforzi di tutte le forze sociali nel risolvere quello che ormai è un vero e proprio dramma sociale.

[4] Cfr. E.J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Biblioteca Universale Rizzoli - Saggi, Milano 2014.

[5] A questo proposito segnalo un interessante articolo sulla storia della pillola estroprogestinica che avrebbe dovuto cambiare la vita delle donne, nel bene e nel male, offrendo loro, almeno apparentemente la libertà di scelta: J. Colò, *La rivoluzione in pillola. La storia, tra bluff e sotterfugi, della improbabile invenzione della pillola anticoncezionale,* 14 Marzo 2015. Dal sito http://www.linkiesta.it/it/article/2015/03/14/la-rivoluzione-in-pillola/25053/.

facendovi rientrare finalmente la maternità e di farne riconoscere culturalmente, socialmente, economicamente e politicamente il valore, questa sembra sfumare nello sfondo, sembra perdere senso e consistenza. Sembra piuttosto prevalere l'accettazione subalterna del punto di vista di chi l'ha sempre considerata una corvée, un cordone ombelicale che lega le donne alla natura impedendo loro di essere davvero libere, cioè non determinate da condizionamenti corporei, di essere come gli uomini, di non subire un handicap sul lavoro, nella carriera, ecc.»[6].

Acquisendo consapevolezza di avere questa libertà di scelta, infatti, oggi le giovani donne vivono i primi 30/35 anni della propria vita concentrate sulla propria realizzazione personale. Studio, lavoro, autonomizzazione, relazioni affettive e poi, forse, il progetto di una maternità[7]. Vivendo come se le esigenze del proprio corpo non esistessero, negando il problema "dell'orologio biologico" che, invece, scandisce un tempo alla fertilità che, con il passare degli anni, inevitabilmente decresce[8].

Dalla donna dell'Ottocento completamente dedicata ai figli e alla casa e proiettata sempre alla cura e all'accudimento degli altri, siamo giunti alla donna del 2000 per la quale la propria realizzazione è prioritaria. Le studentesse studiano più dei maschi e con risultati migliori dei loro coetanei, lasciano la casa dei genitori per studio o per lavoro prima del matrimonio o di una convivenza, più o meno al pari dei maschi, ma ancora la consapevolezza della propria specificità e pari dignità con i maschi non è stata raggiunta, soprattutto quando si parla di questioni affettivo-sessuali. Le frequenti storie che accompagnano le notizie di violenze all'interno delle coppie, del fenomeno dello stalking e dei femminicidi ci mostrano un quadro non incoraggiante: non è raro trovare tra le giovani anche sotto i 20 anni gravidanze indesiderate e rapporti con l'altro sesso non nel segno

[6] F. Izzo, *Libertà è dare pieno riconoscimento alla maternità*, testo dell'intervento di Francesca Izzo a nome di Se non ora quando – Libere nel quadro dell'indagine su "*Le donne nello spazio pubblico*" discussa a Strasburgo l'11 ottobre 2016 su invito della Commissione Equality and non Discrimination del Consiglio d'Europa. Pubblicato in *Che libertà* all'indirizzo web http://www.cheliberta.it/2016/10/11/liberta-e-dare-pieno-riconoscimento-alla-maternita/.

[7] Cfr. E. Rosci, *La Maternità può attendere. Perché si può essere donna senza essere madre.*

[8] Cfr. il Rapporto Istat *Come cambia la vita delle Donne 2004-2014:* «La posticipazione della fecondità è visibile dalla distribuzione delle madri per età: se nel 2005-2006 il 46,9 per cento delle madri aveva meno di 45 anni, nel 2013-2014 tale percentuale è pari a 42,2. La contrazione della fecondità, che si protrae ormai da anni, continua inesorabilmente a riverberarsi sul numero di figli che le donne hanno in casa. Da un lato aumentano le donne con un solo figlio e dall'altro diminuiscono le donne con due o più figli in casa».

di emancipazione[9]; per non parlare del fenomeno degli stupri e della domanda di prostituzione che rimane un mercato redditizio per la criminalità organizzata.

Si sente l'esigenza di compiere un passaggio di consegne che, chi ha vissuto più direttamente queste tappe emancipatorie, deve compiere verso le giovani che rischiano, altrimenti, pericolosi ritorni al passato, soprattutto in una certa tendenza che vede la donna solo come oggetto di godimento, non più solo da parte del marito (come poteva essere una volta), ma, a causa dell'indebolimento dei legami che vede ormai uomini e donne spesso aperti e, anzi desiderosi, di provare nuove esperienze sentimentali, di chiunque sia alla ricerca del soddisfacimento di un istinto.

Azzerata la tradizione e l'immagine di donna del passato, è necessario riandare alle radici della maternità per rifondarne il significato, e radicarla nell'esperienza piena dell'essere donna, oggi, impegnata nello studio, nel lavoro, nel sociale e nel politico per contribuire pienamente alla costruzione di una società pienamente umana[10].

In questa epoca consumista in cui tutto deve essere performante e vincente, conforme a standard imposti da altri, di cui l'accelerazione maniacale del tempo[11] ne è il simbolo disumanizzante, le cure materne possono restituire umanità; esse infatti «non sono mai anonime, generiche, pro-

[9] Una studentessa di una scuola superiore presso la quale abbiamo uno Sportello d'Ascolto psicologico, si contende un ragazzo con una sua coetanea, tra le due c'è rivalità e la rivendicazione di essere la più amata del conteso. Una delle ragioni portata come prova d'amore è che il ragazzo è geloso di lei e se fa qualcosa che a lui non piace le dà anche qualche schiaffo!!!

[10] Ci sarebbero qui le tracce di un percorso di riflessione da seguire a proposito di una rivoluzione copernicana nelle relazioni uomo-donna, in una rinnovata coscienza di sé che gli uni e le altre più o meno stanno compiendo o hanno compiuto; c'è lo spazio per una diversa capacità relazionale che può nascere a partire dal riconoscimento della pari dignità ma nel rispetto della differenza. Cfr a questo proposito: S. Ventroni, *Appunti per una nuova alleanza*, in A. Nicosia e G. Meazzini, a cura di, *Alleanza uomo-donna,* Città Nuova Editrice, Dossier, supplemento al num. 3/2018 della Rivista Città Nuova: «La necessità di un patto di amicizia tra donne e uomini che da tempo le donne vanno avanzando, possiamo ritrovarla nelle parole di Francesco (discorso tenuto ai membri della Pontificia Accademia per la Vita il 5 ottobre 2018 ndr), quando parla di "nuova alleanza" alla base di una "rivoluzione" che va ben oltre il patto d'amore: "L'alleanza dell'uomo e della donna è chiamata a prendere nelle sue mani la regia dell'intera società"».

[11] Alla ricerca di collezionare il numero maggiore di esperienze e di sensazioni gli uomini di oggi accettano di vivere l'aumento della velocità della vita moderna, ciò ha però un altro costo in termini di relazioni fragili, di disorientamento, di mancanza di radici, di interruzione di una comunicazione significativa. Cfr a questo proposito Byung-Chul Han, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Edizioni Vita e Pensiero, Milano 2017.

tocollari, standard; non si dirà mai abbastanza dell'importanza della cura materna che non è mai cura della vita in generale, ma sempre e solo cura di una vita particolare»[12].

Parlare di maternità chiama in gioco il corpo della donna, il suo utero, lo spazio che deve essere messo a disposizione per il figlio. Uno spazio che è prima di tutto fisico e poi è psichico, mentale, relazionale…

Per la donna, essere madre è una realtà che va a scavare nel profondo. Il legame con il figlio è viscerale, trasformativo[13], necessita di disponibilità al cambiamento con l'irruzione in sé stessa di una forza che può essere veramente generativa se trova una donna ed un contesto familiare, relazionale, sociale, capace di accogliere veramente il figlio che nasce.

C'è un proverbio africano che dice che «per fare un uomo ci vuole un intero villaggio». Una donna lasciata sola nella sua esperienza di maternità è più fragile e può essere messa a rischio la stessa crescita armoniosa ed equilibrata del figlio. Tanti casi di depressione post partum possono essere aggravati dal senso di inadeguatezza che il sentirsi sola amplifica[14]. A volte si osserva una sorta di analfabetismo accuditivo causato dal mancato passaggio di narrazione ed esperienza da madre in figlia, anche per la lontananza di tante giovani coppie dalle famiglie d'origine[15].

Un conto è essere generatrice, un conto madre e, «se il primo compito si riduce a fare quel bambino, quello di madre rimanda ad una dimensione che si acquisisce vivendo con quel bambino e soprattutto rispondendo ai suoi bisogni»[16].

È esperienza comune che non basta mettere al mondo un figlio per essere madre, generare, infatti «è una funzione biologica che consegue ad un atto con il quale si attua una piccola genesi. Essere madre è una funzione sociale. Si può generare un figlio ed essere poi una pessima madre perché incapace di educarlo, per questo si può affermare che esistono molte ma-

[12] M. Recalcati, *Le mani della madre*, cit. p. 16.

[13] Cfr. G. Bollea, *Le madri non sbagliano mai*, Ed. Universale Economica Feltrinelli, Milano 2010.

[14] Cfr. M. Ammaniti, *Pensare per due. Nella mente delle madri*, Ed. Laterza, Bari 2008.

[15] «Uno dei maggiori fattori di rischio è costituito dalle diverse forme di isolamento sociale della famiglia o della coppia madre-bambino, capaci di avere un impatto sulla qualità delle cure genitoriali e sul benessere complessivo dei soggetti»: C. Sità, *Intorno alla nascita, prospettive di sostegno nella transizione alla genitorialità*, in L. Cadei - D. Simeone, *L'Attesa. Un tempo per nascere genitori*, Edizioni Unicopli, Milano 2013.

[16] V. Andreoli, *L'alfabeto delle relazioni,* Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 2005, p. 101.

dri che non sono genitrici»[17], così come molte donne che, pur non avendo generato biologicamente, sono vere madri.

Per rispondere a questa esigenza di re-imparare il ruolo materno, stanno nascendo associazioni di professioniste, spesso già passate dall'esperienza diretta di una maternità, che si mettono a disposizione delle puerpere per rispondere alle loro domande e rassicurarle, soprattutto facendo loro scoprire le proprie risorse.

Per parlare di maternità bisogna tener conto del contesto in cui ci troviamo, della società e del tempo che abitiamo: l'individualismo, che ci impone di concentrarci su noi stessi, ci chiede di uniformarci a dei modelli e degli standard che ci vogliono sempre performanti. Belle, seduttrici, impegnate nel lavoro, ma anche madri perfette, compagne disponibili a soddisfare le esigenze di fidanzati, compagni e mariti che, dopo il tramonto «dell'uomo che non deve chiedere mai»[18], sono alla ricerca di una nuova identità, ma intanto fanno fatica a diventare adulti, presi come sono da una eterna adolescenza in cui non c'è mai tempo per crescere.

Le donne rischiano così di essere al centro di una vera e propria lotta «tra il desiderio di avere un corpo bello e quello di attaccarsi un bambino al seno (…). Penso al conflitto tra la carriera e quello di essere presente alla crescita del proprio bambino (…). Una donna in conflitto, una donna da cui tutti vogliono troppo a partire da lei stessa che finisce nel baratro della depressione che vuol dire senso di inutilità e senso di colpa per la propria inutilità»[19].

In questa tensione riguardo agli spazi e ai luoghi di realizzazione del proprio ruolo e compito nella società, una forte tentazione è anche il vivere la maternità nel contesto del modello consumista, per cui anche il figlio non è voluto e desiderato per il suo stesso bene, ma perché percepito funzionale alla propria realizzazione personale. In un mondo in cui conta solo ciò che si possiede, anche il figlio può essere considerato merce.

Secondo questa mentalità il figlio è una scelta, deve arrivare solo quando l'ho deciso io e se qualcosa esce fuori dai miei progetti l'aborto, da un lato, e la procreazione assistita dall'altro, sanciscono la trasformazione del figlio in prodotto da "rimandare al mittente" se non dovesse corrispondere ai nostri standard… Fino ad ipotizzare l'uso sostitutivo di altre donne



[17] *Ibi.*

[18] Cfr. una nota pubblicità di un deodorante pubblicata negli anni '90.

[19] Andreoli, cit. p. 143.

che, per un corrispettivo economico, si rendono disponibili a vivere la cosiddetta "gestazione per altri": un eufemismo che tenta di nascondere la triste verità sulla maternità surrogata, la possibilità cioè per qualcuno ricco di "affittare" il corpo di un'altra donna utilizzandola come incubatrice umana.

Una vera aberrazione dell'idea di maternità e di donna che esce svilita, forse ancora più usata ed umiliata di quanto non sia mai stata, nella pur difficile storia dell'emancipazione femminile nel mondo.

Una pratica, vietata nella maggior parte dei Paesi del mondo, come Italia, Francia, Austria, ma praticata in altri (USA, India, Ucraina, Polonia ecc.); che è gravemente lesiva anche della dignità del bambino che viene al mondo ed al quale si impone un taglio emotivo e relazionale con chi lo ha custodito nei 9 mesi della sua formazione e che vengono sempre di più considerati importantissimi per lo sviluppo di una personalità equilibrata[20].

Quando si parla di maternità si parla di attesa, di accoglienza, di cura, relazione, riconoscimento, identificazione, rispecchiamento, di pazienza, di tempo donato gratuitamente, contro il furto di tempo che la nostra società ci impone. «Nel percorso biografico individuale, la transizione alla genitorialità costituisce uno tra i momenti fondativi della costruzione del sé, ed è una fase dialettica tra le dinamiche di sviluppo individuale e il sistema simbolico dell'ambiente culturale e istituzionale in cui i soggetti vivono»[21].

Viviamo però in una società che non aiuta concretamente le donne ad armonizzare i diversi aspetti della loro vita: In nome dell'emancipazione, la donna può scegliere di non essere madre, rinunciando ad un aspetto significativo del suo poter essere, ma se sceglie la maternità spesso è sola a trovare la quadra per vivere una vita buona per sé, per l'uomo che le è accanto e per il/i figli.

«Qui si gioca una grande partita per le donne e per gli uomini, del tutto aperta. (…) perché se non c'è una profonda convinzione da parte delle donne, di un numero grande di donne, soprattutto delle giovani generazioni, che la maternità non è un peso da cui liberarsi ma una potenza da

[20] Importante ricordare, a questo proposito, la campagna Stop Surrogacy Now che vede impegnate in prima fila contro questa pratica centinaia di associazioni e movimenti, femminili e non, uniti dalla difesa della dignità della donna e del bambino contro la loro mercificazione. Vedi il sito http://www.stopsurrogacynow.com/#sthash.BpidS59x.oc9e4SKd.dpbs.

[21] C. Sità, *Intorno alla nascita*…, cit.

affermare politicamente e socialmente, nessuna politica davvero innovativa si farà, non si destineranno importanti voci del bilancio statale per armonizzare i tempi, per promuovere la condivisione della cura domestica, per favorire il lavoro delle madri e la vita dei bambini. Ma si investirà su altro, si guarderà ad altro, ad esempio a diffondere le tecniche»[22].

L'approccio consumistico ha permeato le nostre vite trasformando tutto in rapporti contrattuali da stipulare e merci da vendere e comprare, ridare cittadinanza al desiderio di maternità e paternità potrebbe essere una forza dirompente che restituisce calore e relazioni gratuite, rendendo più umana una società che rischia invece l'alienazione attraverso la frammentazione e l'individualismo.

È necessario perciò che donne e uomini si interroghino sulla forza trasformatrice del mettere al mondo un figlio, riscoprano la specificità del proprio ruolo materno e paterno nei confronti dei figli. Madri e padri, infatti, sono genitori in modo diverso. «Le funzioni della madre e del padre non possono essere abolite da un generico richiamo alla genitorialità che annulli la differenza sostanziale tra funzione materna e funzione paterna»[23]. Se il padre non deve «semplicemente interdire o proibire il desiderio, ma sostenere la vocazione»[24], la madre può esprimere pienamente la sua maternità piena e il suo interesse particolareggiato per il suo bambino come «l'espressione più pura di quella "grazia dell'attenzione" che Simone Weil riconosceva come l'arte di fare posto al carattere unico del soggetto. La funzione materna non è infatti un prendersi cura che si applica universalmente, ma una cura che sa riconoscere il valore dell'uno per uno, il carattere insostituibile del figlio»[25].

Essere madre o essere padre non esaurisce certo l'identità di un uomo o di una donna, ma esprime una potenzialità, una forza generatrice che può essere di arricchimento per l'intera società. La politica e l'economia, se vogliono essere a servizio della comunità e della persona umana, debbono consentire loro di poter vivere armonicamente la vita di famiglia con un dignitoso lavoro e strutture a misura di bambini.

Si sta facendo strada anche tra le donne, che non hanno fino ad ora riflettuto a lungo e, soprattutto, in modo trasversale e condiviso su queste



[22] F. Izzo, *Libertà è dare pieno…*, cit.
[23] M. Recalcati, *Le mani della madre*, cit., p. 75.
[24] *Ibi*, p. 76.
[25] *Ibi*, p. 77.

tematiche, l'idea che l'esperienza della maternità debba essere letta sotto la categoria della creatività: «In che senso la gravidanza e la maternità costituiscono delle esperienze creative, che contribuiscono a formare un modo originale di stare nel mondo?»[26].

È importante che la società consenta alle donne la «possibilità di rivolgere anche altrove le energie che la maternità ha messo in moto»[27].

Assumere una madre, ad esempio, non può essere considerato solo un rischio, per la possibilità di assenze legate alle problematiche della prole, deve piuttosto essere sentita come un'opportunità, perché si dà spazio a chi, faticosamente, ha un'idea buona di futuro, ha una speranza e può nutrire, con questa speranza, l'intera società.

[26] F. Brandoni e C. Palmisani, *Un'immagine diversa della maternità*, 8 maggio 2018 in *Che libertà,* indirizzo web http://www.cheliberta.it/2018/05/08/unimmagine-diversa-della-maternita/

[27] *Ibi*.

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 149-157

# Esperienze formative per adolescenti, educatori e genitori

*Antonella Laquaglia**

**Abstract**

L'articolo si propone di capire quali interventi utili agli adolescenti possa proporre il consultorio familiare per affrontare un periodo della vita caratterizzato da profondi cambiamenti che possono disorientarli se essi non sono aiutati ad elaborarli attribuendovi senso e significato. Questi ultimi non sono immediatamente rintracciabili nella società odierna, segnata da grande fluidità di esperienze, secondo percorsi perlopiù soggettivi e privati, per cui risulta difficile riconoscersi in valori condivisi. Nei loro compiti di scoperta e di definizione di sé, gli adolescenti non possono essere abbandonati a loro stessi, né diretti e presi per mano come se fossero impotenti ed incapaci: hanno bisogno di adulti che li accompagnino e testimonino un senso da scoprire anche laddove questo non è subito evidente. Sono dunque brevemente illustrati possibili percorsi di azione del consultorio, rivolti a genitori, insegnanti ed adolescenti, in parte già realizzati nel consultorio di Pisa, in parte ancora da esplorare e sperimentare, affinché l'adolescenza possa essere vissuta come un'impresa cooperativa.

*The purpose of this article is to understand how the family counseling can help teenagers to face a period in their lives that is full of deep changes and can be confusing if they are not guided by somebody who can help them to give these changes sense and meaning. The latter are not easily recognizable in our modern society since it is characterized by experiences which are so subjective and private that it is difficult to find values to share. While they are trying to discover and define themselves, teenagers cannot be left alone or guided as if they were helpless and unable: they need adults who can testify that there is a sense in things even though it is not immediately evident. Therefore, the article briefly explains how the counseling can help parents, teachers and teenagers, showing possible actions to carry on. Some of them have been already achieved by the counseling in Pisa while other ones still need to be explored and tested in order to experience youth as a joint undertaking.*

* Consulente familiare.

Come consulente familiare presso il consultorio Ucipem di Pisa mi è capitato di osservare, negli ultimi tempi, un notevole incremento del numero di richieste di consulenza da parte di giovani in cerca di aiuto per orientarsi nelle proprie scelte di vita. Spesso a spingerli verso questa soluzione sono i genitori, oppure altre figure adulte di riferimento, che non sanno come muoversi per far fronte a situazioni problematiche che vanno dall'abbandono scolastico alla paura di compiere scelte impegnative, dalle difficoltà relazionali fino allo sviluppo di vere e proprie fobie o forme patologiche. In occasione della partecipazione ad un convegno presso il Consultorio Laurenziano di Firenze, nel quale mi era stato chiesto di affrontare specificamente questo tema, sono stata così spinta a pormi la domanda: quali iniziative può attivare il consultorio, oltre alla consulenza individuale, per rispondere a questa situazione?

Per capire che cosa il consultorio può fare con gli adolescenti e per loro, ritengo utile sapere chi sono e di che cosa hanno bisogno gli adolescenti di oggi, perché attraversare l'adolescenza in epoche storiche diverse vuole anche dire affrontare in modo diverso i compiti di sviluppo di questa fase: mentalizzare il corpo puberale; completare il processo di separazione/individuazione dai genitori; formarsi un proprio sistema di valori; nascere come soggetto sociale; elaborare la propria identità di genere. È molto cambiato l'identikit dell'adolescente odierno, non solo rispetto a quello della società pre-moderna, ma anche rispetto ad un passato nemmeno troppo lontano da noi, perché è cambiato il contesto relazionale e sociale in cui egli è immerso.

I nostri adolescenti vivono in quella che Z. Bauman ha definito una "società liquida", dove ormai le persone danno per scontato che i propri impegni siano temporanei e a scadenza breve, e questi tendono a diventarlo proprio come conseguenza delle azioni intraprese; una società dell'immagine, della popolarità e della visibilità a tutti i costi, in cui per essere visti e riconosciuti si deve emergere perché si pensa di valere e di esistere solo nello sguardo di approvazione e riconoscimento degli altri. È anche una società del benessere, dove la richiesta rivolta a chi si appresta ad entrare nella vita adulta non è più quella di onorare valori sociali e morali condivisi, ma semmai di perseguire una "qualità della vita" caratterizzata dall'acquisizione di *status-symbol* standardizzati e dalla realizzazione di *performances* quantificabili, in una dimensione del tutto soggettiva e privata: una società, dunque, connotata da narcisismo e individualismo, in cui esistono diversi concetti di famiglia, di coppia, di amore e di relazione,

tutti basati sul comune denominatore di poter esprimere liberamente le proprie inclinazioni personali.

I ragazzi crescono sotto l'influenza di molteplici modelli di riferimento e questo rende assai più fluida anche la costruzione della loro identità, visto che i percorsi da intraprendere non sono più predeterminati e definiti come nella società patriarcale. A quel tempo il bambino passava repentinamente allo stato adulto e si misurava, fin dalla più tenera età, con prove e fatiche reali, cominciando a lavorare assai presto per contribuire al mantenimento e alla sopravvivenza della famiglia. L'àmbito familiare era esteso, per cui si verificava una sorta di genitorialità diffusa, in cui l'educazione del ragazzo era impegno di tutti i parenti. La paternità e la maternità erano caratterizzate da quella che è stata definita la *genitorialità lunga*, vale a dire una certa distanza affettiva che rendeva i rapporti genitori-figli privi di quella caratteristica di immediatezza a cui siamo abituati oggi. Le barriere sono cadute e la genitorialità lunga della "famiglia normativa" è stata sostituita dalla *genitorialità corta* della "famiglia affettiva" odierna, caratterizzata da un eccesso di vicinanza rispetto alla lontananza del passato. Perché eccesso? Ogni processo educativo si gioca tra due poli: coinvolgimento e distacco. Il primo è il punto di partenza, il secondo dev'essere quello di arrivo. Non si può giungere ad un reale distacco (ma alla ribellione o alla nostalgia e al rimpianto) senza coinvolgimento; ma la simbiosi genitori-figli è chiamata a cedere il passo all'emergere dell'autonomia del figlio e al rispetto di questo bisogno, con una giusta lontananza.

Oggi, invece, il rapporto dei genitori con i figli è caratterizzato dalla lontananza fisica, in quanto padre e madre sono spesso assenti da casa anche molte ore al giorno, ma questo vuoto di presenza è scrupolosamente colmato da una vicinanza ininterrotta nell'organizzazione della vita dei figli, scandita, fin da quando sono piccoli, da impegni di ogni genere per evitare loro momenti di vuoto, di isolamento e di noia e per favorire qualsiasi inclinazione e propensione personale. Questa crescita così protetta e curata ha certamente sviluppato nei ragazzi competenze individuali più evolute rispetto al passato, ma ha anche generato in loro aspettative di riuscita personale e di successo sociale molto alte, che spesso sono l'espressione delle attese e delle aspettative dei genitori, il cui investimento affettivo sui figli (spesso figli unici e accuratamente programmati, sognati e idealizzati) è davvero elevatissimo.

Gli adolescenti di oggi sono, dunque, perlopiù ansiosi, come conseguenza di un ideale dell'io molto esigente, e fragili, sia perché si dimostrano

incapaci di sopportare la frustrazione, intesa come luogo della differenza tra la realtà e le aspettative ideali, sia perché vedono riflesso negli occhi e nei comportamenti, spesso intrusivi, dei genitori il messaggio implicito "senza di me non ce la puoi fare". Questo sull'adolescente ha un impatto fortissimo, perché la sua è un'età nella quale è chiamato ad avviare un percorso autonomo di sperimentazione, di scoperta e di realizzazione di sé, attraverso i numerosi cambiamenti della forma fisica e della sfera psichica e affettiva, per potersi formare una propria identità separata da quella dei genitori.

In questo compito di scoperta e di definizione di sé, caratterizzato da incertezze, regressioni all'infanzia, senso di inadeguatezza, l'adolescente necessita di una presenza adulta che lo accompagni a trovare un senso in quello che vive per poter attribuire un significato alle sue esperienze; ha bisogno di un adulto che non arretri di fronte alle difficoltà che ogni percorso di cambiamento comporta e che abbia fatto i conti con la propria adolescenza, affinché le sue incertezze non colludano con quelle dell'adolescente. L'adolescenza è un'impresa cooperativa che richiede una sinergia da parte di genitori, educatori e ragazzi stessi: è quindi su tutti e tre questi fronti che occorre intervenire.

Ecco che allora il consultorio familiare può svolgere un'azione pedagogica innanzitutto verso genitori, insegnanti ed educatori in genere, cioè su quelle realtà che sono a più diretto contatto con i giovani. Il consultorio familiare di Pisa, per esempio, ha organizzato negli ultimi anni corsi di "formazione alle relazioni educative" della durata di un biennio, rivolti a tutti gli adulti che operano nel settore educativo e formativo, quindi: catechisti, insegnanti e animatori di gruppi di ogni tipo, anche di età diverse da quella adolescenziale. Tali corsi sono stati pensati secondo una struttura tripartita, così concepita:

1) *training group* guidati da un conduttore esperto, attraverso i quali arrivare ad una più profonda consapevolezza della modalità con cui si entra in relazione con gli altri e dei propri bisogni, aspettative, desideri;

2) lezioni teoriche sui principi della psicologia umanistica (Rogers e analisi transazionale), che rappresenta la visione antropologica a sostegno degli interventi di consulenza: centralità della persona, suo valore unico e irripetibile, ascolto attivo, accettazione incondizionata, empatia, rispetto per ciò che uno è indipendentemente da quello che fa;

3) laboratori esperienziali per poter riscoprire e potenziare creativamente le risorse che ognuno possiede, sperimentando materiali, dinami-

che e metodologie didattiche in modo da trovare nuove forme di comunicazione e di relazione. Tali laboratori hanno avuto perlopiù carattere didattico, essendo stati rivolti prevalentemente agli educatori, benché le competenze che veicolano possano essere sfruttate utilmente anche in àmbito familiare.

Al termine del percorso biennale, è previsto un significativo momento di sintesi: gli ultimi incontri, infatti, sono dedicati alla "restituzione" del corso, per mezzo di laboratori approntati dai corsisti stessi, divisi in piccoli gruppi. Ognuno è chiamato a lavorare in un team di tre o quattro persone, per progettare e realizzare un laboratorio formativo-educativo originale a partire dalla scelta del tema e dei destinatari per cui è pensato, determinandone obiettivi, contenuti e metodi, e strutturandone le attivazioni, i materiali e gli strumenti da utilizzare. Ogni gruppo ha poi a disposizione tre ore per mettere in pratica il laboratorio in assemblea, dove gli altri corsisti si prestano a svolgere il ruolo di destinatari dell'attività. È questo il momento in cui ciascuno sente di essere effettivamente cresciuto nel potenziamento delle proprie risorse personali, in un'ottica di servizio agli altri.

Sulla falsariga di questi corsi, si potrebbe pensare ad articolare una loro rielaborazione in due parti: una più specifica per i genitori, l'altra per insegnanti, catechisti ed educatori in genere. Per i genitori potrebbe essere un'occasione di supporto a reggere quelle sensazioni di impotenza, ansia, rabbia, passività, che segnalano una visione della crisi adolescenziale in termini catastrofici, affinché possano arrivare a vedere, nella rottura di quegli equilibri del passato che ormai non tengono più, una forza propulsiva che promuove nuove occasioni di crescita personale. La crescita di noi adulti è infatti la testimonianza più importante che possiamo dare ai ragazzi per la loro.

Un primo obiettivo di questo intervento, rivolto ai genitori, potrebbe consistere proprio nell'aiutarli a trasformare l'ottica con cui rischiano di guardare all'adolescenza come una calamità naturale, che ha trasformato quel tesoro del loro bambino in un ragazzaccio irriconoscibile e ingestibile, affinché possano passare dalla domanda "ma che cosa è successo a nostro figlio? In fondo noi non abbiamo cambiato nulla", all'interrogativo "che cosa ci sta succedendo? Che cosa possiamo cambiare?". La prima domanda, infatti, sottintende il desiderio di aggiustare le cose – e il figlio stesso – facendo tornare tutto come prima, fermando il tempo e negando le trasformazioni in atto. Ma non si può chiedere ad un figlio adolescen-

te di essere meno adolescente! La seconda domanda, invece, richiede di verificare e ridefinire il proprio ruolo, focalizzandosi sulle dinamiche che nascono dall'interazione con il figlio e sulle loro risonanze emotive: sentimenti di lutto/depressione, sia nel genitore sia nel figlio, per quegli aspetti di perdita che la nuova autonomia comporta; ma anche senso di euforia e di conquista per le nuove competenze raggiunte (su queste di solito ci si sofferma poco); senso di inutilità personale e ansia rispetto a quello che il genitore farà ora, vista la nuova indipendenza del figlio; ripensare alla relazione di coppia, la cui solidità può essere messa alla prova dal fatto che padre e madre possono avere un diverso grado di flessibilità e di capacità di vivere dinamicamente il proprio ruolo.

Un secondo obiettivo potrebbe essere mirato a favorire nei genitori quelle capacità di osservazione, ascolto riflessivo, comprensione del linguaggio dell'adolescente (che non è solo quello verbale); identificazione empatica con le sue ragioni, i suoi sogni, i suoi bisogni e desideri; rispetto per l'alterità del figlio (chiamato a nascere spiritualmente una seconda volta) e valorizzazione delle differenze: tutti requisiti fondamentali per una relazione cooperativa e dialogica la cui responsabilità è condivisa. Proprio questo tipo di condivisione educa anche il figlio alla responsabilità, dandogli fiducia.

I genitori potrebbero essere raggiunti dal consultorio lavorando in sinergia con la pastorale familiare e giovanile e con le parrocchie. È importante farsi conoscere e, seguendo l'esortazione di papa Francesco, pensare ad un "consultorio in uscita", che possa eventualmente inserirsi anche in percorsi di catechesi o di formazione organizzati da altri.

Per le attività destinate agli insegnanti, si potrebbe fare richiesta di accreditamento del consultorio al MIUR come ente formatore, perché possano valere come aggiornamento professionale: in questi corsi sarebbe utile far conoscere le differenze nei modi di apprendimento tra ragazzi e ragazze, come funziona il cervello nelle diverse fasi di sviluppo e, soprattutto, far passare il messaggio di quanto sia importante che l'insegnamento non si limiti a trasmettere contenuti e abilità, ma aiuti gli studenti a trovare un senso nell'eterogeneità degli argomenti che studiano, a partire dall'esperienza della loro vita, perché possano riuscire a chiedersi: "in che modo quello che studio mi aiuta a vivere? Perché lo devo studiare? Dov'è il nesso unitario tra le cose che studio?". Se infatti non c'è un significato da cercare o da verificare, l'adolescente cammina senza meta, preda di una confusione e di un'ambiguità che lo lasciano smarrito, indifferente e

talvolta disgustato. Per contrastare questa deriva, occorre tenere presente che, al di là delle necessarie competenze tecniche, l'insegnante trasmette ai ragazzi ciò che è, perché la didattica vive all'interno di una relazione che si stabilisce tra due esseri umani. L'insegnamento, dunque, non è mai fine a se stesso, ma offre una testimonianza di ciò che è caro all'insegnante, della sua passione e solo questo permette allo studente di confrontarsi con un'ipotesi matura di significato globale.

Un altro aspetto importante sarebbe aiutare gli insegnanti a capire che la persona è un'unità psico-fisica, affinché l'alunno sia valorizzato nella sua interezza di corpo-mente-spirito. Invece, come già osservava Carl Rogers, a scuola rischia di entrare in aula solo l'intelletto, "mentre il corpo ha tuttalpiù il permesso di accompagnarlo; i sentimenti e le emozioni possono vivere liberamente ed espressivamente solo all'esterno della scuola". In questo modo, però, i ragazzi finiscono per avvertire spesso l'esperienza scolastica come un dazio da pagare, in attesa di essere liberi di fare ciò che realmente gli interessa, in un prossimo futuro, che spesso, tuttavia, non riescono nemmeno ad immaginare, in quanto non sono aiutati a prefigurarselo. Paradossalmente, infatti, oggi tutto sembra possibile, ma spesso non si sa che cosa desiderare, perché non si riesce a dare un nome alla propria mancanza e ai propri desideri. La scissione tra intelligenza e sentimento produce un apprendimento al ribasso, in quanto per imparare è necessario che l'aspetto cognitivo e quello esperienziale vadano insieme, altrimenti si produce un giudizio senza esperienza, dunque un pre-giudizio, e un'esperienza che non ha criteri per essere valutata. È fondamentale aiutare i ragazzi a comprendere in che modo entrano in contatto con la realtà, come rielaborano l'esperienza che vivono e come ciò li porti a sentire, pensare e agire.

Infine, per quanto riguarda i ragazzi, per raggiungere quelli che non arrivano di persona in consultorio, si potrebbe pensare ad un intervento diretto nelle scuole, a diverso titolo: perlopiù attraverso la realizzazione di progetti, ma anche operatori chiamati dagli insegnanti come esperti esterni. Una possibilità, a quanto mi consta non ancora esplorata, è quella di attivare progetti di alternanza scuola-lavoro in convenzione con i vari istituti. La nuova disciplina di questa attività, extra-curricolare ma obbligatoria, così come per ora è stata annunciata dal ministro dell'Istruzione, prevederà una riduzione del numero di ore da dedicarvi, soprattutto nei licei, permettendo, a parere di chi scrive, di puntare su una maggiore qualità dei progetti, che devono includere sia una parte formativa sia una par-

te attiva, laboratoriale, da parte degli studenti. I temi su cui lavorare con loro possono essere molti: il bullismo e il cyber-bullismo; la formazione di studenti che promuovano buone pratiche all'interno della scuola, secondo le modalità della *peer education*; una conoscenza e una pubblicizzazione delle attività del consultorio che si concretizzino nella produzione di video, canzoni, cartelloni o presentazioni in *power point,* mettendo naturalmente in luce il tradizionale lavoro di sensibilizzazione dei consultori familiari sull'affettività e la sessualità.

A Pisa, in una circostanza, siamo state ospitate dai ragazzi del liceo classico in una delle loro assemblee mensili d'Istituto, per parlare di affettività e sessualità: è stata anche un'occasione per far conoscere il consultorio familiare, i suoi operatori, le sue attività e specificità. Nella maggior parte delle altre esperienze che il nostro consultorio ha svolto in àmbiti scolastici di diversi ordini e gradi, si è scelto di inserirsi in progetti della scuola stessa, sia in quelli previsti dal PTOF (Piano triennale dell'offerta formativa) sia in quelli realizzati più semplicemente da singoli insegnanti, dando così luogo a rapporti scuola-consultorio che spesso hanno avuto modo di proseguire negli anni. Talvolta, a tali attività, consulenti o educatori hanno partecipato anche in qualità di osservatori, assistendovi in vista di una propria "formazione collaterale", per poter poi riflettere sull'esperienza fatta. Al centro di queste opportunità educative e di incontro con il mondo studentesco, c'è sempre stata una profonda attenzione per lo sviluppo nei ragazzi dell'attitudine alla ricerca di senso e all'attribuzione di significati.

Per chi non ha l'opportunità di essere chiamato dagli stessi studenti o insegnanti, è possibile comunque aderire a programmi già attivi e presenti, come quello internazionale di *Teen Star*, che era già stato definito "un buon programma" da papa Giovanni Paolo II. Si può diventare tutor di questi corsi di formazione per l'educazione all'affettività e alla sessualità, in vista di una più profonda conoscenza della persona a tutti i livelli che la caratterizzano (fisico, psichico e spirituale), così da aiutare a dare risposta a domande fondamentali in adolescenza (e non solo): chi sono? Perché sono fatto in un certo modo? Che scopo ha questo mio essere fatto così?

Il naturale bisogno dei giovani di orientarsi nell'esistenza li spinge spesso a ricercare conoscenze e persone che fungano per loro da punti di riferimento, a partire da quello che li riguarda più da vicino. Tante volte, invece, non si parla di affettività e di sessualità, per pudore, per poca conoscenza o perché non si sa che cosa dire, oppure – quando se ne parla – ci si limita a fornire informazioni tecniche. Ma perché un giovane sia felice

e in equilibrio con la sua persona, è decisivo fare chiarezza sulla dimensione affettiva. Spesso i ragazzi non riescono a distinguere tra affezione ed emozione/sentimento, e questa difficoltà non li rende certi dei rapporti, tanto più oggi, in cui c'è grande libertà nel cercare tutte le sensazioni e i sentimenti che si vogliono, ma si è tormentati da un forte senso di provvisorietà. È dunque importante aiutare gli adolescenti a riconoscere l'affezione, che è la capacità di lasciarsi coinvolgere e di attaccarsi a ciò che si vede con gli occhi della ragione, perseverando nel restare legati a ciò che si è sperimentato come buono e bello per sé. L'affezione permette di sviluppare l'emozione molto forte, propria dell'inizio di un rapporto, che però, lasciata a se stessa, è destinata a passare; essa inoltre introduce quel salutare distacco che consente di non rimanere accecati dall'emotività, come quando si guarda qualcosa troppo fissamente o da vicino. Un'affettività debole, incapace di distinguere, è un elemento di confusione e di dispersione, pertanto va educata, per non rischiare di vivere sotto la spinta dell'istinto e del possesso. Quanto più mi conosco per come sono fatto, tanto meno sono manipolabile; quanto più permetto alla mia identità di svilupparsi, tanto più rendo possibile all'altro sviluppare, all'interno di un rapporto, anche la sua identità; quanto più osservo la mia vera natura, tanto più posso permettere all'altro di essere come veramente è. La conoscenza produce libertà, ma questa conoscenza deve partire dalla nostra umanità incarnata, perché, come dice Teilhard de Chardin, «non siamo esseri umani con un'esperienza spirituale. Siamo esseri spirituali con una esperienza umana».

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 158-167

# Adolescenti oggi: sdraiati sulle ali di Icaro

## Il lavoro con gli adolescenti in Consultorio, tra nuove perturbanti sfide e orizzonti possibili di senso

*Marco De Coppi - Elena Simbari**

**Abstract**

Gli adolescenti di oggi e le loro famiglie ci pongono davanti a nuove sfide legate ai mutamenti sociali e culturali che caratterizzano la società contemporanea. Prendersi cura di loro e del loro disagio espresso attraverso le nuove formazioni sintomatiche (uso e abuso di sostanze, attacchi al corpo, rifiuto scolastico, bullismo, disturbi alimentari, dipendenza da realtà virtuali, attacchi di panico), ci impone – come operatori dei Consultori, ma più in generale come adulti che a vario titolo si pongono in ascolto di questa fase della vita – di ripensare ai modi con cui accogliere ed entrare in relazione con l'adolescenza. A partire dal contatto con la propria storia personale, e quindi con l'esperienza adolescenziale che ciascuno ha attraversato e rielaborato, è forse possibile costruire un ponte verso l'altro – l'adolescente perturbante – che ci interroga, mette in crisi le nostre presunte certezze e chiede di essere aiutato a scoprire possibili orizzonti di significato personale ed esistenziale.

*Today's adolescents and their families place us before new challenges linked to the social and cultural changes that characterize contemporary society. Taking care of them and their expressed disease through new symptomatic formations (drug addiction, attacks on the body, school rejection, bullying, eating disorders, dependence on virtual reality, panic disorders), requires us – as Consultors' staff , but more generally as adults who listen to this phase of life in various ways – to rethink the ways in which to approach and build relationships with adolescence. Maybe starting from the contact with one's personal history, and therefore with the adolescent experience that each one has gone through and reworked, it is possible to build a bridge to the other – uncanny adolescent – who questions us, puts our alleged certainties into crisis and asks to be helped to discover possible horizons of personal and existential meaning.*

---

* Marco De Coppi: psicologo e psicoterapeuta, coordinatore del Centro della Famiglia di Cinisello B.mo (MI) – Fondazione Edith Stein.
Elena Simbari: psicologa e psicoterapeuta, consulente del Centro della Famiglia di Cinisello B.mo (MI) – Fondazione Edith Stein.

## L'adolescente oggi

«*Che ne sarà di noi*» e «*Come te nessuno mai*» «*Stand by me*» e «*Grease*» «*Thirteen*» e «*Sweet sixteen*», «*L'attimo fuggente*» e «*Noi siamo infinito*» «*The dreamers*» e le «*Ragazze interrotte*». «*I 400 colpi*» di François Truffaut che nel 1959 è stato forse uno dei primi film sull'adolescenza e sulle vie di disagio che può prendere, fino al recente «*Gli sdraiati*» di Francesca Archibugi che ci racconta le ansietà del padre di un adolescente e le difficoltà di essere genitore in questa fase evolutiva.

Con questi e tanti altri film, il cinema ha dipinto nitide immagini del mondo dell'adolescenza e ci ha fatto ascoltare voci e musiche che trasmettono l'intenso mondo emotivo che le ragazze e i ragazzi vivono. Un mondo emotivo inquieto, turbolento, per lo più pieno di contrasti ed incertezze, talvolta provocatorio e sfidante ogni limite, sicuramente perturbante per chi – non più adolescente – in vario modo se ne accosta.

Ma perché l'arte del cinema e non solo – basti pensare ai miti della letteratura classica ma anche moderna – è così interessata al mondo dell'adolescenza?

L'adolescenza, lo sappiamo, è una fase della vita di grande crescita ma anche di grossa vulnerabilità, è una sfida evolutiva complessa come pure un'opportunità cruciale per lo sviluppo. Le ragazze e i ragazzi solitamente affrontano tale periodo dotati di strumenti biologici, intrapsichichi ed interpersonali che permettono di affrontare i passaggi evolutivi con naturalezza; integrando, cioè, le nuove acquisizioni all'interno di ciò che già esiste e realizzando così un equilibrio nuovo e armonico rispetto alla propria realtà psichica[1].

Quali sono e che significato hanno questi strumenti, o "attrezzi", pensando all'adolescente in termini di "professionista della vita" alle prime armi?

Sappiamo che la qualità della relazione d'attaccamento con le figure di cura, i genitori ovviamente in primis, determina nel piccolo dell'uomo la percezione di sé, del mondo, e di sé in rapporto ad esso, e costituisce una delle principali chiavi di lettura attraverso la quale l'individuo – e quindi l'adolescente – spazia, esplora ed affronta la propria esistenza. Tali percezioni si strutturano in base al grado di sintonizzazione emotiva delle risposte che sono state fornite nel tempo dalla figura di attaccamento alle

[1] M.C. Gislon, *La psicoterapia breve in adolescenza. Un modello integrato*, Mimesis. Milano 2017, pp. 11-12.

proprie richieste di aiuto; ossia a quanto un adolescente è stato "pensato" nella mente degli adulti di riferimento.

Talvolta il processo di crescita può, invece, essere ostacolato da aspetti che fanno apparire il cambiamento legato allo sviluppo e all'autonomia come eccessivamente faticosi o problematici, fino all'emergere di una condizione di disagio o di disturbo evolutivo più o meno consistente. Da qui le condotte sintomatiche che ci parlano di un malessere attraversato dall'adolescente che ancora non ha tutti gli strumenti per riconoscerlo ed esprimerlo con il linguaggio e con la parola, ma solo con il comportamento ed il corpo: l'uso e l'abuso di sostanze, gli agìti auto ed etero distruttivi, il rifiuto scolastico, il bullismo, l'anoressia nervosa, la dipendenza da realtà virtuali, gli attacchi di panico.

Comprendere questi aspetti di difficoltà, la loro causa e i loro effetti, insieme al recupero delle potenzialità evolutive comunque presenti, aiuta l'adolescente a sviluppare gradualmente una funzione riflessiva su di sé e, quando ciò avviene all'interno di una "esperienza emozionale significativa"[2], a trovare un maggior senso di sicurezza per affrontare i compiti evolutivi e le sfide proprie del suo percorso di crescita.

La sfida centrale per poter offrire all'adolescente quella "cornice per la crescita"[3] che riattivi le potenzialità evolutive sembra, comunque, giocarsi soprattutto nella relazione con il giovane. Relazione che, come sappiamo e sperimentiamo ogni volta, è tutt'altro che semplice per le caratteristiche peculiari di quest'età della vita e per le "corde" che tocca in ciascuno di noi.

La costituzione dell'identità in adolescenza è accompagnata dal sentimento perturbante "dell'estraneo familiare": lo stesso corpo di prima che ora si trasforma espandendosi, le stesse emozioni di sempre che ora cambiano intensificandosi, gli stessi genitori di una volta che adesso diventano "più reali" perdendo la loro rassicurante onnipotenza.

L'inquietante estraneità sollecita in ciascuno l'esperienza dello smarrimento e genera uno stato mentale di incertezza e attesa. Quell'attesa che il poeta romantico John Keats ben coglie e definisce, in una lettera del 1817 ai fratelli George e Tom, con il termine "capacità negativa". Nella lettera, Keats descrive la capacità del poeta di «trascendere i fatti della realtà vi-

[2] A. Ruggieri, comunicazione personale, Monza 2018.

[3] F. Codignola, *Una cornice per la crescita. Psicoanalisi e lavoro psicosociale con l'adolescente*, FrancoAngeli, Milano 2001, pp. 15-18.

sibile e conosciuta e di dimorare nel dubbio e nell'incertezza senza avere fretta di chiarire il mistero»[4].

La capacità negativa di "ignotizzare il noto" e di sapervi sostare[5] è, a nostro avviso, un elemento fondamentale per entrare in contatto con l'adolescente.

Un buon incontro avviene quando, dentro di noi, è in funzione silente quella capacità negativa, appunto, che ci permette di allontanarci dalle certezze immodificabili della nostra realtà[6] e di aprirci al perturbante specifico dell'adolescenza.

Il lavoro del negativo, cioè, negativizza il nostro senso comune, il noto e il familiare, l'assolutezza del tempo presente e genera parole che de-significano le fissazioni semantiche della lingua ordinaria aprendo a nuovi itinerari trasformativi della realtà interna ed esterna. Operazione questa, peraltro, tipica degli adolescenti che inventano sempre nuovi slang (*"bella lì", "scialla", "'zzio", "mi sale il crimine"*, ecc.) per generare appartenenze gruppali e generazionali con funzione contenitiva di rispecchiamento dei processi di soggettivizzazione in corso.

Per parlare con gli adolescenti dobbiamo, cioè, passare alla metafora come fa la lingua della poesia, e sostenere il potere della parola che coglie e ri-significa i frammenti nascosti delle esperienze vissute e non vissute, i rumori delle trasformazioni del corpo e della sessualità, le inquietudini della scoperta del limite alla vita e a noi stessi.

Viviamo in un'epoca, anche questo è noto e detto a più voci, che ha perso l'autorità genitoriale dei grandi contenitori culturali e simbolici di un tempo passato; un'epoca "liquida"[7], priva dei "garanti sociali e psichici"[8] che facevano della stabilità e della continuità il perno di un orizzonte certo e conosciuto, forse talvolta creduto troppo ottimisticamente controllabile.

Un'epoca che, a guardarla bene, possiede aspetti sorprendentemente simili a quelli che caratterizzano il periodo adolescenziale[9]. Affrontare il

[4] J. Keats, *Lettere sulla poesia*, Feltrinelli, Milano 2016.

[5] W. Bion, *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*, Armando editore, Roma 1965.

[6] L. Russo, *L'identità analitica dell'analista e i suoi paradossi*, in «Rivista di Psicoanalisi» 2 (2017), Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 367-369.

[7] Z. Bauman, *Modernità liquida*, Editori Laterza, Roma 1999.

[8] R. Kaes, *Il malessere*, Borla, Roma 2013, pp. 99-124.

[9] G. Pellizzari, *Postfazione*, in D. Alessi - L. Bergamaschi - F. Codignola - G. Galli - A.I. Longo - A. Moroni - F. Piccinini - A. Viani, *Ragazzi non pensati. Esperienze di cura con gli adolescenti: un contributo psicoanalitico*, Mimesis, Milano 2016, pp. 137-140.

lutto delle garanzie e delle certezze mitiche infantili, trovarsi da soli ad affrontare una realtà complessa che si rifiuta di entrare negli schemi rassicuranti nei quali vorremmo imbrigliarla è un compito difficile e pur nello stesso tempo affascinante.

Possiamo vivere con passione questo compito, sostenuti da un'autentica curiosità che ci muove verso l'esperienza del reale e dalla consapevolezza di essere parte di una storia che ci ha generato. Oppure possiamo soccombere davanti alla perdita dei punti di riferimento che la rassicurante dipendenza infantile aveva promesso di fornire, per un tempo illusoriamente indeterminato.

Dunque: "Adolescenti oggi, sdraiati sulle ali di Icaro". Ad ognuno la sfida di ascoltare e interpretare l'affascinante complessità di questo tempo della vita, tra bisogni e risorse, trovando una propria personale via d'accesso al mondo dell'adolescenza.

Per noi, rivolgerci agli adolescenti "sdraiati" di oggi significa pensarli – e aiutare a pensarsi – non certo addormentati o sprofondati su un terreno fragilizzato da un'onnipotenza maniacale che al sole scioglie le ali e fa collassare verso il vuoto. Il mito di Icaro ben rappresenta questo rischio, lasciandoci intravedere le angosce depressive e di frammentazione nascoste dietro certi "voli pindarici" sostenuti, talvolta, da genitori/Dedalo poco attenti ai labirinti che imprigionano i propri figli.

Piuttosto adolescenti che, come moderni viandanti davanti ad orizzonti incerti, possano essere capaci di una contemplazione errabonda ma fiduciosa dell'attesa. In un tempo – il tempo dell'adolescenza – per sua natura tumultuoso, enigmatico, in continua tensione tra passato e futuro, ma soprattutto un tempo denso di quelle straordinarie incertezze che sono l'anima stessa della nostra intera vita.

## Prendersi cura degli adolescenti e delle loro famiglie in Consultorio

La scelta di costituire un servizio dedicato agli adolescenti nasce all'interno del lavoro ampio e capillare svolto dalla Fondazione Edith Stein sul territorio che copre i comuni di Cinisello Balsamo, Bresso, Desio e Seregno e che fornisce un prezioso osservatorio sui bisogni della nostra collettività.

L'attività della Fondazione nel 2017 ha permesso infatti di raggiungere 11.127 persone, di cui 4258 accolte in consultorio e il restante incontrate nelle scuole nei vari percorsi di prevenzione ed educazione alla salute.

*Tabella 1 - Dati Fondazione anno 2017.*

In particolare il Centro della Famiglia di Cinisello Balsamo, che nel 2017 ha avuto un'utenza complessiva di 3646 persone, si caratterizza per un'attività di consulenza e di sostegno che è in un continuo crescendo per numeri e complessità nella fascia d'età dei ragazzi 11-24, che accedono nella maggior parte dei casi inviati dalla famiglia e dalla scuola, ma che sempre di più arrivano spontaneamente per un passaparola tra amici o perché hanno avuto l'opportunità di conoscerci come operatori all'interno del contesto scolastico.

*Tabella 2 - Dati "Centro della Famiglia" di Cinisello Balsamo anno 2017.*

Analizzando i dati degli ultimi anni (2015-2016-2017) si rileva, infatti, da una parte un aumento degli accessi in consultorio e dall'altra l'ampliamento dell'offerta di progetti rivolti alle secondarie di 1° e soprattutto di 2° grado, finalizzata ad intercettare in maniera preventiva e precoce eventuali fatiche e disagi, incontrando i ragazzi nel loro ambiente scolastico e in una dimensione di gruppo, che sappiamo essere fondamentale alla loro età.

Questo lavoro ad ampio raggio permette a nostro parere di rispondere al bisogno crescente di questa fascia d'età di essere incontrata, accompagnata e di avere in alcuni casi anche un proprio spazio personale di ascolto.

*Tabella 3 - Utenti consultorio 2015-2016-2017 dagli 11 ai 24 anni.*

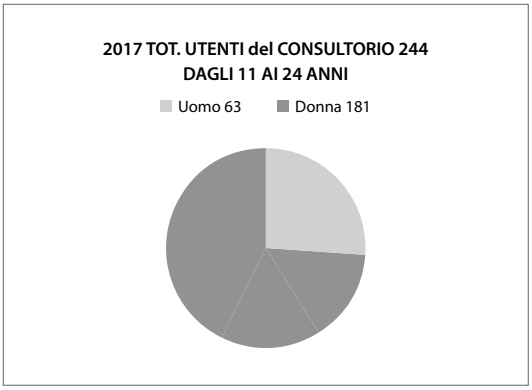
[Vedi p. 166]

*Tabella 4 - Utenti consultorio e utenti scuole 2015-2016-2017 (11-24 anni).*

[Vedi p. 167]

Osservando più nel dettaglio gli accessi in consultorio rileviamo inoltre come vengano effettuati nella maggior parte dei casi dalle ragazze (il numero degli accessi dei ragazzi è superiore solo tra gli 11 e 13 anni) e che il picco sembra collocarsi nella fascia 17-21 e riproporsi intorno ai 24, età che segnala un nuovo passaggio, quello della fine dell'università e dell'ingresso nel mondo del lavoro.

*Tabella 5 - Utenti maschi e femmine (11-24 anni) 2017 (%).*

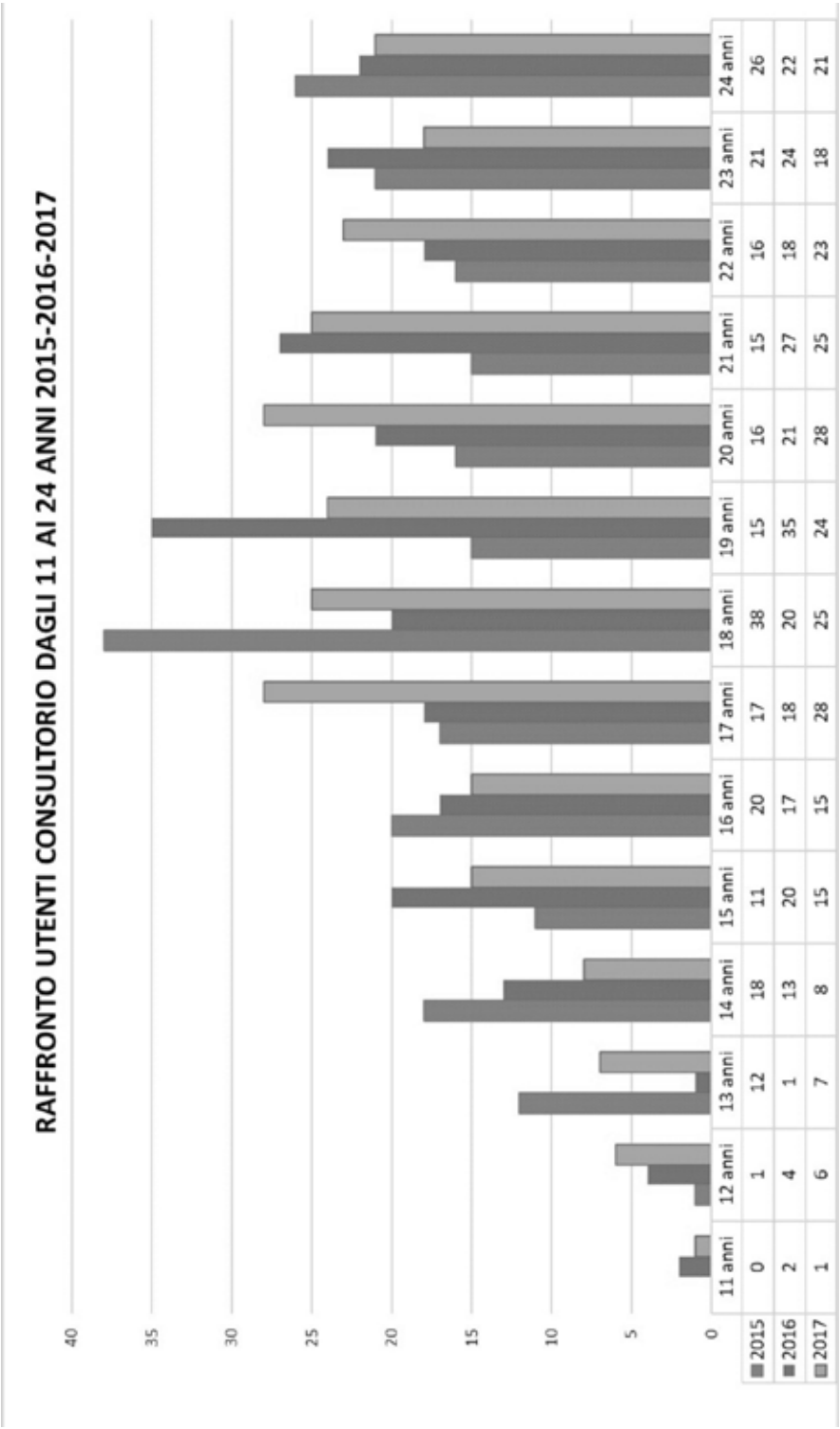


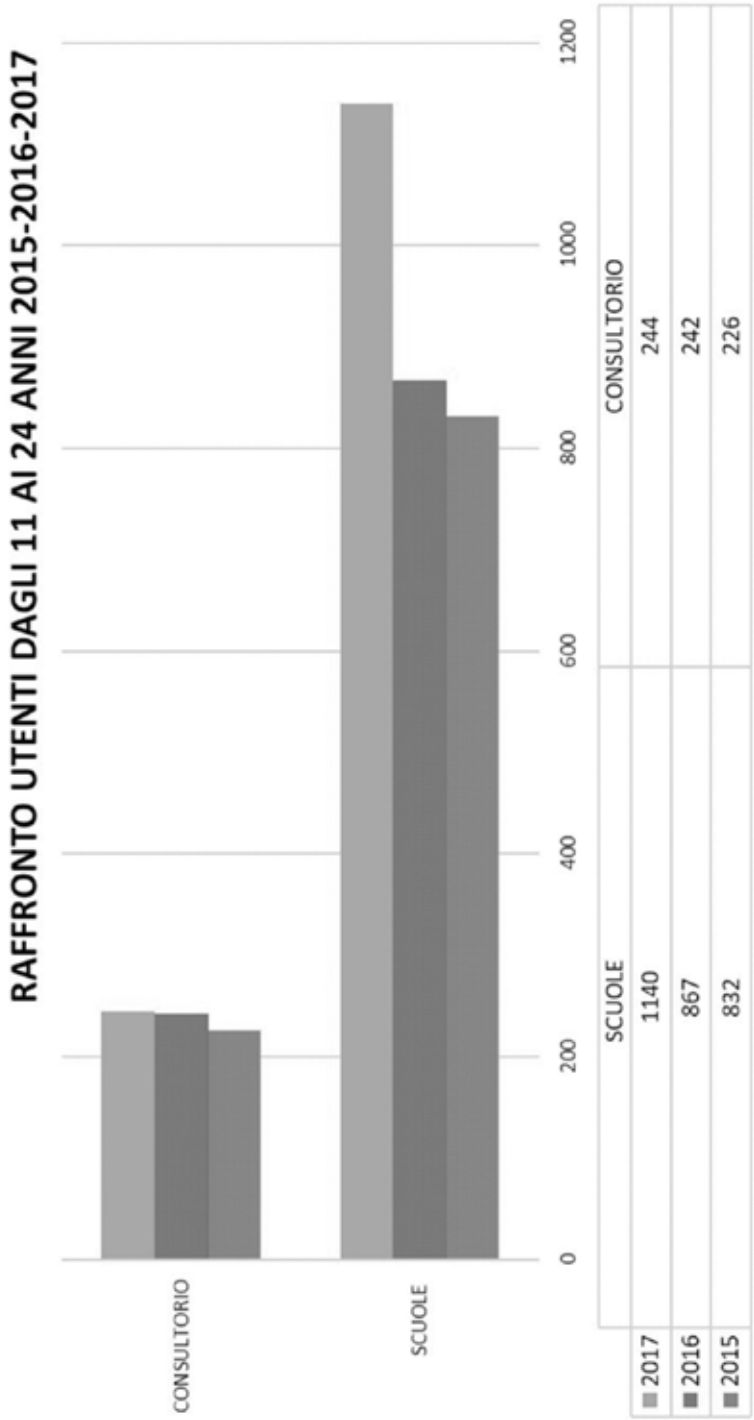
A fronte di tali richieste il consultorio ha avviato un'attività di riflessione e di ricerca finalizzata all'individuazione di una metodologia di lavoro clinico che permetta, dopo un'attenta fase di analisi della domanda, la formulazione di progetti di presa in carico di breve durata con l'individuazione di obiettivi focalizzati condivisi con il ragazzo, raggiungibili mediante l'integrazione dei molteplici modelli teorici di riferimento presenti all'interno dell'équipe.

In tale metodologia di lavoro i punti saldi sono costituiti dalla costruzione dell'alleanza terapeutica, il lavoro con la famiglia che ogni volta è definito in base alla problematica e ai bisogni emersi e la delineazione di una rete che possa tenere insieme le principali figure presenti nella vita del ragazzo.

Come operatori ci ritroviamo quindi a più livelli ad essere costruttori di ponti, perché insieme ai ragazzi abitiamo una dimensione di sospensione, di attesa, che oggi più che mai caratterizza questa fase della vita e che può divenire momento fecondo e prezioso di riflessione creativa, di ricerca di soluzioni nuove e di riconoscimento della propria identità in cambiamento. Ma non solo. Il nostro intervento si pone l'obiettivo di costruire ponti interni che possano mettere in contatto il giovane utente con i propri bisogni e le proprie risorse esistenti nel momento presente, affinché possa comprendere il proprio passato e immaginare il proprio futuro recuperando un senso di continuità con se stesso e con la collettività. Infine essere costruttori di ponti significa per noi accogliere, comprendere e accompagnare verso altri enti o servizi laddove ne valutiamo la necessità.

E qualunque possa essere l'esito immediato dell'intervento, l'obiettivo che ci poniamo nel nostro lavoro con gli adolescenti è quello di costellare, quando è possibile, una base sicura ove poter riflettere su se stessi. Una base sicura alla quale i ragazzi possano accedere nel corso del loro cammino, tornando in diversi momenti per fare rifornimento e riprendere le fila di quello che si era affrontato insieme o per affrontare le nuove sfide che il crescere porta con sé.


RAFFRONTO UTENTI CONSULTORIO DAGLI 11 AI 24 ANNI 2015-2016-2017
40
35
30
25
20
15
10
5
0
11 anni 12 anni 13 anni 14 anni 15 anni 16 anni 17 anni 18 anni 19 anni 20 anni 21 anni 22 anni 23 anni 24 anni
2015 0 1 12 18 11 20 17 38 15 16 15 16 21 26
2016 2 4 1 13 20 17 18 20 35 21 27 18 24 22
2017 1 6 7 8 15 15 28 25 24 28 25 23 18 21


RAFFRONTO UTENTI DAGLI 11 AI 24 ANNI 2015-2016-2017
CONSULTORIO
SCUOLE
0
200
400
600
800
1000
1200
SCUOLE
CONSULTORIO
2017
1140
244
2016
867
242
2015
832
226

Consultori Familiari Oggi
27 (2019/1) 168-174

# Il razzismo prima del razzismo

## di Hannah Arendt

*Valeria Della Valle*

Hannah Arendt, *Il razzismo prima del razzismo*, Castelvecchi, Roma 2018, pp. 76, € 9,50.

Come sempre illuminante, il saggio che ci offre una dei più illustri filosofi, pensatori e scrittori del '900 analizza in maniera articolata, seppur in un numero contenuto di pagine, quali furono i precursori del pensiero razziale come poi lo abbiamo conosciuto nel Terzo Reich.

Saggio edito per la prima volta nel 1944, addirittura durante la Seconda Guerra Mondiale, getta le basi di un'analisi che tutt'oggi gli storici si contendono e su cui dibattono.

Facendo un passo indietro, sin dai sofisti, si riteneva che l'orientamento artificioso di tutte le opinioni fosse finalizzato all'ottenimento dei consensi delle masse. La persuasione delle folle, infatti, non era frutto della verità: essa non era che un'opinione tra le altre, un'interpretazione tra le altre.

Il pensiero razziale è stato una forte tendenza all'interno della pubblica opinione in Europa nel corso degli anni '30, un alleato potente durante la politica razziale e un coadiuvante della propaganda nazista.

Esso, quindi, non è stato un'invenzione tedesca, né un'arma nuova né segreta.

È dal XVIII secolo che il razzismo si è contraddistinto come potente ideologia delle politiche imperialiste francesi, terreno fertile, all'interno della nobiltà, per interrogarsi sui motivi storici della propria superiorità rispetto al popolo del Terzo Stato. Un'arma volta a distruggere il corpo politico della nazione, uno dei più efficaci dispositivi per la promozione di guerre civili.

Se, quindi, il pensiero razziale francese si era connotato come un'arma per alimentare la guerra civile e per dividere la nazione, il pensiero razziale tedesco fu concepito come un tentativo di unire il popolo contro la dominazione straniera, non più coinvolgendo la classe elitaria, anzi, facendo leva sul culto della personalità come supremo scopo di sè per ottenere una qualche emancipazione sociale.

Dal culto di sè, alla *décadence* di A. Gobineau, un «curioso ibrido tra un nobile frustrato e un intellettuale moderno che quasi per caso si trovò ad inventare il razzismo» (p. 45). Egli pubblicò un *Saggio sulla diseguaglianza delle razze umane* (1853), fortemente connotato da un sentimento pessimistico e da un interesse pronunciato verso la scomparsa dell'uomo come degenerazione della razza causata dalla mescolanza di sangue. In altre parole un esasperato, "pseudo-darwinistico", concetto della sopravvivenza del più adatto.

In Inghilterra, invece, si evidenziò in quegli anni l'affinità con il pensiero razziale tedesco, più che con quello francese: era infatti la disuguaglianza sociale il fondamento della società britannica. Soprattutto a partire dal 1834, anno in cui fu abolita la schiavitù nelle colonie inglesi, ci fu terreno fertile per l'adesione a dottrine naturalistiche, ad un darwinismo travisato, all'eugenetica.

In altre parole, il filo conduttore del pensiero razziale europeo fu la paura, che portò a pensare la grandezza della razza come una guida sicura nel mondo attuale, l'unico legame affidabile in uno spazio senza confini.

In conclusione, possiamo dire che il pensiero razziale, più che quello di classe, è stato l'ombra onnipresente che ha seguito lo sviluppo dei rapporti reciproci tra le nazioni europee, fino a che non è cresciuto al punto da diventare la potente arma di distruzione di quelle stesse nazioni, al punto di diventare *razzismo*.

La lucidità storica della Arendt costituisce, quindi, uno spunto essenziale per la riflessione odierna sul tema, che ci deve coinvolgere in prima persona considerati i tempi che stiamo attraversando.

# Legami di cura. Badanti, anziani e famiglie

## di Rosita Deluigi

*Erika Fusi*

Rosita Deluigi, *Legami di cura. Badanti, anziani e famiglie*, FrancoAngeli Editore, Milano 2017, pp. 167, € 16,00.

Rosita Deluigi in questo libro, come una sorta di "diario famigliare", affronta il tema dell'invecchiamento a partire dalle storie di cura di chi è stato coinvolto in prima persona, come anziano o familiare o badante: la signora Emma, malata di Alzheimer; la famiglia di Emma composta dai figli e dai nipoti che si occupano di lei; Gina, la badante rumena che lascia la sua famiglia per cercare lavoro in Italia; la famiglia di Gina che conta sullo stipendio della donna per mantenere un marito che lavora saltuariamente e per far studiare i figli; i servizi sul territorio con cui Emma, la sua famiglia e Gina si rapportano quotidianamente.

L'Autrice si interroga su quali siano le sfide che attualmente la longevità si trova a dover affrontare, primo fra tutti riconoscere se essa sia il traguardo della vita di ognuno o un progetto di vita cui ciascuno deve tendere. Al di là di ogni possibile interpretazione, Deluigi afferma l'importanza di un lavoro sistemico per «promuovere e supportare la longevità» che si basi sui contesti di vita, sulle relazioni, sulle abitudini che favoriscono il benessere dell'anziano.

La pedagogia, in questo contesto, ci viene in aiuto per far sì che le dimensioni dell'invecchiamento attivo e della cura siano integrate l'una nell'altra «in un substrato ricco di dignità e progettualità».

Tuttavia, il processo di accompagnamento e accudimento dell'anziano fragile, afferma Deluigi, si scontra oggi con un welfare italiano evanescente che lascia in mano alle famiglie la responsabilità della cura e dell'assistenza dell'anziano. La diminuzione delle risorse indirizzate al settore sanitario e sociale ha di fatto decentralizzato le politiche e i poteri, ampliando il ruolo del privato a scapito del pubblico: mentre prima i cittadini delegavano allo Stato gli interventi di natura socio-assistenziale, ora la responsabilità della cura e dell'assistenza degli anziani ricade sui familiari. L'auspicio dell'Autrice è che si creino reti solidali in grado di supportare e accogliere le persone anziane e le loro famiglie, affinché possano «collocarsi in modo strategico nel territorio, alimentando sinergie e azioni comuni tra tutte le agenzie dell'ambiente di cura».

Deluigi ritrova nell'aver cura dell'anziano e nella possibilità di operare un'assistenza domiciliare «*possibilmente rinnovata*» una strada da percorrere. Una cura e un'assistenza che non siano affidate esclusivamente alla buona volontà delle famiglie, spesso lasciate da sole ad affrontare le difficoltà e le incertezze della vecchiaia, la sofferenza e il decadimento psico-fisico del proprio caro; alle abilità

assistenziali delle badanti, talvolta inesperte e senza alcuna formazione, impreparate alla convivenza 24h al domicilio dell'anziano, all'isolamento sociale e alla lontananza dai propri affetti. Un primo passo da compiere nell'avvio di «processi eco-sistemici di cura e ambienti maggiormente comunitari» consiste nell'abbandonare il termine "badante", per lasciar spazio ad una definizione del profilo professionale dell'assistente familiare che diverrebbe anello di congiunzione tra le pratiche di cura informali che avvengono nella casa dell'anziano e la filiera istituzionale dei servizi socio-sanitari. Si tratta, pertanto, di favorire un sostegno alla professionalità delle assistenti familiari così da accrescere e potenziare competenze acquisite nella pratica quotidiana, ma anche favorire un personale benessere socio-familiare con la cultura d'origine e il territorio in cui operano poiché «il benessere e le competenze delle assistenti familiari alimentano il circolo della cura».

Un libro, questo di Deluigi, originale e di facile lettura, che affronta con semplicità di parole e chiarezza discorsiva una questione quanto mai attuale; parla «alle donne migranti con i figli distanti, ai fragili anziani che han bisogno non di sole mani, alle tante famiglie sorrette dalle figlie, alle case abitate da nuovi legami, ai contesti locali e agli intrecci sperati, alle forme di cura e ai progetti futuri».

# Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online

di Stefano Pasta

*Alessandra Carenzio*

Stefano Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Morcelliana, pp. 224, € 20,00.

È passato qualche mese dalla pubblicazione del libro di Stefano Pasta e sono molte le recensioni, le interviste, gli articoli e le parole che sono state spese sul tema. Perché questo interesse? Sono almeno tre i motivi che rendono il lavoro degno di nota.

Il primo è relativo al tema: che le persone abbiano perso o temporaneamente smarrito il senso della misura (la temperanza) e la capacità di confrontarsi su temi importanti (online e offline) è un dato che trova molte conferme nel libro, come nell'esperienza personale di ognuno di noi. Ma cosa succede esattamente in rete? Stefano Pasta prova a raccontarcelo con profondità, sia nella genesi teorica delle retoriche dell'odio (parole d'odio) rispetto ad appartenenze "diverse" (genere, orientamento sessuale, provenienza, credo religioso, ma anche semplici fragilità legate a una diversità fisica o una disabilità) e ai razzismi, sia negli aspetti più concreti attraverso esempi e una proposta di catalogazione e lettura. Il termine *hate speech* indica "un intenso ed estremo sentimento di avversione, rifiuto, ripugnanza, livore, astio e malanimo verso qualcuno" (p. 21). Si tratta di un aspetto che tocca tutti noi, indistintamente, soprattutto per il ruolo educativo e di accompagnamento che rivestiamo. Non è raro incorrere in situazioni di discriminazione via social e non sapere quale via intraprendere: bannare, lasciar perdere, difendersi o contrattaccare, insultare, segnalare alle piattaforme online che consentono lo scambio di contenuti. Siamo tutti coinvolti in virtù del nuovo status di produttori di conversazioni a cui il digitale ci ha abilitati. Qualche decennio fa probabilmente avremmo scritto una lettera indignata al direttore (azione che comportava una ovvia mediazione), oggi siamo autori di comunicazione e lo siamo in pochi clic (qui torna il tema della velocità, che Stefano Pasta descrive come elemento di attenzione, ma anche come potenziale alleato nel caso di risposte "positive" immediate ed efficaci).

Il secondo è relativo al dato di contemporaneità, potremmo dire: le pagine del libro ci conducono per mano nel mondo che viviamo quotidianamente. Si tratta quindi di una lettura sul contemporaneo, che prova a spiegare un aspetto della nostra presenza in rete e nel mondo, per rispondere a un problema attuale. Sono rare le pubblicazioni che ci consentono di riflettere sul nostro quotidiano, durante gli accadimenti, ma forse questo è tipico della ricerca sulle conversazioni adolescenziali e sulle pratiche giovanili: una volta che le hai capite e che hai avuto tempo di scrivere un libro, ecco che le pratiche sono già cambiate. È successo per

Snapchat, per Facebook e per tanti stili di presenza negli ambienti sociali online. Questo non accade con il libro di Stefano Pasta: riflettere sulle modalità con cui adolescenti, giovani – ma anche molti adulti – si relazionano in rete (senza pensare che si tratti di un àmbito di vita separato o "scollato" da quello presenziale) e affrontano l'altro è ciò di cui abbiamo bisogno oggi per dare una risposta educativa a parole d'odio, conversazioni incontrollate, ma anche a tracce pilotate e costruite a tavolino per "disorientare" le persone e ri-orientare le scelte (agenda setting).

Il terzo è legato alla logica con cui il testo si consegna al lettore: non solo un'analisi approfondita delle modalità conversazionali e delle motivazioni che spiegano parole d'odio, insulti e accuse via web (molte delle quali riconducibili a mancanza di senso critico, di pensiero posizionale – per usare un concetto di Nussbaum – e di semplice assennatezza, al di là delle provocazioni volontarie e consapevoli), ma anche un orizzonte di intervento che non produce ricette facili. Si tratta qui di lavorare, come adulti e operatori, impegnandosi e prendendosi cura dei ragazzi: il divieto sarebbe sciocco, così come la semplificazione che lega questi atteggiamenti a gruppi problematici o a cerchie politiche. Non a caso, gli ultimi due capitoli del volume sono dedicati, rispettivamente, alla proposta di strumenti di contrasto ai razzismi 2.0 e al ruolo dell'educazione come cornice di senso importante e decisiva. La media education (prospettiva di studio e di intervento che concepisce i media non solo come strumenti o ambienti di comunicazione, ma come elementi di cittadinanza) diventa una delle strategie di lavoro per gli operatori, per gli educatori e gli insegnanti, così come per le famiglie. Servirsene significa recuperare due aspetti: il senso critico, necessario per analizzare i messaggi, e la responsabilità, che funziona come filtro per l'azione. Ciò che serve è un momento di sospensione, un momento nel quale potersi fare domande ("questioning the media", secondo Buckingham, uno dei nomi più noti della media education insieme a Masterman e Rivoltella) e prendere una posizione per la costruzione della mediapolis (Silvestone).

Una lettura piacevole, grazie allo stile puntuale di Stefano Pasta, ma anche decisiva per poter accompagnare, ascoltare e orientare ragazzi e adulti in una arena comunicativa sempre più social, che unisce pubblici, discorsi, toni e conversazioni.

Il libro si pregia di due contributi di valore, nella prefazione del prof. Rivoltella, direttore del CREMIT (Centro di ricerca sull'educazione ai media, all'informazione e alla tecnologia) e della prof.ssa Santerini, direttrice del Centro di ricerca sulle relazioni interculturali.

Cosa portiamo a casa dalla lettura di *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*? In chiusura, proviamo a spiegarlo con tre elementi: una conoscenza più profonda del fenomeno dell'odio online (nelle diverse forme); una cornice per l'intervento educativo; una nutrita bibliografia per riflettere e ripercorrere alcuni concetti che il testo sintetizza e consegna al lettore. Un ottimo guadagno, in meno di 220 pagine.

# La nostalgia ferita

## di Eugenio Borgna

*Sabrina Peli*

Eugenio Borgna, *La nostalgia ferita*, Giulio Einaudi editore, Torino 2018, pp. 114, € 12,00.

Il libro si snoda a partire dall'esperienza personale dello stesso autore, lo psichiatra italiano Eugenio Borgna. Egli, infatti, introduce il lettore al costrutto di nostalgia raccontando dell'esilio coatto subìto durante la seconda guerra mondiale: dapprima lo colpì la nostalgia della casa natia dalla quale fu costretto ad allontanarsi per via delle evidenti tensioni politiche; in un secondo momento, quando poté finalmente tornare a casa, divenne nostalgico del luogo isolato e immerso nella natura nel quale trovò rifugio insieme alla famiglia. Una contraddizione, dunque, che nell'immediato insinua nel lettore la consapevolezza della complessità e della poliedricità della nostalgia. Ma cosa si intende con questa parola tematica? In passato la nostalgia (dal greco *nostos* "ritorno", e *algos* "dolore") rientrava nell'area delle malattie di competenza medica, poi di quelle di competenza psichiatrica. Oggi, sebbene possa essere causa di una particolare forma di depressione, il termine assume una connotazione diversa. Borgna, in questo libro, la definisce come un'emozione complessa, una condizione di vita alla quale nessuno può sottrarsi. L'autore ne presenta così le diverse forme e le numerose risonanze emozionali ed esistenziali che può assumere in ciascuno di noi nello svolgimento della nostra vita: vi è la nostalgia dell'infanzia e dell'adolescenza, di un amore impossibile o perduto, della patria in coloro che sono obbligati ad emigrare a causa delle guerre e della povertà, di persone amate che ci hanno lasciato, e molte altre. Certo, i luoghi e il tempo che la nostalgia ci fa ripercorrere possono essere fonte di gioia o di dolore ma in ogni caso ci fanno pensare agli sbagli commessi, al bene che non abbiamo fatto, che avremmo dovuto fare e che potremmo ancora fare. Nella nostalgia, dunque, passato, presente e futuro si intrecciano: essa ha origine dall'insoddisfazione di ciò che avviene nel presente che ci spinge a guardare al passato per riconoscere i nostri errori e poterli evitare in futuro.

Un connubio interessante e vorticoso di citazioni letterali e riflessioni filosofiche caratterizza lo stile dell'autore, il cui intento è quello di accompagnare il lettore nel cammino misterioso che conduce all'interiorità, un cammino non facile e doloroso della conoscenza di sé. Nonostante ciò, il libro è coinvolgente ed emozionante, scorrevole e facile da comprendere nei contenuti; adatto soprattutto a coloro che hanno un'inclinazione alla meditazione e all'introspezione e ad appassionati, o esperti, di discipline filosofiche, psicologiche, pedagogiche e/o medico-psichiatriche.

www.ancoralibri.it

Sonia Negri - Sara Petoletti

**chenonfiniscemai**

*Una vita da genitori adottivi*

pp. 160 - € 17,00

«Questo è un libro sull'adozione. Ce ne sono tanti, penserete voi. È vero. Chi desidera leggere qualcosa sull'adozione può scegliere tra una grande varietà di temi, prospettive e livelli di profondità, e quali che siano le sue preferenze ha la possibilità di trovare molte letture interessanti. Eppure c'è sempre qualcosa di nuovo da dire, storie mai raccontate o spunti utili per comprendere meglio una realtà che è complessa, estremamente variegata e in continuo mutamento. Abbiamo scelto di destinare questo libro ai genitori adottivi, a chi genitore lo deve ancora diventare e a chi lo è già da molto tempo. Abbiamo accostato storie vere e interviste a riflessioni, poesie e film, senza l'ambizione di essere esaustive, ma componendo una raccolta che offra ai lettori tanti spunti differenti» (dall'Introduzione).

ANCORA

www.ancoralibri.it

Roberto Beretta

**Oltre l'abuso**

*Lo scandalo della pedofilia farà cambiare la Chiesa?*

pp. 144 - € 16,00

Può lo scandalo della pedofilia trasformarsi in una *chance* per la Chiesa? Di fronte alle migliaia di casi che stanno emergendo in molti Paesi cattolici (dalla Germania al Cile, dall'Australia agli Stati Uniti; e l'Italia?), c'è chi non vuole vedere, chi grida al "complotto", chi vorrebbe lavare i panni sporchi in casa, chi abbandona la fede e chi approfitta per denigrare tutto il clero. Papa Francesco indica una strada precisa: no all'omertà e ai silenzi, "tolleranza zero" sugli abusi e sulle loro coperture, lotta senza quartiere al clericalismo, coinvolgimento morale e spirituale di tutto il "popolo di Dio". Perché "la crisi peggiore per la Chiesa cattolica dalla Riforma a oggi" non è questione di sole, poche "mele marce": si tratta di un sistema di potere, di una mentalità da cambiare. E questa può essere l'occasione per farlo.

ANCORA