

Anno 27 - Luglio/Dicembre
2 • 2019

Consultori Familiari Oggi

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



Organo della Confederazione Italiana
dei Consulenti Familiari di Ispirazione Cristiana

ANCORA

DIRETTORE RESPONSABILE
Gilberto Zini

PROPRIETÀ E AMMINISTRAZIONE
Àncora S.r.l.
Via B. Crespi, 30 - 20159 MILANO
Tel. 02.345608.1 - Fax 02.345608.36

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

Sito Internet: www.consultorifamiliarioggi.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

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
*Pontificia 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*

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Editoriale (<i>Livia Cadei</i>)	Pag. 7
Contributi alla vita consultoriale	
GIOVANNI SALONIA Il modello teorico e clinico della Family Gestalt Therapy. La danza delle sedie e dei pronomi	» 11
ELENA TOMMOLINI Maternità paternità e aborto volontario secondo l'etica dell'alterità di Emmanuel Lévinas	» 26
CLAUDIA SPINA Il silenzio ascoltante. Una lettura pedagogico-educativa.	» 40
BÁRBARA ALMEIDA MUNIZ - ROBERTA CARVALHO ROMAGNOLI Apontamentos sobre a Transmissão. Transgeracional da Violência Conjugal	» 51
Questioni di vita sociale	
ALESSIA TABACCHI Il sostegno educativo a domicilio. Percorsi di accompagnamento per la famiglia e i minori	» 64
VALERIA DELLA VALLE Le transizioni psicologiche nel migrante. Il viaggio, l'identità e l'integrazione generativa con il nuovo contesto	» 75
FABRIZIO PIZZI Bisogni educativi negli adolescenti stranieri che migrano da soli	» 88
Il valore dell'esperienza	
RAFFAELE ZABOTTO Il contesto educativo come laboratorio interdisciplinare di ricerca e azione. L'esperienza del progetto I care della cooperativa Coges don Lorenzo Milani nell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati.	» 98

IOLANDA LO BUE Ansia: disagio del vissuto corporeo, emozionale e relazionale.....	Pag. 108
Gestire relazioni	
ALICE CARDINALI Humor e conflitto di coppia. Studio della relazione tra stili umoristici e conflittualità di coppia nei giovani adulti	» 120
SUNAMI INOUE L'éducation à la vie au Japon. La vulnérabilité des enfants vue par les enseignants	» 132
Atti del Convegno (Parte I)	
Dichiarazioni Anticipate di Trattamento	
Esercizio di un diritto o atto di sfiducia?	
ANGELA SCUNGIO Consultorio familiare "Il Girasole". Una realtà laica del volontariato cattolico sostenuto dall'8 x mille della Chiesa Cattolica.....	» 145
GIACOMO ROCCHI Cosa prevede e come funziona la legge sulle dat e sul consenso informato.....	» 150
Recensioni	
VALERIA DELLA VALLE Véronique Francis - Anna Pileri - Ivana Bolognesi Irene Biemmi - Valeria Barbosa, <i>Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche</i>	» 169
VALERIA DELLA VALLE Luigina Mortari, <i>La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri</i>	» 171

Editoriale

L'amicizia

Livia Cadei

Gli antropologi studiano e discutono il fenomeno dell'amicizia, riconoscendolo come universale nel tempo e nello spazio. E pure precisando che questo legame si presenta con qualità specifiche, sebbene praticato, esso resta difficilmente definibile e circoscrivibile.

La definizione pressoché equivalente rintracciabile sui vocabolari della lingua italiana definisce l'amicizia come vivo e scambievole affetto fra due o più persone, ispirato in genere da affinità di sentimenti e da reciproca stima.

Le parole chiave che ricorrono sono simpatia, solidarietà, apprezzamento ed il clima descritto è quello di familiarità e confidenza.

L'amicizia quindi è un sentimento spontaneo, naturale, così che, ci aiuta a riflettere l'antropologo Franco La Cecla, «quando si parla di amicizia lo si fa come se di questo “fatto della vita” sapessimo già tutto. Al nostro tempo è dato poco interrogarsi sulla singolarità di questo legame che non costituisce istituzioni, ma che in realtà è l'aspetto inafferrabile, costruttivo e distruttivo al tempo stesso, di ogni stare insieme»¹.

Sul fenomeno dell'amicizia, due autori classici hanno offerto analisi e riflessioni attraverso cui il tema ha trovato una precisazione nella cultura occidentale. Per entrambi, Aristotele e Cicerone, i valori di reciprocità e di uguaglianza sono centrali e qualificano il fine intrinseco della relazione amicale. Dentro questa qualità del rapporto occorre sottolineare che ciò che sperimentiamo è la particolarità di un legame non soggetto a vincoli. La relazione amicale, infatti, è libera dal compito e dall'ingiunzione.

¹ F. La Cecla, *Essere amici*, Einaudi, Torino 2019, p. 5.

L'amicizia «presuppone la sua revoca perché è un “a priori” che non può essere definito pena il suo asservimento a principi che le sono subalterni. Questo legame è tenuto in piedi solo da sé stesso, è condizione di sé stesso, quindi fluttuante, revocabile»². Non si tratta di una relazione formalizzata, ma di un legame prezioso che, senza obbligo, è in grado di dare valore alle esperienze. In modo leggero, allora, la relazione amicale apre possibilità.

Noberto Galli la definisce un «dono per tutte le età»³. L'amicizia si compone di intesa e di complicità, sintonia e simpatia. Essa si propone come una relazione di reciproco conforto; un amico si presenta come un alter-ego, non subalterno e neppure superiore. La comunicazione paritaria che si realizza coinvolge nell'intimo le diverse identità, ciascuna delle quali ottiene, attraverso il sottile gioco del ritrovarsi, al tempo stesso eguale e diverso, uniti e distinto, una comprensione più profonda del sé e dell'altro.

Con l'amicizia si favorisce la conoscenza di sé e dell'altro, si affina il dialogo e si esercita la fiducia. Il legame privilegiato è di prossimità rispettosa che diventa preziosa nell'atteggiamento critico. L'amico critico è colui che offre una correzione sincera e franca, fondamentale per lo sviluppo.

Nell'amicizia si sperimenta il valore di un'intima e solidale socialità connessa all'autonomia personale. Essa infatti introduce un modello di relazione particolare che presenta connotati sociali di eguaglianza non formale, ma sostanziale.



Mentre parla dell'amicizia questo editoriale si trova ad affrontare la sofferenza della scomparsa di Don Edoardo Algeri, Presidente della Confederazione dei consultori di ispirazione cristiana, che ci ha lasciato il 2 agosto.

Don Edoardo era un appassionato del mondo della famiglia, al quale ha offerto il suo contributo con lucida competenza. La sua attenzione mirava ai compiti sempre più articolati che le famiglie propongono, attraver-

² Ibid., p. 28

³ N. Galli, *L'amicizia dono per tutte le età*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

so una prospettiva attenta, discreta, capace di percepire i bisogni immediati, ma pure le risorse di cui il mondo familiare è portatore. Con una visione sempre concreta e al tempo stesso complessa delle relazioni, don Edoardo sapeva delineare una trama dinamica che appare anche nel commento alla locandina dell'ultimo convegno «Il futuro nelle nostre radici», celebrato per il 40° anniversario di costituzione della Confederazione, in cui egli descrive una chiesa circondata dalle case, «c'è un bel campanile, ma ci sono anche tanti campanelli da visitare, da conoscere e riconoscere. È un dialogo di autentico servizio».

Ricordiamo con affetto e riconoscenza don Edoardo, un amico, la cui storia e il cui impegno parlano della potenza dei legami.

Il modello teorico e clinico della Family Gestalt Therapy

La danza delle sedie e dei pronomi

Giovanni Salonia*

Abstract

Il contributo presenta un modello originale di Gestalt Therapy con la famiglia, già sperimentato in oltre trent'anni di attività clinica e di ricerca, dove il sintomo di un figlio è visto come figura che emerge da uno sfondo di contatti corporei relazionali disfunzionali. Lavorando, in termini gestaltici, sulla funzione-Personalità dei cogenitori e facendo sperimentare nuove prossemiche e nuove forme di comunicazione, si riattiva l'energia individuale ed interpersonale, si ripristina la capacità di contatti autentici e la famiglia può transitare verso un nuovo step evolutivo. Il contributo spiega l'impianto teorico scientifico del modello e ne illustra l'applicazione pratica¹.

The contribution presents an original model of Gestalt Therapy with the family, already experimented in over thirty years of clinical activity and research, where the symptom of a child is seen as a figure that emerges from a background of dysfunctional relational bodily contacts. Working, in gestalt terms, on the function-Personality of the coparents and by experimenting new prossemic and new forms of communication, it reactivates the individual and interpersonal energy, it restores the capacity of authentic contacts and the family can pass towards a new evolutionary step. The contribution explains the theoretical scientific structure of the model and illustrates its practical application.

Parole chiave: cogenitorialità, corporeità, Family Gestalt Therapy.

Key words: coparenting, bodily contacts, Family Gestalt Therapy.

* Psicoterapeuta della Gestalt, Docente universitario, Direttore Scuola di specializzazione in Psicoterapia della Gestalt GTK (Ragusa, Roma, Venezia), Direttore rivista scientifica internazionale GTK, Direttore master di II livello in collaborazione con l'Istituto di Neuroscienze e Gestalt "Nino Trapani" e con l'Università Cattolica del Sacro Cuore.

¹ Il presente contributo è sintesi del libro G. Salonia, *Danza delle sedie e danza dei pronomi. Terapia Gestaltica Familiare*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2017. Ivi sono anche riportati i verbatim di tre sedute condotte secondo il modello FGT.

Premessa

La denominazione del modello Family Gestalt Therapy (FGT) è dovuta alla consapevolezza che ogni famiglia ha una propria danza il cui spartito e le cui movenze nascono dal rispetto dell'ordine interno (*ordo amoris*)² e da una competenza al contatto che – secondo un'ottica gestaltica – corrispondono alla teoria del Sé e alla teoria del contatto.

Una *explicatio terminorum* dei concetti cardine del modello della Gestalt Therapy (GT) può risultare utile premessa.

- a) Teoria del contatto: si intende la concezione secondo cui ogni Organismo umano trae il proprio benessere dalla capacità di incontro con l'Ambiente (umano o non umano) in modo pieno ed efficace. Il percorso dell'Organismo verso l'Ambiente è tracciato da una curva detta 'di contatto' che può fluire liberamente o incontrare 'interruzioni' dovute al cristallizzarsi di stili relazionali non funzionali (o – meglio – non più funzionali, anche se acquisiti in fasi precedenti della propria vita, quando erano l'unica risposta possibile all'Ambiente). Un'esperienza di contatto pieno ristrutturata lo schema corporeo o in termini di integrità o di pienezza.
- b) Teoria del Sé: quello che la GT definisce 'Sé' è l'Organismo in contatto, il quale è sempre corporeo, attivo ed evolutivo. Esso agisce secondo funzioni, tre delle quali sono decisive per il nostro discorso: la funzione-Es (l'energia come spinta ad agire: cosa sento e verso dove sono spinto), la funzione-Personalità (la struttura come autobiografia corporea: chi sono/sono diventato io che sento) e la funzione-Io (cosa quindi decido di volere), che ricompongono la spinta ad agire e l'identità relazionale corporea in una scelta inedita, che è un adattamento creativo, nel quale sono accolte le spinte che portano crescita e alienate quelle valutate come ego-sintoniche. Dopo che la decisione è diventata evento, il Sé crescerà perché assimilerà l'esperienza, che rimarrà scritta nel corpo come nuova identità relazionale.
- c) Intercorporeità: è quello sfondo di sensazioni che nasce dallo stare insieme dei corpi e che produce una comunicazione non verbale

² L'*Ordo Amoris* di cui parla Agostino d'Ippona si traduce in quella che S. Minuchin chiamava struttura familiare (i genitori si relazionano come genitori e i figli come figli) e in Gestalt Therapy funzione-Personalità. Lo specifico della Gestalt Therapy è sottolineare che l'*Ordo Amoris* deve essere corporeo, ossia esperienza assimilata e non ruolo introiettato.

ma sensoriale costantemente attiva che, come una musica in sottofondo, dà tonalità e ritmo ad ogni pensiero, ogni parola, ogni gesto. È una trama intercorporea, sfondo intimo ed arcaico di sensazioni³, da cui derivano (e trovano il loro senso) emozioni, sentimenti, valutazioni, prossemiche, comportamenti a volte apparentemente incomprensibili⁴. In essa è la matrice primigenia ed esplicativa dei pensieri di identità personali e delle relazioni, della crescita e dei blocchi della famiglia.

- d) Intenzionalità relazionale: è la naturale tensione dell'Organismo verso il contatto con l'altro. Solo una competenza al contatto che produca incontri autentici genera quella pienezza che l'essere umano cerca e che, sola, può appagarlo. Molte difficoltà relazionali nascono proprio dal non riconoscere che ciò che cerchiamo è sempre l'incontro e che ciò che fa star male è il non riuscire a portare a termine la propria intenzionalità relazionale.

1. La teoria del Sé familiare

Per la GT il Sé non riguarda solo la singola persona ma anche la famiglia è un Sé in azione che agisce secondo le tre prioritarie funzioni di cui sopra.

1.1. La funzione-Es della famiglia

La funzione-Es familiare riguarda quell'essere-corpo-tra-corpi e l'esserlo-in-modo-intimo-e-quotidiano. Un'intercorporeità che fluisce in modo continuo e dinamico e che determina pensieri, stati d'animo, sicurezze o fragilità.

I corpi crescono/cambiano e la funzione-Es – come le altre – necessita di un continuo aggiornamento. “Ciclo vitale” personale e familiare è questo succedersi di trasformazioni corporee, a volte dovuto al naturale trascorrere del tempo, a volte a decisioni ed eventi che costringono al cambiamento (il decidere di stare assieme, lo sposarsi, il primo figlio, le prime

³ Secondo i più recenti studi delle neuroscienze, le sensazioni appartengono al cervello rettiliano: cfr. P.D. MacLean, *Evoluzione del cervello e comportamento umano. Studi sul cervello trino*, Einaudi, Torino 1984.

⁴ Cfr. G. Salonia, *La Gestalt Therapy e il lavoro sul corpo. Per una rilettura del fitness*, in S. Vero (ed.), *Il corpo disabitato. Semiologia, fenomenologia e psicopatologia del fitness*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 51-71.

e le ultime uscite dei figli da casa, il “nido vuoto” ed altro). Né tale succedersi è lineare e spesso il nuovo sorprende e quindi inquieta. Il ciclo vitale mette in crisi la famiglia, in quanto avvia continuamente un cambiamento intercorporeo profondo e significativo (senza ritorno), che richiederà anche ristrutturazioni della funzione-Personalità di tutta la famiglia: quando il cambiamento (in particolare, quello dei figli) non è accolto provoca o, meglio, si manifesta in un malessere dovuto alla rigidità e alla paura dei corpi dei genitori. È tale incapacità dei genitori ad affrontare e contenere il cambiamento dei figli che determina il disagio dell'intera famiglia.

Nella funzione-Es della famiglia è incluso anche il poter dare il nome (e il nome giusto) alle emozioni che ogni corpo avverte. Accettare e comprendere ogni sensazione, ogni emozione che emerge rivela un Sé-familiare sano e in crescita.

1.2. La funzione-Personalità della famiglia

Poeticamente, si potrebbe dire che l'assimilazione è “il Tu che rimane nel mio corpo dopo averti incontrato”. Essa è il risultato delle assimilazioni che man mano si stratificano formando una sorta di struttura flessibile: l'identità corporea (chi sono/sono-diventato io) e relazionale (chi sono/sono-diventato di fronte a te) che fanno da contesto ad ogni sentire. La funzione-Personalità riguarda il fatto che ogni membro della famiglia è dentro la propria identità relazionale. In particolare, è decisiva la chiarezza del confine che separa e congiunge i corpi dei genitori dai corpi dei figli⁵. La funzione-Personalità familiare è data dalla funzione-Personalità dei genitori. È questa a dare chiarezza di distinzione fra le identità corporee⁶ e a garantire un ordine interno alla famiglia, per cui ogni corpo è collocato tra corpi ma con contorni distinti: corpo di figlio, fratello, sorella, padre, madre⁷. Una sana e ordinata intercorporeità permette una crescita

⁵ Per quanto alcuni concetti possano sembrare simili a quelli ricorrenti in altri approcci di Terapia Familiare, il modello della FGT è originale e specifico in quanto, ad esempio, in GT non si parla di ruoli o di sistemi ma di vissuti corporei, per cui la linea generazionale non è un dato del sistema familiare, ma un'esperienza dei corpi genitoriali che, a livello di funzione-Personalità, hanno vissuti corporei coerenti.

⁶ Ricordiamo che in GT i cosiddetti sottosistemi sono diversità corporee e che l'identità implica sempre una collocazione relazionale: “chi sono io” significa anche “chi sono io di fronte a te”.

⁷ L'amore è genuino se “ordinato”. In questo senso è confusivo parlare di legame senza aggiungere un aggettivo che lo collochi: l'amore si dà sempre in quanto contestualizzato (filiale,

armonica e una qualità di contatti che dà pienezza a ognuno: fa danzare con grazia tutta la famiglia. Sarà responsabilità della funzione-Personalità dei genitori creare il clima entro cui i membri della famiglia costruiranno i loro legami (il contatto reciproco tra i componenti della coppia a livello coniugale e genitoriale; il contatto reciproco tra fratelli e sorelle; il contatto tra il figlio e il genitore o i genitori; le varie forme di contatto tra i membri della famiglia e gli estranei) e sarà principio fondante della funzione-Personalità di ogni genitore il percepirsi sempre (anche in assenza dell'altro) come cogenitore⁸. Il disagio che la famiglia presenta rimanda sempre all'incapacità dei genitori di affrontarlo e contenerlo, ovvero alla loro incapacità di essere genitori. Per tale ragione, l'obiettivo terapeutico primario del modello FGT sarà lavorare per ripristinare la funzione-Personalità dei membri della famiglia e, in modo speciale, dei genitori (o la funzione-Personalità cogenitoriale⁹ qualora essa sia assente o inficiata). Essendo la funzione-Personalità sempre corporea, i genitori sentono ognuno nel proprio corpo l'essere-padre/madre-di e l'essere-padre/madre-di-con: anche nei momenti più difficili i loro corpi devono offrire ai corpi dei figli contenimento e sostegno, sono essi a determinare il clima relazionale e la salute psichica di tutti i membri della famiglia¹⁰. E sarà necessario lavorare sui vissuti corporei e sulle parole che nascono dal corpo per rendere funzionale la Personalità genitoriale, per cui più che insegnare o spiegare ai genitori come ci si comporta da genitori, è necessario aiutarli ad entrare in contatto con il loro corpo genitoriale. Dai corpi nascerà anche quella risposta empatica nei confronti dei figli che permetterà loro di auto-riconoscersi e di muoversi nel mondo con chiarezza e forza interiori.

L'essere-genitori e l'essere-cogenitori è condizione irreversibile, anche quando l'essere-coppia abbia cessato di esistere.

fraterno, coniugale, amicale, etc.). Come dire che la funzione-Personalità qualifica la genuinità del legame. Se una donna ama il partner come figlio o il figlio come partner, il legame è già disfunzionale a prescindere dalla intensità.

⁸ G. Salonia - V. Conte, *Il cuore della cogenitorialità nella Gestalt Therapy. Intervista a cura di Aluette Merenda*, in «GTK Rivista di psicoterapia», 6 (2016), pp. 40-62.

⁹ Da sottolineare che se un genitore ha un rapporto disturbato col proprio cogenitore non solo rischia di trasmettere ai figli una percezione negativa del cogenitore, ma spesso crea con i figli alleanze confuse o di contrapposizione.

¹⁰ Una sana cogenitorialità si manifesta principalmente in tre tipi di atteggiamenti nei confronti del cogenitore: cercare di comprendere con interesse il punto di vista dell'altro, rispettarlo anche se non lo si comprende nell'immediatezza e, oserei dire, sentire gratitudine per un punto di vista che certamente in qualche modo si rivelerà complementare.

1.3. La funzione-Io della famiglia

Nell'intima integrazione della struttura preesistente (funzione-Personalità) con il nuovo che emerge dal campo relazionale (funzione-Es), il Sé decide cosa fare, cosa accogliere e cosa alienare. È la funzione-Io. Se essa avrà prodotto un adattamento creativo che includa le intenzionalità reciproche, il contatto darà un senso corporeo di *fit* (ho detto/fatto e ho saputo/ricevuto quello che mi aspettavo) e/o di *full* (ho detto/fatto e ho saputo/ricevuto tutto quello che mi aspettavo). I contatti assimilati *fit* e *full* creano una base sicura¹¹ di appartenenza e di fiducia e quelli interrotti¹² – perché incompleti, confusi o evitati – determinano una disfunzione percettiva¹³, generando uno scarto sofferto o problematico tra l'essere-l'uno-accanto-all'altro e l'incontro-dell'uno-con-l'altro.

La funzione-Io non opera come risultante di uno scontro di freudiana memoria fra l'Es e il Super-Io, ma è l'assunzione delle due spinte, entrambe corporee, alla novità e all'identità. Senza novità l'Io muore, senza struttura si frantuma. Non sono allora le diversità o le somiglianze, non è la stanchezza, non sono i problemi a bloccare la crescita di una famiglia, ma è la mancata qualità di contatti assimilati e l'incapacità di realizzare nuovi contatti pieni¹⁴. Un contatto fallito perché l'altro è sentito piccolo o perché ci si sente troppo piccoli, perché la paura e il risentimento sono stati più forti dell'attrazione e del coraggio, perché guidato da sentimenti non 'ordinati' (il figlio è percepito come partner o il partner come figlio) sarà stato interrotto dall'ansia¹⁵ e andrà ad appesantire lo sfondo dei contatti assimilati, creando ulteriore chiusura e ulteriore difficoltà nelle esperienze

¹¹ J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre*, tr. it., Boringhieri, Torino 1972. Bowlby, 1969/1972.

¹² Restano come 'Gestalt aperte'. Cfr. B. Zeigarnik, *Das Behalten erledigter und unerledigter Handlungen*, in «Psychologische Forschung», 9 (1972), pp. 1-85.

¹³ È il bisogno che organizza il campo.

¹⁴ Ribadiamo la matrice sempre corporea del contatto: un contatto genuino nasce come spinta nel corpo, è portato avanti se il corpo continua ad aprirsi ad un respiro più pieno, accade nel consegnarsi del corpo e viene assimilato nel corpo come esperienza che placa e distende il corpo.

¹⁵ G. Salonia, *L'Anxiety come interruzione nella Gestalt Therapy*, in G. Salonia - V. Conte - P. Argentino, *Devo sapere subito se sono vivo. Saggi di Psicopatologia Gestaltica*, cit., pp. 33-53.

di contatto successive¹⁶. Né ovviamente la qualità (e la conseguente crescita) dell'incontro dipenderà dalla tipologia della situazione: se le diversità sono esposte con pienezza e con rispetto da ambedue le persone, anche in esperienze in astratto spiacevoli può accadere un contatto pieno, che lascia sereni e attivi. Come già F. Perls e P. Goodman rilevavano¹⁷, i segni e i luoghi dove si manifestano le interruzioni del contatto saranno quell'ovvio visibile su cui il terapeuta, fenomenologicamente, lavorerà: gesti e parole che avrebbero permesso di continuare il cammino verso l'incontro e che sono stati contratti, bloccati. La grammatica della comunicazione diventa una sorta di marcatore semantico della funzionalità della funzione-Io¹⁸: la comunicazione rappresentativa, descrittiva, l'uso del feedback rivelano uno stile relazionale positivo e di crescita a fronte della comunicazione accusatoria, generalizzante, bloccata.

L'esito dei contatti che intercorrono all'interno di una famiglia (fra i genitori, di ognuno di loro coi figli, fra fratelli e sorelle, con gli estranei) dipende dalla coppia genitoriale: sono i genitori che devono creare il clima in cui ogni membro della famiglia (dentro la funzione-Personalità) possa esprimere i propri bisogni o punti di vista, essere ascoltato e preso in considerazione. Nella fattispecie, sentire nel corpo la spinta ad entrare in contatto con un genitore o con un altro membro della famiglia e sperimentare che il contatto non avviene, sebbene il tempo passi e si viva gomito a gomito, produce disagi pesanti e spesso patologici¹⁹. La sofferenza porterà ad evitare vicinanze o a cercare, in una prossemica rigida, alleanze che non aiutano la crescita e scompongono l'*ordo familiaris*. Si aggiunge così un altro cardine del nostro lavoro clinico: il rimettere in gioco forme nuove di vicinanze (le sedie) e il favorire una comunicazione più vera e autentica (stile comunicativo).

¹⁶ Il fallimento di un contatto avviene d'altronde perché il corpo e il respiro si chiudono lungo il processo del contattare e viene registrato nel corpo come respiro bloccato e gesti trattenuti. Abbiamo il corpo che i nostri contatti a poco a poco ci hanno modellato.

¹⁷ F. Perls - R. Hefferline - P. Goodman, *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt*, tr. it., Astrolabio, Roma 1997.

¹⁸ Cfr. H. Franta - G. Salonia, *Comunicazione interpersonale*, LAS, Roma 1979.

¹⁹ Ovviamente non è l'occasionalità a determinare un malessere, ma il protrarsi del gesto mancato a far chiudere il corpo, cristallizzando interruzioni disfunzionali che la persona riproporrà man mano in tutte le sue relazioni.

2. L'azione clinica

Nel modello della FGT grande rilevanza ha il processo che, nel qui e ora dell'incontro, accade fra i membri della famiglia e i terapeuti; gli uni e gli altri, infatti, interagiscono fra loro facendo sperimentare modalità nuove di stare l'uno accanto all'altro e di rivolgersi l'uno all'altro.

2.1. Il setting

Per lavorare con la famiglia bisogna transitare dalla prospettiva individuale o intrapsichica a quella relazionale e, nello specifico, a quella familiare. L'individuo va visto a partire dalla sua famiglia intesa proprio come *Gestalt*, ossia una totalità che dà struttura o, meglio, come una struttura che connette²⁰. Ogni sintomo che il pd (il "paziente designato", ovvero colui per il quale si sta chiedendo aiuto e che per lo più è uno dei figli) presenta non è un suo problema in sé, ma è tale in relazione agli altri che non sanno accoglierlo e che, opponendovisi, attuano meccanismi che portano ad una sofferenza di tutti. Il sintomo è la figura che emerge da uno sfondo problematico a livello relazionale. Al setting di una terapia familiare parteciperà dunque l'intera famiglia sia perché la sofferenza di uno è la parte emergente di una sofferenza generale, sia perché è il tutto (e spesso non il pd) che avverte il sintomo come problema, sia perché è in una nuova danza dell'intera famiglia che ognuno potrà tornare a sentire la propria (e l'altrui) musica. Sporadicamente potranno essere effettuate sedute, a seconda delle indicazioni dettate dal caso specifico, non con tutta la famiglia: ad esempio, solo fratelli e sorelle o solo genitori o interventi individuali. Errore sarebbero ovviamente sedute, ad esempio, solo con un genitore e i figli pur essendo parte della famiglia coabitante anche l'altro genitore: ciò rafforzerebbe alleanze e sarebbe controproducente per la crescita. Naturalmente la terapia familiare è tale se il malessere riguarda i figli, se il malessere riguarda problemi di coppia o individuali di un genitore conviene limitarsi solo ad alcune sedute familiari ma non si intraprende una terapia familiare quanto piuttosto di coppia o singola, secondo i casi.

Dinanzi alla famiglia, il terapeuta cerca di comprenderne i processi a partire da ciò che è fenomenologicamente visibile nel qui e ora della seduta (quale cambiamento in questa famiglia è iniziato? In che modo è bloc-

²⁰ G. Bateson, *Verso una ecologia della mente*, tr. it., Adelphi, Milano 1976.

cato? Come stanno male gli altri corpi? In quale fase della linea evolutiva questa famiglia è bloccata?) e si muove di conseguenza per facilitare nella famiglia il passaggio al *next step* del ciclo evolutivo²¹. Non si tratta di risolvere il problema, ma di far sì che la famiglia cresca e risolva essa stessa il problema (era questo il problema!). Il sintomo svela il bisogno che hanno tutti i membri, e non solo il pd, di essere sostenuti in una fase evolutiva del ciclo vitale personale o familiare. Per tali ragioni, bisogna guardare il sintomo come un blocco delle tre dimensioni familiari: corporea, evolutiva e relazionale.

Durante la seduta i membri della famiglia prenderanno posto con libertà sulle sedie predisposte, cui sarà stata aggiunta sempre una sedia in più. Ciò darà maggiore libertà di scelta sul proprio posto e renderà da subito visibili schemi di alleanze e difficoltà di vicinanza: la disposizione delle sedie parla infatti anche di corpi amati a distanza e in silenzio, di corpi che controllano, di corpi che si annullano, ecc. Quella sedia in più, come presto vedremo, faciliterà la sperimentazione di nuove forme di interazione.

Gli incontri possono essere tenuti o da un terapeuta o da una coppia di terapeuti²².

2.2. *La danza delle sedie e dei pronomi*

Frutto degli apprendimenti relazionali proficui e di quelli non funzionali sviluppati nella loro storia, la famiglia che chiede aiuto sarà guidata a trovare in se stessa il contesto che permetterà di guarire le ferite passate e contrastare le posture antalgiche contratte nel tempo: i blocchi ri-accadono perché, ad un certo punto, riaffiora al confine di contatto l'energia passata che non ha, a suo tempo, trovato sostegno ed è rimasta interrotta, continuando ad attendere il soddisfacimento del bisogno relazionale di allora ed è proprio questo riaccadere che permetterà di riscrivere la propria storia con un finale diverso. Facendo interagire i membri della famiglia tra loro, il terapeuta osserverà i vissuti corporei e relazionali per cogliere la direzione (verso dove sta andando questa famiglia) e le modalità

²¹ Da tener presente che, comunque, comunicare alla famiglia il senso evolutivo del loro malessere non produce, poi, particolari risultati terapeutici: questi verranno solo dopo aver elaborato le ferite emozionale-relazionali e aver dato voce alle paure dei corpi.

²² Ringrazio la dott.ssa Valeria Conte (con-direttrice dell'Istituto di Gestalt Therapy Kairòs GTK), con cui da oltre trent'anni condivido l'esperienza di coterapia con le coppie e le famiglie.

(funzione-Personalità e funzione-Es) e fornirà il sostegno specifico per le interruzioni che avrà visto accadere durante le sedute. Nel corpo – a volte come postura antalgica – è raccontata e racchiusa la famiglia di origine e si scrive giornalmente la famiglia attuale; sarà dunque dal corpo che il terapeuta partirà per riconoscere e leggere i bisogni della famiglia e a partire dal corpo (l'esperienza) che proporrà modalità nuove di incontro. E precipuamente al corpo – lo ricordiamo – sono legate la funzione-Es e la funzione-Personalità, per cui le domande che il terapeuta potrà aiutare a consapevolizzare il cosa-sento e il chi-sono/sono-diventato-io-che-sento e soprattutto il cosa-sento-di-fronte-a-te: • Cosa senti quando ascolti queste parole o dici queste cose? • Ascolta il tuo corpo e senti cosa vuole chiedere o ricevere • Quanto sei presente in questo momento? • Da uno a dieci, quello che hai detto/ascoltato quanto ti placa? • Se parli con tua sorella, cosa senti? • Che effetto fa sentire che hai un fratello e che gli puoi parlare? • Prova a guardare tua figlia e a sentire il tuo corpo di padre: cosa non hai chiarito nelle relazioni con lei?

Corporee sono le parole, quelle vere che rivolgo a te sentendo me e sentendo ciò che sta accadendo tra noi²³; parole che feriscono o che ricuciono, che chiedono o che donano, parole attese da anni o affiorate improvvisamente come manna dal cielo. Fondamentale è dunque nel lavoro con la famiglia aiutarla a riascoltare la musica delle parole fra loro e offrire gli strumenti perché le parole possano favorire il contatto reciproco... non la distanza. Ad esempio, «Mi trascuri: non hai mai tempo per una chiacchierata tranquilla dopo cena» è un'accusa che provoca una risposta difensiva o altrettanto accusatoria, mentre la stessa emozione si può esprimere dicendo: «Vorrei stare un po' con te a chiacchierare la sera dopo cena, mi dispiace che non succeda». Questo stile, in cui ci si assume la responsabilità di tutto ciò che accade, facilita la comunicazione personale ed è premessa per un buon contatto. Transitare, dunque, da un tu/voi accusatorio ad un tu/voi empatico (non «Tu sbagli...», ma «Se capisco bene, mi sembra che tu ritieni che...»), da un noi simbiotico ad un noi inclusivo («Mi sa che vogliamo uscire» diventa «Io voglio uscire. Mi piacerebbe sapere da ognuno se è d'accordo o no»), da un noi impersonale ad un io/noi che si auto-rivela (non «Noi genitori lo sappiamo che...», ma «Io e tuo padre crediamo che...»). Ogni parola diventa così una nota nello spartito dell'incontro. La

²³ Cfr. G. Salonia, *L'esserci-tra. Aida e confine di contatto in Bin Kimura e Gestalt Therapy*, in B. Kimura, *Tra. Per una fenomenologia dell'incontro*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012.

parola “abitata” in GT non si oppone al corpo ma è, insieme al silenzio, una delle forme che l’organismo-in-relazione, ossia il Sé, prende quando fa emergere figure dallo sfondo. La famiglia chiede parole nuove: ma per riprendersi la parola deve ripartire dal corpo, anzi, dai corpi.

Invitare i membri della famiglia a cambiare posto e a sentire cosa provano accanto a chi di solito hanno voluto/sentito lontano e a rivolgersi loro in modo diretto modificherà il respiro, farà vedere con occhi nuovi, permetterà di trovare contatti sopiti o desiderati e non realizzati e creerà una nuova musica e una nuova danza nella famiglia. Luca ha sempre avuto poca attenzione dal padre e ha risposto con comportamenti aggressivi che hanno portato la famiglia a chiedere aiuto. Anche ora, nel setting ha preso posto lontano dal padre e sembra disinteressato e critico verso quanto gli accade intorno. Invitato a sedere frontalmente al padre e a dirgli cosa sente, inizialmente le sue sono solo accuse e quelle del padre solo giustificazioni, ma quando – su consiglio del terapeuta – ascoltano i propri corpi e il proprio sentire l’altro vicino, quando si rivolgono reciprocamente con parole autentiche, l’incontro da tempo così evitato/cercato diventa una melodia toccante per loro e per tutti i presenti²⁴. Si ricompongono, così, ed integrano le polarità. Uno dei segni di rigidità di una famiglia, infatti, è certamente la esasperazione delle polarità che vengono attribuite come identità da introiettare sui singoli membri della famiglia: il figlio mite e quello iracundo, il figlio che ama stare fuori e quello legato alla casa, il coniuge forte e quello debole, il genitore permissivo e quello autoritario...

Aiutare i membri della famiglia a comunicare senza necessariamente essere d’accordo o capirsi significa aiutarli a diventare consapevoli dell’intenzionalità relazionale sottesa in tutte le parole, anche nei discorsi che sembrano non finire mai e/o non si capiscono, anche nelle espressioni che esprimono sofferenza o delusione. Gestalt aperte come gesti mancati o parole non dette²⁵ potranno allora (finalmente!) trovare ascolto e portare nuove tonalità alla melodia familiare. E sarà proprio dai “piccoli”, da chi

²⁴ Cambiare la sedia modifica la percezione interpersonale e riattiva l’energia bloccata. Guardarsi negli occhi ascoltando le sensazioni del proprio corpo e accorgendosi del corpo dell’altro è un’esperienza forte, come un collocarsi al confine di contatto: in un attimo diventano presenti antiche Gestalt aperte, non detti stratificati, gesti mancati. Il terapeuta è attento a far verbalizzare ad ognuno i propri vissuti con domande tipo: «Puoi dire quello che senti a chi hai di fronte?».

²⁵ Ricordiamo che è motivo di altrettanta sofferenza sia il non fare un gesto sia il non riceverlo e che il chiederlo (anche senza riceverlo) è già placante.

non è di solito ascoltato o che – peggio ancora – è tacitato che verranno spesso gli accordi più originali e determinanti per questa nuova danza. La funzione-Io personale e della famiglia avrà trovato allora, in queste nuove esperienze, nuove forme di azione e nuove competenze al contatto.

2.3. *Le fasi della seduta*

La seduta è proprio la ricerca delle parole e dei gesti che placano i corpi familiari. I gesti mancati sono scritti nei corpi come un blocco nell'andare verso l'altro o una via per aprire l'accesso all'altro. È questo “testo” incompiuto – direbbe P. Ricoeur – che paralizza la pienezza della danza familiare e che viene cercato nella seduta. Quanto spazio viene dato all'energia, all'eccitazione, ai bisogni? È permesso sentire ed esprimere sensazioni ed emozioni? Quale attenzione viene prestata alla corporeità, all'intercorporeità e ai cambiamenti corporei del ciclo vitale? Sono domande che accompagnano ogni istante del percorso con – lo ripetiamo – una particolare attenzione alla funzione-Personalità dei genitori e al loro sentirsi ed agire da cogenitori.

Per attivare il passaggio dal sintomo-figura allo sfondo della qualità dei contatti in famiglia, sono decisivi alcuni interventi preliminari che, come direbbe Goodman²⁶, favoriscono la concentrazione: chiedere ad ogni membro della famiglia di autopresentarsi e di condividere la propria valutazione del “sintomo”; domandare se altri hanno o hanno avuto sofferenze simili e, in particolare, se qualcuno dei genitori all'età del figlio pd ha avuto lo stesso o altro sintomo; chiedere in maniera diretta ad ognuno cosa o chi vorrebbe cambiare a casa. Un'altra area di domande deve riguardare le competenze, le potenzialità e i punti di forza che ognuno dei membri della famiglia vede in sé e negli altri.

Una famiglia composta da genitori (la madre è incinta) e due figlie viene in seduta per un sintomo: la madre riferisce che la figlia minore non vuole più andare a scuola, non vuole dormire sola nella sua stanza, vuole essere accompagnata a scuola (terza media). Come primo intervento, chiedo che ognuno dica come presenterebbe il problema e già emergono i diversi punti di vista, quindi rivolto alle figlie: “*Se avessi una bacchetta magica, cosa cambieresti nella tua famiglia?*”. Il ‘gioco’ li porta ad evidenziare il disagio che la minore avverte nei confronti della maggiore: “*Questa bac-*

²⁶ Cfr. F. Perls - R. Hefferline - P. Goodman, *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt*, cit.

chetta magica, dove si fermerebbe?”. “*Mah! Mi piacerebbe che mia sorella ai loro occhi sembrasse meno perfetta*”. “*Ah! – le rispondo – E ai tuoi occhi com’è?* (indicando la sorella). La ragazza guarda la sorella maggiore: “*Perfetta!*”. Poi continua: “*To mi sento la pecora nera della famiglia*”.

La proposta del terapeuta (“*Ma se per esempio..., un’ipotesi no, tua sorella ti spiegasse il segreto per diventare perfetta*”) aprirà nuove prospettive²⁷.

Lo sguardo si sposterà dunque sulla prossemica familiare: la vicinanza di alcuni corpi permette di respirare meglio, mentre quella di altri blocca respiro e spontaneità; essere seduti accanto ad un corpo dà calore, ma rischia di diventare confluenza scontata se non nutrita da sguardi frontali. Sono, come dicevamo, preziosi indizi per il procedere del lavoro. Alcune dinamiche restano poi sospese nel campo relazionale come attese o pretese: sono vie maestre perché lo sciogliersi di questi nodi sarà spesso quel punto focale che la famiglia (e il terapeuta) cerca per vedere il disegno del proprio tappeto.

Con il lavoro sulla prossemica (che è sempre relazionale), entriamo nella vera e propria danza delle sedie, avendo come obiettivo primario la progressiva ristrutturazione delle funzione-Personalità nella famiglia e il favorire il contatto pieno tra i membri della famiglia a due a due. Ciò che si materializza sotto gli occhi di tutti (e spesso con incantato stupore generale) è la riattivazione del contatto, il riordinarsi della gestalt familiare, la ricomposizione di polarità esasperate e ridotte a sigilli bloccanti, l’esperienza di sensazioni ed emozioni nuove che riportano il calore che la famiglia cercava e per la mancanza del quale – inconsapevolmente – stavano tutti male.

“*Vi dispiace mettervi frontalmente e parlarvi?*” – chiedo, nella stessa seduta, alle due figlie. Spostano le loro sedie e si ritrovano una di fronte all’altra. Anche i genitori si spostano, restando vicini a guardare le due figlie che parlano fra loro, scoprendo il legame *sibling*²⁸. La minore dice con chiarezza alla sorella tutte le cose che di lei le danno fastidio, ciò che invidia. L’intervento del terapeuta che ne segue mira a fare attenzionare i vissuti: “*Che effetto ti fa che tua sorella ti parli in questo modo? La senti vicina, lontana, ti dà fastidio?*”. “*No, la sento vicina*” – è la sua risposta²⁹.

²⁷ G. Salonia, *Danza delle sedie e danza dei pronomi*, cit., p. 135. Ivi è riportato il verbatim dell’intera seduta.

²⁸ Su questo tema, P. Aparo, *Un fratello per Narciso*, Cittadella, Assisi 2018.

²⁹ G. Salonia, *Danza delle sedie e danza dei pronomi*, cit., p. 136.

La “pancia” della madre, che aveva fatto emergere i blocchi nelle funzioni-Personalità genitoriali e filiali, che da tempo impedivano a questa famiglia contatti genuini, diventa occasione per ritrovare la prossemica relazionale sana che spinge a una rinascita della famiglia attraverso contatti pieni e nutrienti.

La famiglia ritrova la distanza e il tempo giusto tra il proprio corpo e quello degli altri: non si tratta solo della distanza (a chi stare vicino e da chi stare lontano) ma anche del tempo (quanto tempo stare vicino... chi decide il tempo?).

L'utilizzo di questa comunicazione nuova, *face-to-face*, autentica e corporea produce incontro e dà chiarezza sulle intenzioni e sugli effetti dell'interazione. Domande del tipo «Come ti fa stare quello che ti ha detto tuo figlio?» saranno utili alla consapevolezza, evitano altre Gestalt aperte, favoriscono la funzione di assimilazione ed autovalutazione della Personalità.

Non si avrà più un linguaggio criptico, fatto di paure, evitamenti e fraintendimenti, ma un terreno di incontro umile e rispettoso, in cui ognuno sa di essere importante per tutti gli altri e sente come importante e indispensabile la presenza e il contributo di ognuno.

Prima di chiudere la seduta, per facilitare l'apprendimento/assimilazione, può essere utile chiedere ad ogni membro della famiglia quale gesto o parola (propri o altrui) hanno sentito con particolare enfasi nel proprio corpo, sia in senso positivo sia in senso negativo. Nelle risposte che daranno è racchiuso un apprendimento fondamentale per la vita personale e relazionale: ascoltare il corpo dopo ogni esperienza per cogliere, attraverso una valutazione intima e organismica, ciò che si è chiuso e ciò che rimane inconcluso come compito aperto da chiudere. Così la funzione-Personalità del Sé assimila l'esperienza che si stratifica e diventa pienezza.

Il prosieguo può imboccare differenti strade a seconda della valutazione della gravità del disturbo dei figli, che possono essere seguiti come sottosistema in concomitanza con la terapia dei genitori, oppure sarà sufficiente una terapia per i genitori che imparino a differenziare le tematiche coniugali da quelle genitoriali.

Conclusioni

Promuovere nella famiglia nuove modalità relazionali che rispondano alle richieste profonde di ogni membro ma sono state bloccate o falsifi-

cate è compito di chi si prende cura di una famiglia. Solo entrando dentro i propri blocchi corporeo-relazionali e facendo emergere i desideri di vicinanza o di distanza, di sentirsi riconosciuti e di poter riconoscere la famiglia ritroverà la propria bellezza e sperimenterà chiarezza e fiducia. Corpi che stanno vicini e comunicano verbalmente senza ferirsi ma senza trattenere, che possono abbracciarsi senza timori, che sanno allontanarsi senza perdersi sentiranno energia dentro di sé e doneranno energia a tutta la famiglia. Anche il separarsi – se dovesse accadere – diventerà momento di crescita, dolorosa ma condivisa. Sarà, a questo punto, la danza del loro comunicare e del loro stare vicini a ridare vita alla loro vita.

Il modello è applicabile ovviamente – nelle modalità di setting e di azione clinica qui descritti – in qualsiasi situazione di disagio familiare e dove si voglia ripristinare l'energia e l'autenticità di contatti pieni. In ambito consultoriale verrà utilizzato là dove non si presentino casi di patologia, che invece necessitano di percorsi lunghi e specialistici e di eventuale trattamento individuale. Anche se in poche sedute, l'esperienza di nuova danza dei pronomi e delle sedie attiverà vissuti e processi nuovi che potranno modificare in modo determinante e duraturo la qualità di vita di tutti i membri.

Maternità paternità e aborto volontario secondo l'etica dell'alterità di Emmanuel Lévinas

Elena Tommolini*

Abstract

L'articolo indica un modo alternativo di pensare ai temi della maternità, della paternità e dell'aborto volontario partendo dallo studio dell'etica di Emmanuel Lévinas. L'alterità, punto chiave del pensiero di questo filosofo, è la base su cui si costruisce la soggettività. L'io, quindi, non è più visto in un'ottica individualista come soggetto autofondato e autofondante, ma come un soggetto la cui esperienza umana si fonda proprio sull'incontro, mai gnoseologico, con l'Altro. Sulla base di queste considerazioni si può rileggere e reinterpretare i temi che con più urgenza preoccupano i professionisti che si occupano di famiglia nella Grecia del giorno d'oggi.

This article indicates an alternative way of thinking with regards to the issues of the maternity, paternity and voluntary abortion, starting from Emmanuel Lévinas' ethics. The otherness, which is considered the core of Levinas' Philosophy, is the basis on which subjectivity is built. The ego is hence no longer seen in an individualistic perspective as a self-founded and self-sustaining subject, but as a subject whose human experience is based precisely on the encounter, never gnoseological, with the Other. Based on these consideration, it is possible to reread and reinterpret the issues that most urgently concern family professionals in modern-day Greece.

Parole chiave: alterità, maternità, aborto volontario.

Key words: otherness, maternity, voluntary abortion.

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

Introduzione

Alcune recenti pubblicazioni¹ hanno messo in evidenza i dati allarmanti riguardo alla pratica dell'aborto volontario in Grecia. Tali dati suggeriscono a chi si occupa di famiglie in questo Paese l'urgenza di una riflessione che riesca ad indagare in profondità questo tema, anche andando più a fondo alle tematiche legate ai due principali schieramenti *pro-life* e *pro-choice* che tradizionalmente occupano questo ramo della bioetica. Il limitarsi ad aderire ad uno schieramento e a riconoscersi nelle idee che ognuno di essi rappresenta rischierebbe di non soffermarsi sulla riflessione sul significato e sull'implicazione etica del gesto dell'aborto volontario e a tematiche più ampie ad esso correlato come il concetto di maternità e paternità. Lo scopo di questo articolo è non tanto il sostenere i *pro-life* o i *pro-choice* ma piuttosto il condurre un'indagine etico filosofica che si situa prima della scelta politica. L'etica di Emmanuel Lévinas, molte volte criticata dal pensiero femminista in quanto considerata ancora aggrappata ad una visione del mondo decisamente patriarcale, espone di fatto una visione del mondo e delle relazioni etiche tra esseri umani decisamente rivoluzionaria rispetto alla scena filosofica dominante negli anni di attività del filosofo. Essa propone, infatti, una prospettiva assolutamente innovativa nel discutere e definire concetti come responsabilità, libertà e soprattutto alterità. Per questo motivo chiederemo aiuto all'etica di Lévinas per cercare di condurre una riflessione più ampia sui temi di maternità e paternità e quindi rileggere il tema dell'aborto volontario alla luce dell'etica dell'alterità. Per effettuare questa indagine, in primo luogo definiremo brevemente i concetti di alterità e responsabilità nell'etica di Lévinas, successivamente prenderemo in considerazione tramite alcuni testi di Sarah La Chance Adams e di Lisa Guenther il femminile, la maternità e la paternità in Lévinas e infine affronteremo il tema dell'aborto volontario.

Alterità e responsabilità in Lévinas: l'apertura ad una nuova forma di soggettività

Perché rileggere il tema dell'aborto volontario attraverso il concetto di alterità sviluppato da Lévinas all'interno delle sue principali opere? Aborto

¹ <https://www.cnn.gr/news/ellada/story/45194/provlimatizei-o-arithmos-ton-ektroseon-stin-Ellada>.

to, dal latino *aborior* ovvero venir meno del nascere, significa l'interruzione, nel nostro caso volontaria, di un processo vitale che altrimenti porterebbe alla nascita di un nuovo individuo. Il pensare l'aborto significa inevitabilmente gettare luce sul momento della gestazione in cui il corpo femminile diventa, a volte non in seguito ad un atto di volontà o ad una scelta consapevole, luogo di accoglienza per un embrione/feto che rimarrà di fatto estraneo alla madre fino al momento della nascita. Questo momento di passaggio tra una situazione in cui da un gamete femminile e uno maschile si arriva alla nascita di un nuovo individuo conduce inevitabilmente chi si occupa di famiglia e di etica a riflettere sul significato e sulla valenza etica del femminile e del maschile, della maternità della gestazione e della paternità. Inoltre, il pensare il momento della gestazione suggerisce anche la riflessione sul significato e sulle implicazioni di un eventuale interruzione volontaria della gravidanza. È evidente che, dal punto di vista etico-filosofico, questo è un momento interessantissimo perché si tratta della situazione in cui all'interno del corpo femminile avviene qualcosa di unico nell'esperienza umana: la condivisione di un corpo, di uno spazio da parte di madre e figlio/a in una condizione di assoluta alterità. Né uno né due, la gravidanza consiste probabilmente nella condizione di massima alterità, distacco e, come vedremo, interruzione dell'identità della donna. L'etica di Lévinas, che si basa proprio sul concetto di alterità, pare sia indicata per aiutarci a rileggere e a reinterpretare questa situazione estrema e quindi a riflettere sul significato che assume l'atto di interruzione volontaria di questo stato. Ora, in ogni opera di Lévinas compare un riferimento al concetto di alterità e sarebbe impossibile condurre in questa sede un'analisi di tutte le varie accezioni in cui il filosofo coniuga questo concetto. In questo articolo prenderemo in considerazione le due principali opere di Lévinas, *Totalità e Infinito*² e *Altrimenti che Essere o al di là dell'Essenza*³, opere nelle quali il filosofo tratta ampiamente e con diverse modalità il tema dell'alterità.

Cosa intende esattamente Lévinas per alterità? In primo luogo è importante ricordare che tutta la filosofia di Lévinas può essere letta come una critica alla tradizione filosofica occidentale, incentrata dai tempi di Parmenide fino alla fenomenologia di Husserl sull'essere e sul suo predominio su tutte le cose. Da qui deriva l'idea di Lévinas riguardo al primato

² E. Lévinas, *Totalità e Infinito*, Jaca Book, tr. it., Milano 2016.

³ E. Lévinas, *Altrimenti che Essere o al di là dell'Essenza*, Jaca Book, tr. it., Milano 1991.

dell'ontologia nella filosofia occidentale, che durante tutto il corso della sua vita il filosofo cercò di contrastare sviluppando l'etica dell'alterità, posta come base per la formazione della soggettività in contrapposizione con l'idea di un soggetto autocentrato ed autofondante. In *Totalità e Infinito* Lévinas introduce il concetto di separazione dall'essere approfondendo ciò che aveva preannunciato già in altre sue precedenti opere⁴. Separazione è un termine che rende bene l'idea di qualcosa che si stacca, che si allontana. In *Totalità e Infinito* Lévinas spiega come l'io smette di fare riferimento a sé stesso interrompendo così il riconoscimento dell'io nel medesimo⁵. Dopo questa separazione dell'Essere succede qualcosa che ne impedisce il ritorno alla totalità. Il non poter tornare alla totalità dell'Essere, però, non è causato da un'insufficienza dell'io come la filosofia occidentale lo potrebbe interpretare, ma dall'infinito dell'Altro essere umano, cioè dall'impossibilità di contenerlo e inquadralo in una γνώση. Vediamo come, introducendo il concetto di separazione, Lévinas apre un varco, come una crepa nella perfezione dell'essere e inizia a parlare di una distanza tra me e l'Altro che non può essere colmata dalla conoscenza del soggetto autofondato e autofondante. Il fatto davvero innovativo è che tale distanza non è affatto intesa in modo negativo, come un'insufficienza dell'io, né tanto meno come un'eco della idea dell'infinito che già esiste in me⁶. La separazione è intesa come una distanza nella quale comunque l'Io e l'Altro continuano ad essere in rapporto tra di noi, un rapporto assolutamente non gnoseologico. Io e l'Altro siamo in rapporto tra di noi nella metafisica e la distanza tra noi costituisce esattamente l'alterità che allo stesso tempo ci separa e ci unisce nell'idea dell'infinito.

Sempre in *Totalità e Infinito* Lévinas spiega come l'alterità dell'Altro si manifesta nel faccia a faccia con l'Altro nel momento in cui il nostro sguardo coglie lo sguardo dell'Altro ed in esso la sua condizione miserabile di nudità e di esposizione⁷. Il volto dell'Altro in questo caso diventa la porta verso l'alterità. L'incontro con il volto dell'Altro è chiaro, non è un semplice scambio di sguardi. Esso ha implicazioni etiche enormi. In *Liberté et commandement*⁸ Lévinas spiega come l'incontro con l'Altro e

⁴ Si veda ad esempio l'articolo *On Escape*, Stanford University Press, Stanford 2003.

⁵ E. Lévinas, *Totalità e Infinito*, cit., p. 68.

⁶ *Ididem*.

⁷ *Ibi*, p. 196.

⁸ E. Lévinas, *Liberté et comandament*, Le Livre de Poche, Parigi 1999.

col suo volto, con la sua nudità ha una doppia valenza etica. Se da un certo punto di vista è vero che nel volto dell'Altro scopriamo la sua miseria e la sua infinita debolezza davanti a me, è altrettanto vero che l'Altro contemporaneamente ci impartisce l'ordine "non uccidere" impedendoci di rinchiuderlo, determinarlo e sopraffarlo. Nell'etica di Lévinas, infatti, *prima* di dominare sull'Altro e di usare violenza su di lui vi è la responsabilità nei suoi confronti. Il suo sguardo che nella sua nudità mi dice "non uccidermi" è il comando che dal momento che ho incontrato la sua alterità non potrò mai più ignorare. Questo è esattamente il cuore della relazione etica. La distanza tra me e l'Altro intesa come l'alterità assoluta e il non poterlo rinchiudere ed etichettare in uno schema conoscitivo fonda la relazione etica su cui costruisco non solo il mio rapporto con l'Altro ma anche in modo più radicale e innovativo rispetto alla tradizione filosofica occidentale la mia stessa soggettività.

Lévinas estremizza l'aspetto della responsabilità nei confronti dell'Altro arrivando in *Altrimenti che Essere o al di là dell'Essenza* a introdurre il concetto di sostituzione. Non potendo dilungarci nello spiegare approfonditamente questo concetto, ci limiteremo a ricordare sommariamente che per "sostituzione" Lévinas intende il fatto che, essendo io responsabile per l'Altro, per quello che lui fa e per le sue azioni, ne divento in un certo senso un ostaggio e addirittura lo sostituisco, ne prendo la responsabilità. È in questo senso che si spiega come il filosofo arrivi a dire che io sono responsabile del male che mi viene inflitto⁹.

Altro aspetto importante dell'etica di Lévinas è l'enfasi che il filosofo attribuisce alla non reversibilità della sostituzione all'interno della sua etica. Se è vero che io sono responsabile per l'Altro non è invece assolutamente afferabile che l'Altro può diventare mio ostaggio e che può sostituirmi; nessuno può assumersi la mia responsabilità. È proprio grazie a questa riflessione che possiamo dire che la relazione etica è il fondamento della soggettività di un io unico ed insostituibile. Tale io non può essere l'essere nella sua totalità come lo intende l'ontologia ma solo l'irriducibile relazione con l'Altro assoluto.

⁹ E. Lévinas, *Altrimenti che Essere o al di là dell'Essenza*, cit., p. 105.

Il femminile nell'etica di Lévinas Sarah La Chance Adams e Lisa Guenther

Molte esponenti del pensiero femminista hanno ripreso più volte il pensiero di Lévinas e in particolar modo numerose autrici hanno criticato il concetto di maternità e di femminile che Lévinas espone in diverse sue opere e che indubbiamente presentano diversi lati oscuri. Al fine di poter fare un discorso il più possibile completo rispetto all'etica di Lévinas in relazione al tema dell'aborto volontario è importante analizzare il più precisamente possibile la critica che il pensiero femminista muove a Lévinas e all'idea di maternità e di femminile che emerge dalle sue opere. Sarà proprio a partire da questa critica che svilupperemo il discorso sull'aborto. Prenderemo in considerazione due pensatrici che hanno ripreso, seppure in modo molto diverso, l'etica di Lévinas. Analizzeremo alcuni aspetti del testo di Sara La Chance Adams, *Mad Mothers, Bad Mothers, and What a "Good" Mother Would Do*¹⁰, e della sua critica all'idea di femminile in Lévinas per poi passare alla lettura dell'etica di Lévinas di Lisa Guenther nel suo libro *The gift of the Other. Lévinas and the Politic of Reproduction*¹¹.

In *Mad Mothers, Bad Mothers, and What a "Good" Mother Would Do* Sarah La Chance Adams fa notare come in ben tre opere di Lévinas, *Il tempo e l'altro*¹² (1947), *Totalità e Infinito* (1961) e *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza* (1974) il filosofo parla del materno e del femminile in un modo ambiguo e sotto molti aspetti inammissibile da un punto di vista femminista. Il problema secondo La Chance Adams è che, qualsiasi interpretazione diamo al materno e al femminile, in Lévinas questi due concetti presentano comunque enormi mancanze rispetto alla posizione a alla portata etica della donna e delle donne nella società. Sia che questi due concetti siano letti come una fenomenologia descrittiva, sia che si riferiscano ad una donna reale ed empirica, sostiene La Chance Adams, suonano come una giustificazione della sottomissione delle donne e del loro isolamento entro la sfera domestica. Prendiamo, ad esempio, il concetto di femminile espresso da Lévinas in *Totalità e Infinito*. Se il femminile viene letto come fenomenologia descrittiva, inteso come aspetto slegato

¹⁰ S. La Chance Adams, *Mad Mothers, Bad Mothers, and What a "Good" Mother Would Do*, Columbia University Press, New York 2014.

¹¹ L. Guenther, *The gift of the Other. Lévinas and the Politic of Reproduction*, State University of New York Press, New York 2006.

¹² E. Lévinas, *Il Tempo e l'Altro*, Il Melangolo, Genova 1997.

dai corpi sessuati (maschile e femminile sarebbero due attributi che possono essere apposti sia a uomini sia a donne) ci accorgeremo che dal punto di vista della teoria della differenza sessuale l'etica di Lévinas presenta enormi mancanze. Infatti, secondo questa teoria, non si può prescindere dal fatto che le persone siano prima di tutto corpi sessuati e che questo influenzi inevitabilmente le relazioni tra loro. Se invece il femminile di cui parla Lévinas fa riferimento ad una donna empirica e realmente esistente, allora il suo pensiero si iscrive in una concezione assolutamente patriarcale in cui la donna è vista come tradizionalmente vulnerabile e come soggetto che, giustificata dall'etica dell'Infinito, nega i suoi bisogni per sacrificarsi per l'Altro. Lévinas infatti descrive gli attori principali della sua etica al maschile. Nel suo libro *Il Tempo e l'Altro*, ad esempio, Lévinas pone il focus sul rapporto padre-figlio e lascia in ombra il rapporto donna-figlia. Secondo La Chance Adams, quindi, in Lévinas femminile e maschile sono sempre descritti da un punto di vista inammissibilmente patriarcale. Anche nel momento in cui Lévinas loda il femminile per la capacità di accoglienza, ancora una volta lo fa in un quadro assolutamente anacronistico dando una lettura del femminile ancora legata al ruolo tradizionale e sottomesso della donna. Inoltre, un'altro aspetto secondo La Chance Adams inconciliabile con il pensiero femminista, è che nell'etica dell'incontro con l'Altro Lévinas non conferisce alcuna valenza etica al femminile lasciando intendere che la relazione tra la soggettività e l'Altro sia una relazione coniugata al maschile e dalla quale le donne sono escluse¹³. Date queste premesse, La Chance Adams continua facendo due osservazioni interessantissime. La prima è la rilettura del concetto di ostaggio di Lévinas applicato alla maternità e la seconda è l'interpretazione dell'aborto volontario secondo questa particolare visione del corpo femminile durante la gravidanza. Volendo rileggere la maternità alla luce del peso che Lévinas dà all'idea di ostaggio nella sua etica, il corpo della donna durante la gravidanza sarebbe l'espressione migliore della passività più totale. La gravidanza intesa come la gestazione dell'Altro nello stesso sarebbe l'archetipo della responsabilità, l'ostaggio dell'Altro che non è in grado di dimettersi da questo ruolo di serva dell'Altro e che soffre e rinuncia a sé stessa per servirlo. Torneremo più avanti su questo passaggio quando parleremo dell'interpretazione che Lisa Guenther dà dell'etica di Lévinas. Per

¹³ S. La Chance Adams, *Mad Mothers, Bad Mothers, and What a "Good" Mother Would Do*, cit., p. 80.

il momento ci basta citare questa osservazione di Sara La Chance Adams e collegarla ad un'altra importantissima considerazione che fa subito dopo. Data questa visione della madre come soggettività ostaggio dell'Altro, La Chance Adams, citando Sonia Sikka, afferma che in questa cornice l'aborto volontario non potrebbe mai essere visto come un gesto etico¹⁴. Una donna che al posto che immolarsi per il proprio figlio decide di eliminare l'embrione che sta crescendo dentro di lei in favore del suo benessere non può che risultare come una donna mostruosa e assolutamente lontana da una scelta etica. In questo senso anche il gesto di portare avanti una gravidanza indesiderata e di dare successivamente in adozione il bambino è visto come un tentativo di uscire dalla propria posizione di ostaggio e di evadere la responsabilità nei confronti dell'Altro. Anche questo gesto dunque non può essere considerato come etico.

Non si può sicuramente negare che ci siano alcuni passaggi di Lévinas in cui il ruolo del femminile e del materno potrebbero effettivamente essere letti in maniera ambigua rispetto al ruolo della donna. Per questo motivo è essenziale tenere ben presente le critiche mosse dal femminismo all'etica di Lévinas, e da qui la scelta di citare La Chance Adams in questo articolo, proprio per poter dare una lettura più consapevole della sua etica tenendo conto anche dei suoi lati oscuri. Avendo presente tali critiche però, fermarsi all'ambiguità di alcuni passi di Lévinas rispetto al femminile e al materno rischierebbe di distrarci da quello che in realtà è e ha rappresentato la sua etica all'interno della storia della filosofia contemporanea. Introducendo nella filosofia occidentale l'idea di una soggettività non più autofondata ed autofondante, di un Io che si costituisce solo attraverso la relazione etica con l'Altro e di una responsabilità nei confronti di questa alterità assoluta e costituente del nostro essere umani, Lévinas ha di fatto rovesciato completamente la tradizione filosofica ontologica occidentale mettendo fine al dominio dell'essere perfetto che ingloba e conosce tutto il mondo esterno. Malgrado i passaggi oscuri rispetto alla maternità e al femminile, quindi, non possiamo negare che l'etica di Lévinas assume essa stessa le caratteristiche principali di un rovesciamento del sistema patriarcale. In particolare, come vedremo nell'interpretazione di Lévinas data da Lisa Guenther, il filosofo critica fortemente l'idea dell'io virile in favore di un'apertura verso una forma assoluta di alterità, dell'uscita dal paradig-

¹⁴ *Ibi*, p. 82.

ma gnoseologico e dell'introduzione dell'idea di anarchia, ovvero di un principio fondante. Lévinas propone infatti una dimensione arcaica in cui prima della soggettività dell'individuo vi è la relazione etica. Tale relazione etica diventa a questo punto la *conditio sine qua non* dell'esperienza umana più autentica.

Nel suo libro *The Gift of the Other* Lisa Guenther interpreta la visione che Lévinas dà della figura materna, non tanto come modo per descrivere il ruolo della donna e condannarla ad una condizione di sottomissione e sacrificio, ma piuttosto per esprimere attraverso la metafora della madre un imperativo etico comune a uomini e donne¹⁵. Guenther sviluppa la sua lettura dell'etica di Lévinas partendo dal confronto con alcune pensatrici. In primo luogo apre il discorso sul linguaggio e la soggettività nella filosofia di Lévinas sottolineando come per il filosofo la prima parola della soggettività non è affatto né la parola esistenzialista di alienazione e abbandono né la parola politica legata all'azione (come invece lo era ad esempio per Hanna Arendt). La prima parola della soggettività è piuttosto un godimento del mondo e dei suoi elementi, quali ad esempio l'acqua e il cibo, dai quali dipendiamo. Questo mondo di cui la soggettività gode e che appare non è un prolungamento della soggettività stessa ma qualcosa di completamente altro rispetto a me da cui io dipendo e da cui allo stesso tempo sono separato. Questo punto di vista e questa ambiguità tra dipendenza e separazione secondo Guenther ci insegna qualcosa di molto importante rispetto alla nascita. Riprendendo anche il pensiero di Hanna Arendt l'autrice indica come il neonato è sicuramente un essere umano nuovo e non una protesi dei genitori. Allo stesso tempo, però, rimane legato ad essi perché deve in qualche modo a loro la sua esistenza, pur mantenendo la capacità e la possibilità di rinnegare la sua origine. In questo contesto il modello del femminile non è assolutamente un esempio comportamentale per le donne, ma appunto un modello di accoglienza che sdogana e oltrepassa il modello dell'io virile e autofondante tipico della cultura occidentale. Secondo tale modello, infatti, l'io non solo sceglie la propria nascita e quindi non sta in una posizione di dipendenza/separazione dal resto del mondo ma addirittura aggiungerei, plasma il mondo secondo la propria prospettiva e le proprie conoscenze. L'accoglienza del femminile quindi ci rimanda all'ambivalenza della nascita, quella per

¹⁵ *Ibi*, p. 51.

cui da un certo punto di vista siamo soggettività autonome ma allo stesso tempo la nostra autonomia si poggia su un tipo di alterità che ci ha preceduto e che minaccia la totalità della nostra padronanza, del nostro essere soggettività autofondate.

Guenther, successivamente, sottolinea e analizza un aspetto dell'accoglienza femminile che Lévinas nelle sue opere non ha approfondito: il rischio del mancato riconoscimento dell'accoglienza stessa. Dal momento che lo straniero ospitato potrebbe rinnegare l'importanza se non l'esistenza dell'ospite, emerge la minaccia dell'egoismo ma allo stesso tempo la possibilità e la promessa dell'etica. Ma è proprio questa doppia apertura, questa situazione di indefinito, che fa in modo che la responsabilità non ricada nell'ontologia. Tale ambivalenza stacca definitivamente l'ospitalità dal fatto di essere accolti. Il discorso sull'accoglienza del femminile, però, quando Lévinas parla dell'origine della relazione etica cambia direzione. La relazione etica, infatti, non sembra scaturire dal femminile che rimane metafora dell'accoglienza ma che allo stesso tempo non costituisce l'essenza stessa dell'etica. L'etica proviene piuttosto dall'incontro con l'Altro assoluto, col suo viso. Questa alterità assoluta anche se non detto esplicitamente sembra essere declinata al maschile. Se il fatto che la relazione etica sia intesa come relazione tra uomini non è espresso in modo evidente è però chiarissimo che l'accoglienza femminile non ha la valenza etica che invece è attribuita all'incontro con l'Altro assoluto e con il suo volto. Nel momento in cui si presenta davanti a me l'Altro nella sua nudità e nella sua miseria che porta con sé il comando, l'imperativo morale e la chiamata verso l'etica, viene messa in discussione non solo la soggettività come autofondata e autofondante ma anche tutto ciò che essa possiede (la casa, i beni...). In questo senso l'Altro e l'incontro con il suo viso mi insegnano l'infinita responsabilità nei confronti di uno straniero che non potrò mai comprendere fino in fondo ma anche e soprattutto mi insegna come donare all'Altro più di quello che io possiedo. In questo senso Lisa Guenther intende il dono dell'Altro, proprio come insegnamento del *come* donare. Dove si colloca allora esattamente il femminile in questo contesto? Sia Lisa Guenther che Sarah La chance Adams sostengono, anche se tramite argomentazioni e percorsi diversi, che il femminile in Lévinas non ha propriamente una valenza etica come invece ha l'Altro. Mentre La Chance Adams utilizza questo fatto proprio come uno dei punti di partenza della sua critica all'etica di Lévinas, Lisa Guenther ne dà una lettura diversa. La Guenther sostiene che il femminile in Lévinas è una condizione pre

etica¹⁶ che anche se ancora non porta con sé il comando di rispondere alla relazione etica ha però il compito di prepararne la strada. L'accoglienza femminile dona la capacità e la possibilità di possedere. Successivamente la relazione con metterà in discussione questo possesso e permetterà alla soggettività di entrare appieno nella relazione etica. Per questo motivo il femminile mantiene comunque un ruolo fondamentale e assolutamente non trascurabile all'interno dell'etica di Lévinas.

Maternità e paternità: la relazione etico temporale

Un altro tema non sempre del tutto chiaro nelle opere di Lévinas ma che sicuramente contiene una serie di interessanti spunti di riflessione per il discorso sull'aborto volontario è la differenza tra il concetto di maternità e quello di paternità. Tale differenza non si esprime solo a livello teoretico ma ha delle enormi ripercussioni a livello etico. Lisa Guenther, partendo da una lettura di Lévinas di alcuni passi del Talmud, sostiene che l'etica di Lévinas vede uno scontro tra il significato etico temporale di maternità e paternità. La prima grande questione da chiarire è sicuramente il fatto che, se è vero che la paternità rompe con il passato e crea una discontinuità temporale tramite la promessa del perdono del figlio¹⁷, non sembra però includere la relazione corporale e di nutrimento tipica invece della maternità. La domanda a questo punto è se possiamo dire che nell'etica di Lévinas la maternità ha un suo valore etico temporale, seppure diverso da quello della paternità, oppure se invece deve essere considerata come un surrogato della paternità, una condizione indispensabile per la procreazione ma che in fin dei conti lascia spazio alla vera relazione etica declinata al maschile. Esattamente come per la questione dell'accoglienza del femminile la Guenther risponde a questa domanda sostenendo che la maternità in Lévinas non può essere considerata solo come un surrogato della paternità ma che invece mantiene un ruolo importantissimo. Guenther nota come a differenza di *Totalità e Infinito* in *Altrimenti che Essere o al di là dell'Essenza* Lévinas mette l'accento sul fatto che la maternità implica una relazione viscerale, carnale, che l'accoglienza del femminile non contemplava. Nel parlare del femminile infatti Lévinas spiegava come questo spazio dato all'Altro con l'accoglienza prepara la strada alla relazione eti-

¹⁶ *Ibi*, p. 67.

¹⁷ *Ibi*, p. 89.

ca ma non faceva però riferimento alla carne, alla relazione corporale. Il sacrificio materno non è un esempio comportamentale per tutte le donne ma piuttosto una metafora della relazione etica. Tale relazione vedremo, non può essere declinata al femminile o al maschile in quanto Lévinas stesso la colloca in un ambito primordiale che si estende a tutti gli esseri umani. Il materno quindi non è da intendersi come l'ennesima immagine della madre ideale che sacrifica sé stessa per gli altri ma piuttosto come un modello etico relativo all'umanità e che affonda le radici in un tempo precedente alla differenza sessuale.

L'aborto volontario e la relazione etica con l'Altro

Volendo adottare l'interpretazione di Lisa Guenther della maternità come metafora della relazione etica è ovvio chiedersi a questo punto come può essere inquadrato l'aborto volontario alla luce di quanto detto fin ora. Al fine di raggiungere un agire più consapevole da parte dei professionisti che si occupano di famiglia è fondamentale provare a riprendere il discorso sull'aborto pensando la maternità e in particolar modo la gestazione come metafora della relazione etica. All'inizio di questo articolo abbiamo visto come l'aborto è per definizione il perire, il venir meno del nascere. Ma questo venir meno, questo interrompere volontariamente lo sviluppo di un'alterità assoluta può essere considerato un gesto etico? La chiave di lettura che vorrei dare in questo articolo si basa proprio sul riformulare la domanda rispetto all'eticità del gesto dell'aborto volontario partendo dalla relazione etico temporale con l'Altro. Lisa Guenther sostiene che se la gestazione è la condivisione dello stesso spazio con un Altro, lo stesso non si può dire del tempo¹⁸. Il tempo della donna in gravidanza, infatti, è un tempo già gettato nel mondo, negli elementi, un tempo che scorre già da anni, una soggettività che sta compiendo il suo percorso a contatto e in un certo senso a conoscenza del mondo circostante. Il tempo dell'embrione/feto invece è un tempo che parte da zero. L'embrione è una forma di vita che inizia il suo stare nel mondo in questa fase ambigua di coesistenza con una sconosciuta, la madre, il cui tempo è iniziato molti anni prima. Quindi se da un punto dal punto spaziale la gestazione non può essere considerata una forma di alterità assoluta in quanto l'embrione/feto e la madre condividono fino alla nascita lo stesso corpo, lo stesso non si può

¹⁸ *Ibi*, p. 99.

dire per l'aspetto temporale. Temporalmente parlando madre e figlio sono già due realtà radicalmente diverse. Cosa significa allora interrompere volontariamente questo tempo autonomo? Lévinas afferma che la relazione etica con l'Altro precede la formazione della soggettività in uno stadio primordiale. In questo stadio primordiale di unità e allo stesso tempo alterità né la madre né l'embrione possono essere presi in considerazione come soggettività singole. In questo senso da un punto di vista filosofico l'aborto volontario significherebbe l'interruzione non di una ma piuttosto di due soggettività. Un gesto ambivalente che interrompe sia la soggettività dell'embrione che la soggettività della madre, che come abbiamo visto sopra sta vivendo un processo di interruzione e rielaborazione della propria identità. Da un punto di vista filosofico l'aborto quindi non può essere considerato come un gesto etico non tanto, come sostengono i *pro life* perché si interrompe una vita che non ha modo di difendersi, ma piuttosto perché interrompere questo processo significa rompere una relazione etica sulla quale si formano due soggettività, due nuove identità. L'identità della donna che diventa (o ridiventa) madre e quella dell'embrione che diventa prima feto e poi bambino.

Lisa Guenther in *The Gift of the Other* conduce un'attenta analisi delle implicazioni etiche del non apparire dell'embrione/feto prima della nascita intendendola come una sfida al concetto tipico occidentale del *self-made man*¹⁹. I mesi di gestazione infatti sono esattamente una diacronia, un'interruzione e una rottura dell'identità della donna che durante la gestazione porta dentro di sé un Altro assoluto che vedrà solo il giorno della nascita. La gestazione inoltre, sempre secondo Guenther, dà luogo a due forme di passività, quella del bambino che dipende dalla madre e che non può sopravvivere da solo e quella della madre che senza volerlo nutre e dona una parte del suo corpo al bambino. In questo senso quindi la gestazione può essere vista come la forma più estrema e più radicale della relazione etica nonché unico caso nell'esperienza umana in cui la miseria dell'Altro, la sua nudità e l'imperativo morale che da esso deriva non si esprimono nel faccia a faccia inteso in senso fenomenologico, quindi il vero e proprio guardare negli occhi, ma nella comprensione dell'Altro come soggettività con la quale e sulla quale si basa e si con-costruisce la soggettività della madre. L'aborto volontario quindi rappresenterebbe

¹⁹ *Ibidem*.

l'annullamento della relazione etica con l'Altro e quindi inevitabilmente la distruzione di due soggettività.

C'è da chiedersi però a questo punto se l'embrione/feto e la madre hanno la stessa valenza etica. Questa ambiguità spaziale infatti apre l'enorme discussione riguardo alla differenza tra embrione feto e neonato. Il riconoscere che non vi sono differenze tra un embrione di poche settimane ed un bambino di pochi giorni implicherebbe riconoscere che l'aborto volontario e l'infanticidio abbiano la stessa valenza etica. Non è sicuramente questa la sede per aprire un tale dibattito che implicherebbe uno studio molto più approfondito. In questo articolo ci basta ricordare l'importanza di riaprire il tema della maternità della paternità e dell'aborto volontario partendo proprio dal fondamento della soggettività tramite la relazione etica. In questo modo avremo la possibilità di ripensare questi temi in una visione che seguendo l'etica di Lévinas non si fonda più sull'individualità della madre o del bambino ma piuttosto sulla relazione con l'Altro intesa come esperienza fondante della condizione umana.

Quindi, volendo riassumere perché secondo l'etica di Levinas l'aborto volontario non può essere considerato un gesto etico, diremo che l'aborto volontario interrompe un tempo vitale, quello dell'embrione, diverso da quello della madre. Il senso più profondo di questa interruzione è proprio la rottura, il venir meno della relazione etica che significa il mancato riconoscimento dell'alterità assoluta dell'Altro come essere umano unico ed insostituibile. Questo gesto inoltre, non riconoscendo l'Altro e la sua assoluta alterità, spezza ambivalentemente anche formazione della soggettività materna.

Il silenzio ascoltante

Una lettura pedagogico-educativa

Claudia Spina*

Abstract

L'articolo indaga la *dimensione silente*, da intendere quale momento aurorale dell'ascolto e della parola. Con il proporre una lettura pedagogico-educativa del *silenzio ascoltante*, il contributo fa luce sulla necessità di mettere a punto e coltivare una *pedagogia del silenzio*, così preziosa ai fini dell'avveramento personale. Dopo aver riflettuto sulla *perdita* dell'*ascolto silenzioso* di sé, degli altri e del mondo, che sembra contraddistinguere l'epoca contemporanea, l'attenzione si sposta sul *silenzio* come *predisposizione all'accoglienza e forma concreta di attenzione*. Si avverte l'esigenza di recuperare il *linguaggio del silenzio*, affinché l'intera comunità educante possa promuovere il *silenzio interattivo* nella relazione educativa. Ciò che va determinato è il passaggio da un *silenzio silente* (passivo, inteso come assenza) a un *silenzio parlante, vivente*, di chiamata e di presenza. Solo quest'ultimo, attivo e tangibile, è in grado di far spazio all'ascolto e alla parola.

The article investigates the silent dimension, to be understood as the auroral moment of listening and speaking. By proposing a pedagogical-educational reading of the listening silence, the contribution highlights the need to develop and cultivate a pedagogy of silence, very precious for the purpose of personal fulfillment. After reflecting on the loss of silent listening of oneself, of others and of the world, which seems to distinguish the contemporary era, attention shifts to silence as a predisposition to acceptance and a concrete form of attention. There is a need to recover the language of silence so that the whole educating community can promote interactive silence in the educational relationship. What must be determined is the passage from a silent silence (passive, understood as absence) to a speaking, living silence, of call and presence. Only the latter, active and tangible, is able to make room for listening and speaking.

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

Parole chiave: silenzio, relazione educativa.

Key words: silence, educational relationship.

1. La perdita del silenzio

Nella contemporaneità, quella facoltà fondamentale consistente nell'*ascolto silenzioso* di sé, degli altri e del mondo appare affievolita. «*Ascoltare correttamente è faticosissimo*: per l'attenzione mentale richiesta, il coinvolgimento emotivo [...]. Saper ascoltare è decentrarsi, è esser capaci di liberarsi dall'ossessione di sé stessi, è centrare la comunicazione sul tu, è inviare all'altro chiari messaggi di accoglienza e disponibilità, è "rispecchiarne" sentimenti e pensieri, [...] è farsi autori di una condotta altruista»¹.

Va chiarito che si dispone all'ascolto attivo (ben distinto dalla semplice ricezione di un messaggio) soltanto colui che è stato educato al *silenzio*, anche interno. Condizione, questa, quasi scomparsa nell'epoca attuale, che decanta l'imporsi dell'*homo communicans* e l'affermarsi di una comunicazione ipertrofica, rumorosa, disattenta e indifferente. È la *chiacchiera* che si afferma, «la sola parola possibile in tempi in cui il silenzio è morto e regna sovrano il rumore»². Il suo fine non è quello di comunicare, bensì di far susseguire velocemente, l'una dopo l'altra, non *parole efficaci* ma *voci* insensate, fatue, seppur rumorose e seducenti. «Il silenzio è espulso dal mondo contemporaneo, sostituito dal mutismo e dalla vacuità; il silenzio sembra oggi nient'altro che un errore di fabbricazione nel flusso continuo del frastuono»³. Eppure l'esistenza umana, che a detta di E. Fromm è il più rilevante *oggetto di conversazione*⁴, è intarsiata nella dimensione silente, in quanto l'essere personale si muove nell'ambito di un percorso costellato di silenzi: egli è fatto di ritmo, cioè di silenzio e parola, silenzio e musica.

A detta di M. Picard, la *perdita del silenzio*, causata dalla diffusione dei *media*, ha profondamente mutato la struttura umana. Senza dubbio, il venir meno di una relazione sicura con la dimensione del silenzio ha trasformato l'essenza dell'essere personale, che appare ora smarrito. Nel momento in cui il silenzio cede il posto al vuoto assoluto, l'individuo, incapace di percepire questa mancanza, da soggetto pensante diviene puro

¹ B. Rossi, *Ascoltare e leggere*, Editrice La Scuola, Brescia 1997, pp. 37-38.

² M. Baldini, *Educare all'ascolto*, Editrice La Scuola, Brescia 1988, p. 14.

³ M. Picard, *Il mondo del silenzio*, tr. it., Servitium Editrice, Sotto il Monte (Bg) 2014, p. 84.

⁴ Cfr. E. Fromm, *L'arte di ascoltare*, tr. it., Mondadori, Milano 1996, p. 112.

soggetto pensato. In tal modo si attua il passaggio dal *cogito ergo sum* al *cogitor, ergo non sum*⁵.

Il *brusio verbale*, pseudo-parola che oggi sostituisce la parola autentica, irrompe ovunque, imponendosi nel tempo e nello spazio, per accompagnare l'essere personale, il quale non si accorge di esserne completamente avvolto e succube. Esso ha il potere di annullare il soggetto, poiché è in grado di togliergli *presenza*. Di qui la pericolosità del rumore verbale, che riesce a insinuare nell'animo umano qualsiasi opinione, per farla accettare come vera. Un avvenimento appare reale soltanto se diviene parte del brusio verbale, che si origina all'interno della sfera quantitativa e non qualitativa, come accade invece al *logos* autentico. In tale contesto, valori quali la verità, l'amore, la solidarietà e la comprensione stentano a trovare posto, giacché i *media*, dominando, fanno sì che l'uomo non sappia più ascoltare e incontrare la parola efficace. Ciò vuol dire che egli non sarà capace neppure di ascoltare e incontrare l'altro uomo, e di esperire con lui sentimenti profondi di *leganza*⁶. Oggi il *logos* si leva dal rumore e in esso torna a svanire, perdendo così la possibilità di rigenerarsi. «Il bombardamento mediatico provoca [...] assuefazione e distacco nei confronti di ciò che viene comunicato; abilita a una forma di "sentire" superficiale, che conduce – paradossalmente – all'atrofizzazione dell'"ascoltare"»⁷.

2. Il silenzio come predisposizione all'accoglienza e forma concreta di attenzione

È invece dall'*arte del silenzio*, inteso come *predisposizione all'accoglienza*⁸, come forma concreta e operosa di *attenzione*, che nascono l'ascolto e la parola; *arte* che oggi torna a essere apprezzata, proprio a causa della sua stessa rarità. A. Bellingreri parla di «attenzione empatica che intende l'alterità dell'altro [...]». È una forma d'amore intelligente, libero e consapevole di sé: proteso ad ascoltare attivamente l'appello che l'altro gli rivol-

⁵ Cfr. *ibi*, p. 192.

⁶ Cfr. E. Morin, *Il metodo 6. Etica*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2005, p. 22 (concetto di *relianza*).

⁷ G. Piana, *La crisi dell'ascolto nella società odierna*, in D. Ciotta (ed.), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 67-68.

⁸ Cfr. L. Lugli, *Ascoltare il silenzio*, in L. Lugli - M. Mizzau (eds.), *L'ascolto*, il Mulino, Bologna 2010, p. 197.

ge, per aiutarlo a compiere in qualche modo il desiderio d'essere che lo costituisce»⁹.

L'ascoltare e il parlare si originano da una meditazione silenziosa, che porta con sé una potenziale disposizione a essere attenti, indispensabile per conoscere. Ciò, difatti, permette alla persona di prestare ascolto ai rumori celati nel silenzio, di percepire il senso recondito e primitivo della realtà che la attornia, nascosto dietro una fittizia superficie: l'apparire. È l'essenza che può essere colta, giacché viene a stabilirsi fenomenologicamente una sorta di comunicazione tra il *dentro* e il *fuori*. Si affina cioè quella capacità umana, in base alla quale lo sguardo è direzionato verso il particolare, tralasciando lo sfondo, il quale (se pur rilevante)¹⁰ non deve togliere luce al singolo elemento, al dettaglio e alle sue molteplici sfumature. Va riconosciuto, allora, che tali termini (*silenzio*, *ascolto* e *parola*) sono senza dubbio intimamente correlati, giacché si implicano a vicenda.

È opportuno sottolineare che soltanto muovendo da questi presupposti imprescindibili si perviene a un confronto dialogico autentico. Dal silenzio dell'ascolto, portatore di valori e di senso, può essere suscitata la parola altrui e incrementata la potenza comunicativa, per dar vita a uno spazio linguistico e coesistenziale entro il quale sperimentare il vero dialogo. «Il silenzio è la notte oscura della parola, ma è in questa notte che ogni parola germoglia»¹¹.

Di qui l'esigenza di «“rendersi sensibili a quei fili di silenzio di cui il tessuto della parola è intramato”. È infatti nel silenzio e dal silenzio che l'io, il mondo e la parola emergono, tra loro originariamente uniti»¹². Per questo l'essere personale è vocato a divenire *cercatore di silenzio*¹³, per poi abitarlo e interpellarlo, come premessa indispensabile per l'accesso a una dimensione dialogica autentica. Come ricorda S. Raimondi, il «silenzio lo si trova solo se lo si interroga e non se lo si cerca soltanto»¹⁴.

⁹ A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, p. 139.

¹⁰ Sull'importanza del *contesto*, affermata dalla pragmatica della comunicazione, cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, Editrice La Scuola, Brescia 2008 (rist. con nuova prefazione; I ed. 1984), pp. 189-201.

¹¹ M.F. Sciacca, *Come si vince a Waterloo*, Marzorati Editore, Milano 1957, p. 111. Notevole e suggestivo il contributo di Sciacca (incentrato sul *silenzio* e sulla *parola*), il cui stile, come precisa l'Autore stesso, «inclinava al poetico» (*ibi*, p. 10).

¹² C. Sini, *Il gioco del silenzio*, Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (Mi) 2013, p. 40.

¹³ Cfr. G. Gasparini, *C'è silenzio e silenzio. Forme e significati del tacere*, Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (Mi) 2012, p. 35.

¹⁴ S. Raimondi, *Portatori di silenzio*, Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (Mi) 2012, p. 10.

Di primo acchito potrebbe sembrare paradossale *parlare* del silenzio, riflettere su di esso tramite la *parola*. Tuttavia, a un esame più attento, che conduce a riconoscere il *logos* capace di esprimersi su ciascuna realtà (e quindi anche sulla realtà del silenzio, da non intendere come un non-essere), tale ossimoro apparente può essere superato. Va compreso, infatti, che il silenzio, pur essendo invisibile e inafferrabile, è un'entità concreta, esistente, percepibile, ed è sinergicamente correlato alla parola, la quale prende corpo, acquisisce pienezza e profondità, movendo proprio da esso.

Il *silenzio ascoltante*, che nasce dall'esercizio della pazienza¹⁵ e della scelta libera, rivela una profonda dimensione educativa, giacché permette di oltrepassare quel contesto assordante e quel linguaggio rumoroso che avvolgono la persona, per predisporre ad accogliere sé stesso e gli altri, per delineare i contorni di una realtà obnubilata. Si tratta di uno stile comportamentale, che denota una cruciale dimensione maieutica e rigenerante, in grado di far affiorare ciò che è recondito nell'interiorità umana e che sovente stenta a essere rielaborato ed espresso. «Il silenzio è una via di accesso al segreto della persona. [...] Si accede alla pienezza *ascoltandosi*»¹⁶. All'opposto, esso può anche tramutarsi in un espediente, a cui ricorrere per difendersi oppure per osteggiare l'interlocutore, veicolando significati inespressi verbalmente. In ogni caso, influisce sull'andamento del confronto dialogico, configurandosi quale modalità di sostare nella relazione e di confrontarsi con l'alterità.

3. Per una pedagogia del silenzio

Sul piano pedagogico, il porsi in un atteggiamento di *silenzio accogliente*, che è sempre un essere in ascolto o in attesa di qualcosa, riveste grande importanza, poiché sollecita sia l'Io sia il Tu a scrutare il proprio vissuto e a esprimere il non detto. Eppure l'uomo contemporaneo ha «paura di trovarsi di fronte a sé stesso, di dialogare con la propria anima, di godere dei momenti di silenzio»¹⁷. Egli sovente rifugge il silenzio, giacché quest'ultimo, in alcune circostanze, appare alquanto inquietante. Difatti, sostare

¹⁵ «La pazienza favorisce l'incontro e la conoscenza. La fretteolosità livella le relazioni. Il giusto indugio le qualifica» (B. Rossi, *Pazienza*, in Id., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano 2014, p. 127).

¹⁶ M.F. Sciacca, *Come si vince a Waterloo*, cit., pp. 75, 193.

¹⁷ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, cit., p. 223.

silenziosamente *dentro sé stesso e di fronte a sé stesso* richiede una scelta coraggiosa. Scoprire l'interiorità individuale vuol dire mettere a nudo la propria anima, far luce sull'intera esistenza e, perciò, non solo sul bene compiuto ma anche sulle azioni esecrabili commesse, sulle ombre del passato. Pertanto, si preferisce evadere, non scandagliare l'universo soggettivo e immergersi nel frastuono disarmonico del mondo odierno, carente di *parole* (autentiche) e fecondo di *voci*, che non dicono nulla, poiché prive di senso. Alle nuove generazioni va invece rimarcato il valore positivo rintracciabile nell'atteggiamento che conduce a vivere spazi meditativi e di raccoglimento. Bisogna offrire «suggerimenti, che suscitino nella persona il desiderio di ritrovare antiche eppure sempre nuove forme di comunicazione interiore»¹⁸. Occorre abitare in silenzio il proprio sé, senza temere di incontrarsi e di ricostruire, istante dopo istante, il percorso di vita intrapreso, al fine di riprogettarlo e modificarlo se necessario. Si tratta di mettere a punto e coltivare una *pedagogia del silenzio*, per educarsi ed educare a un *silenzio ascoltante*, da intendere non come *spazio* in cui nascondersi ma come *luogo* privilegiato di conoscenza e di ristrutturazione identitaria.

Allora non è fuorviante asserire che l'ascolto, ovvero la *domanda silenziosa*, corrisponde a quella virtù pedagogica la quale deve al contempo:

- connotare ogni essere personale e l'educatore autentico;
- precedere la parola, cioè la *domanda rumorosa*, che «si intreccia con il mondo, abita sin dall'inizio quelle cose che poi si sforzerà di dire»¹⁹.

In questa luce il silenzio non va letto come «errore di costruzione nel continuo scorrere del rumore»²⁰ oppure come deprivazione di ciò che si reputa «essenziale» all'esistenza umana: la parola. «Nel silenzio la comunicazione non si interrompe, ma continua e si approfondisce con altri linguaggi, a volte più incisivi e autentici della parola stessa»²¹. Esso quindi non è affatto un fenomeno marginale rispetto alla centralità del *logos* e non va inteso come un'assenza né come momento alternativo al dialogo. Anzi, è sempre un *parlare* e rappresenta una scelta, una condizione interiore basilare, per mantenere vivo lo spazio di ascolto, galvanizzare le capacità dialogiche e far emergere l'inespresso, che non va sottostimato

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ C. Sini, *Il gioco del silenzio*, cit., p. 39.

²⁰ M. Picard, *Il mondo del silenzio*, cit., p. 192.

²¹ L. Santelli Beccegato, *Postfazione*, in D. Ciotta (ed.), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, cit., p. 122.

se si vuol conferire qualità alla relazione intersoggettiva. «Il silenzio non è l'intervallo all'interno di ogni singola parola, ma il ponte di unione dei suoni»²² e, si potrebbe aggiungere, degli esseri personali. Il *camminare silente* è, difatti, un «proiettarsi fuori da sé [...]. [È un] *andare* da sé stessi verso altri sé stessi»²³.

3.1. Ricuperare il linguaggio del silenzio

Il *non detto* dimora nel silenzio della parola ed è lì che va ascoltato, riconosciuto, letto e interpretato. Senza dubbio, esistono eventi non verbali oppure pre-verbali, che albergano proprio in questo *spazio vuoto*, da intendere come distanza vitale, come *linguaggio silenziosamente abitato da chi parla*²⁴, in vista di traguardi comunicativo-ermeneutici.

Va messo in luce che la parola pone sì fine al silenzio, ma al contempo permette di percepirlo, di avvertirne l'assenza. Il silenzio può essere inteso sia come esito del linguaggio (che, nominandolo, ovvero traducendolo in espressione, lo fa apparire) sia come condizione che sussiste ancor prima di ogni cosa (e, perciò, delle stesse parole), avverandosi inesorabilmente nel tempo e nello spazio. Il silenzio è ovunque, è *ciò che attornia* ogni contingenza: ha luogo *prima* di qualsiasi accadimento, *tra* le varie circostanze (separandole o unendole) e persino *dopo* ciascuna esperienza umana/in-terumana.

Il silenzio è immerso in flussi ininterrotti di parole e di brusii. Tutto avviene nel silenzio e, quindi, anche l'ascolto e il *logos*, i quali non possono ignorarlo, giacché gli *appartengono*. È proprio tale silenzio, custodito dall'arte della parola, il *quid* che permette a quest'ultima di *parlare*. Esso, con la sua ineffabilità, le è fondamentale così come l'ombra è necessaria alla luce. La persona, difatti, vive sia nel *linguaggio* sia nella *dimensione silenziosa del linguaggio*; frequenta la parola (atto vivente, che esprime il *visibile* e l'*invisibile*, il *dicibile* e l'*indicibile* – Wittgenstein) ma anche il silenzio (difficile da ascoltare), che dà al *logos* la possibilità di essere pronunciato, offrendogli quello sfondo che lo precede, rispetto al quale esso può *dire*, può risaltare ed essere vivificato.

²² M.F. Sciacca, *Come si vince a Waterloo*, cit., p. 96.

²³ S. Raimondi, *Portatori di silenzio*, cit., p. 23.

²⁴ Cfr. C. Sini, *Il gioco del silenzio*, cit., p. 14.

Si impone di riscoprire il silenzio sotto il *rumore* sommerso, confuso e continuato delle parole, di recuperare il linguaggio del silenzio, fatto di pause, di alternanza dialettica tra l'ascolto e lo scambio comunicativo verbale. In ciò, ovvero nel divenire *abitatori del silenzio*, può essere ravvisato quell'espedito privilegiato che sollecita a ridefinire l'incontro interumano in termini di reale integrazione e comprensione.

Questo sospinge a condividere l'idea secondo la quale il silenzio rappresenta un aspetto complementare del processo comunicativo. Esso si afferma quale *momento aurorale*, che permette di tradurre in atto l'ascolto e la parola; è l'orizzonte necessario, l'elemento di snodo indispensabile, affinché il pensiero ascoltante e il *logos* possano affiorare, intrecciarsi e configurarsi come termini interagenti. Il silenzio allora (e non il brusio verbale) è il retroterra da cui nasce e a cui torna la parola, la quale, dopo essere stata pronunciata, si "allontana" dalla sua natura sonora e si inabissa di nuovo nella dimensione silente, per divenire ancora una volta puro oblio di fonemi. Ne consegue che la parola traluce dalla *distesa del silenzio*²⁵, per essere poi, a sua volta, in grado di generarlo. Ciò significa che il *mondo del logos autentico* è edificato sul *mondo del silenzio* e da quest'ultimo riceve la sua legittimazione. Difatti, «per la parola, il silenzio è come la rete che si tende sotto il funambolo»²⁶. Ne discende che il silenzio, rivelandosi quale fenomeno originario, per essere, non necessita della parola. All'opposto, essa, per prendere corpo, divenire sostanza e non perdere vigore, richiede senza dubbio una modalità esistenziale silenziosa, a lei sottesa. M.F. Sciacca, con un'immagine efficace, afferma: «il silenzio porta sulle sue ali la vita delle parole»²⁷.

3.2. Il silenzio interattivo nella relazione educativa

Sulla scorta delle suddette precisazioni, si può meglio delineare il concetto di silenzio, che appare polisemico, giacché viene a modularsi secondo svariate modalità espressive e ad assumere molteplici significati sia nell'ambito della sfera prettamente umana sia in riferimento al mondo della natura. Come suggerisce M. Picard, esso si svela anche «nel muto sorgere dell'alba, nel tacito protendersi degli alberi verso il cielo, nel furti-

²⁵ Cfr. M. Picard, *Il mondo del silenzio*, cit., p. 115.

²⁶ *Ibi*, p. 38.

²⁷ M.F. Sciacca, *Come si vince a Waterloo*, cit., p. 51.

vo calar della notte, nel silente alternarsi delle stagioni, nel delicato tocco dei raggi di luna che stillano nella notte come pioggia del silenzio»²⁸. Per quanto concerne invece il comportamento dell'essere personale, si nota l'esistenza di un *silenzio di apertura*, che accoglie volentieri la parola altrui, e di un *silenzio di chiusura*, il quale, all'opposto, si risolve in un atteggiamento solipsistico, indifferente e inascoltante, che tende all'isolamento, precludendo la comunicazione intersoggettiva.

Con il ricollegarsi alle riflessioni di G. Gasparini, non solo si può asserire che esistono diversificate forme di silenzio (legate a situazioni imbarazzanti o coercitive, a condizioni di emarginazione o di omertà, *etc.*), ma diviene anche possibile distinguere tra *silenzio generalizzato*, *qualificato* e *interattivo*²⁹. La prima tipologia rinvia a quell'atteggiamento silenzioso che tutti i soggetti presenti hanno il dovere di assumere (si pensi, per esempio, al minuto di silenzio da rispettare in occasione di una commemorazione). La seconda si riferisce al silenzio richiesto a tutti gli attori ad eccezione di uno, il quale, in quel contesto, svolge un ruolo di primo piano (il relatore a un convegno, l'insegnante in classe durante una spiegazione, *etc.*). La terza, invece, indica il silenzio quale punteggiatura del discorso (nell'ambito di un'interazione comunicativa), che impone la comprensione dei contenuti di verità del messaggio altrui e permette una rotazione dei turni di parola.

Dal punto di vista pedagogico, ciò che interessa avvalorare (oltre al *silenzio interiore*, prezioso per la ricerca di sé) è in particolar modo quest'ultima tipologia, il *silenzio interattivo*, da riscoprire e praticare nell'ambito della relazione educativa, al fine di non far prevalere l'indifferenza del non ascolto nei rapporti interumani. È proprio grazie all'incontro con il Tu che l'ascoltare e il parlare smettono di appartenere alla dimensione silenziosa per divenire peculiarità squisitamente umane.

3.3. *Da un silenzio silente a un silenzio parlante*

Occorre precisare che, al pari della solitudine (da intendersi, a seconda dei casi, come deleteria o costruttiva)³⁰, anche il silenzio, che è un'impor-

²⁸ M. Picard, *Il mondo del silenzio*, cit., p. 27.

²⁹ Cfr. G. Gasparini, *C'è silenzio e silenzio*, cit., pp. 15-26.

³⁰ Cfr. S. Rossi, *Tempo e solitudine*, in S. Rossi - R. Travaglini (eds.), *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e terapeutici per l'età evolutiva*, FrancoAngeli, Milano 2005, pp. 78-86. Va chiarito che la solitudine negativa conduce l'essere umano a vivere nella dimensione dell'i-

tante forma di comunicazione non verbale, viene ad assumere ora valenza positiva ora valenza negativa. In esso si può rintracciare una straordinaria capacità di dono. Ciò poiché l'essere personale, ponendosi in un atteggiamento di meditazione silenziosa, si dà volontariamente all'altro da sé e, così facendo, si predispone alla comprensione altrui.

A detta di L. Pati, il silenzio è un *modulo comunicativo*, il quale, nel momento in cui si configura come esito della solitudine negativa, diviene una mera scelta di sordità nei confronti di sé stesso e dell'altro, minando così i presupposti per un proficuo scambio comunicativo-relazionale. All'opposto, il silenzio legato alla solitudine positiva si carica di innumerevoli significati. In educazione, il *silenzio comunicativo intrapersonale* e quello *interpersonale* sono entrambi da avvalorare. Essi, difatti, permettono lo sviluppo dell'autocritica, l'autoperfezionamento e la formazione della personalità umana, che non può fiorire se non interagisce con l'alterità.

Si esige, mediante l'intervento educativo, di determinare il passaggio da un *silenzio silente* (passivo, inteso come assenza) a un *silenzio parlante, vivente*, di chiamata e di presenza. Quest'ultimo, attivo e tangibile, è in grado di far spazio all'ascolto e di prendere parola. Esso, facendosi domanda, custodisce al suo interno una marcata potenzialità epifanica. Si tratta di «fare silenzio per ascoltare il silenzio dell'altro. Fare silenzio per costruire lo spazio coesistenziale necessario alla nascita e alla vita del dialogo»³¹.

Il discorso invita ad asserire che il *silenzio parlante*, a cui bisogna dar luogo, ha un enorme valore pedagogico di apertura nei confronti dell'interiorità propria e altrui, e che, così come rivela l'esperienza, svolge funzioni simili a quelle del linguaggio. Bisogna dire che esso, in determinate circostanze, è più pregnante ed eloquente dell'espressione verbale, a volte percepita come vuota, carente e inadeguata a veicolare un determinato messaggio. Si pensi ai momenti difficili, che incorrono nella vita delle persone, durante i quali si apprezza molto di più una *vicinanza silenziosa*, capace di esprimere molteplici stati d'animo, piuttosto che una *presenza parlante*.

Inoltre, il *silenzio* e l'*ascolto del silenzio* permettono l'avverarsi di una metamorfosi dell'essere personale, giacché in tal modo gli è concesso di intradarsi lungo un percorso di radicale trasformazione perfettiva. Que-

solamento. Invece, quella positiva, autentica, da avvalorare in ambito pedagogico-educativo, permette al singolo di far ordine nella propria esistenza, rivelandosi quale prezioso momento di crescita personale (cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, cit., pp. 224-228).

³¹ B. Rossi, *Ascolto*, in Id., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, cit., p. 62.

sto *iter* conduce a esperire una *seconda nascita*, grazie alla quale poter *udire* e *vedere* ciò che prima (nella congerie di rumori assordanti e nell'ottica dell'inascolto) restava inesorabilmente in ombra. Orbene, nella dimensione del silenzio si ricrea l'animo soggettivo, che custodisce appunto le immagini silenziose della realtà circostante.

Il *mondo del silenzio* fa parte della *grammatica* dell'umano (così come il *mondo della parola*). È il *luogo* sia dell'ascolto, all'interno del quale esperire un patto di attenzione, sia dello scambio intersoggettivo, finalizzato alla comprensione profonda. Esso permette di far affiorare il superfluo delle parole, per cogliere così la differenza tra la chiacchiera reboante e anonima, di heideggeriana memoria, e il *logos* autentico, l'unico capace di raccontare il vero, l'unico che si rivela «pienezza sonora sopra la quieta distesa del silenzio»³². È solo la *verità* che libera la parola, le fa acquisire una sua autonomia, per concederle la possibilità di divenire finalmente un *mondo*.

In epoca contemporanea, occorre riscoprire il valore dell'ascolto e la forza della parola, da non considerare ormai tramontati. A tal fine, si ritiene opportuno mirare a un ricupero educativo del silenzio, *padre* della libertà³³, che deve farsi *presenza*, in quanto esso è in grado di forgiare l'animo umano allo stesso modo del *logos*. «Soltanto se l'uomo apprende a godere del silenzio può accedere al dialogo interiore»³⁴. Bisogna allora riaffermare la *voce* del silenzio. Quest'ultimo non va considerato un tesoro perduto, ormai del tutto inesistente, ma semplicemente sopito, come una dimensione fondamentale da *risvegliare* e svelare alle nuove generazioni, poiché ancora ben celata dietro il *muro del rumore*³⁵.

³² M. Picard, *Il mondo del silenzio*, cit., p. 153.

³³ A detta di Sciacca, «solo un profondo silenzio di meditazione e di concentrazione prepara la libertà alle decisioni essenziali, alle azioni efficaci» (M.F. Sciacca, *Come si vince a Waterloo*, cit., p. 118).

³⁴ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, cit., p. 231.

³⁵ Cfr. M. Picard, *Il mondo del silenzio*, cit., pp. 195-197.

Apontamentos sobre a Transmissão Transgeracional da Violência Conjugal

*Bárbara Almeida Muniz - Roberta Carvalho Romagnoli**

Abstract

Questo testo si occupa della violenza coniugale e della sua ripercussione fra le generazioni famigliari, ricercando come le dinamiche coniugali possono diventare un modello per la generazione successiva, trasmettendo pure la violenza. La violenza coniugale è indagata attraverso gli studi di genere per investigare i rapporti di potere presenti in questo processo, mettendoli in relazione con gli studi sulle trasmissioni psichiche delle esperienze violente fra le coppie. A partire da una ricerca sul campo realizzata in una capitale brasiliana, abbiamo esaminato i seguenti argomenti: rapporti di potere; riproduzione e possibilità di creazione nelle generazioni; associazione con alcol ed altre droghe. Abbiamo concluso che la violenza coniugale è un fenomeno complesso connesso con questioni storiche e sociali di sottomissione della donna, ma allo stesso tempo in rapporto ad altri contenuti trasmessi fra le generazioni.

This text deals with conjugal violence and its repercussion among family generations, investigating how conjugal arrangements can be made available as a model for the subsequent generation on ways of relating between a parental couple, also transmitting violence. Conjugal violence is approached from the studies on gender to investigate the power relations present in this process, relating them to the studies on psychic transmissions of violent experiences between couples. Based on a field research conducted in a Brazilian capital, we examined the following themes: power relations; reproduction and possibilities of creation in generations; association with alcohol and other drugs. We conclude that conjugal violence is a complex phenomenon that is linked to historical and social issues of women's submission, but also relates to other contents transmitted between generations.

* Barbara Almeida Muniz: Ricercatore di Psicologia presso l'Università Cattolica di Minas Gerais, Brasile. Roberta Carvalho Romagnoli: Professore Facoltà Psicologia presso l'Università Cattolica di Minas Gerais, Brasile.

Parole chiave: violenza coniugale, trasmissione intergenerazionale.

Key words: coniugal violence, intergenerational transmission.

Resumo

Este texto trata da violência conjugal e da sua repercussão entre as gerações familiares, investigando como os arranjos conjugais podem se disponibilizar como um modelo para a geração posterior sobre formas de se relacionar entre um casal parental, transmitindo também a violência. A violência conjugal é abordada a partir dos estudos sobre gênero para investigar as relações de poder presentes nesse processo, relacionando-os com os estudos sobre transmissões psíquicas das vivências violentas entre os casais. A partir de uma pesquisa de campo realizada em uma capital do Brasil, examinamos os seguintes temas: relações de poder; reprodução e possibilidades de criação nas gerações; associação com álcool e outras drogas. Concluímos que a violência conjugal é um fenômeno complexo que se mostra atrelado a questões históricas e sociais de submissão da mulher, mas também que se relaciona a outros conteúdos transmitidos entre as gerações.

1. A violência conjugal e sua complexidade

O relacionamento conjugal, as suas formas de comunicação e estratégias de resolução de conflitos são questões fundamentais para a qualidade de vida do casal e de seus filhos. As situações de conflitos conjugais influenciam diretamente o desempenho da criança, as competências nas relações sociais e, até mesmo, na abertura a diversos sintomas físicos e emocionais¹. Conhecida como um tipo de violência doméstica e intrafamiliar, a violência conjugal representa uma das principais ameaças à saúde das mulheres e a maioria dessas agressões reflete um padrão de abuso contínuo². Assim, é um problema de saúde pública que afeta consideravelmente a vida dos filhos em todas as classes sociais.

¹ M.P. Braz - M.A. Dessen - N.L. Silva, *Relações conjugais e parentais: uma comparação entre famílias de classes sociais baixa e média*, in «Psicologia: Reflexão e Crítica», 18 (2005/2), pp. 151-161.

² L.P. Deeke - A.F. Boing - W.F. Oliveira - E.B.S. Coelho, *A dinâmica da violência doméstica: uma análise a partir dos discursos da mulher agredida e de seu parceiro*, in «Saúde e socieda-

Preocupados tanto com as questões de poder que perpassam o fenômeno quanto com as questões psíquicas, abordamos, neste estudo, mulheres que vivenciam esse tipo de violência através de uma intercessão entre esses dois domínios, dada a sua complexidade. Assim, efetuamos um diálogo entre o social e o familiar, como uma produção histórico-social, em que os acontecimentos sociais e políticos atuam na produção de sujeitos, delineando lugares e papéis na sociedade, regulando seus modos de existir. O gênero é uma construção social e política, na qual temos diferenças entre homens e mulheres que são convertidas em desigualdade, tanto na esfera pública quanto privada, assimetrias atravessadas por uma lógica patriarcal que revelam diferenças de poder nas relações conjugais heterossexuais como aponta Saffioti³. Por outro lado, a subjetividade é também uma produção familiar, compondo-se em um grupo em que são inscritas as primeiras vivências sustentadas por vínculo entre seus membros⁴. Ou seja, o vínculo que se estabelece entre os familiares permite as transmissões psíquicas por mecanismos inconscientes que ocorrem nas relações intersubjetivas.

Fenômeno complexo e multifacetado, a violência conjugal afeta a todos que a sofrem e a produzem se localizando na interface entre as relações de poder socio-históricas e o universo familiar. Ao examinar a construção histórica dessa distinção, observamos uma lógica patriarcal de dominação dos homens sobre as mulheres, frisando a posição periférica destas enquanto sujeito político e de direitos, além de sustentar a desvalorização simbólica da mulher. De acordo com esta lógica patriarcal, o feminino está ontológica e socialmente subordinado ao masculino, este último gênero, base das relações sociais e base das relações familiares. Nessa direção, a violência contra as mulheres pode ser explicada não como um fenômeno de exceção, mas consentida do ponto de vista social como denuncia Va-

de», São Paulo, 18 (2009/2), disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902009000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02/04/2014.

³ H. Saffioti, *Gênero, patriarcado e violência*, Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo 2004.

⁴ A.S. Neves - L.R.S. Gomes - L.C. Vidal, *Violência e família: possibilidades vinculativas e formas de subjetivação*, in «Revista Psicologia Clínica», 26 (2014/1), pp. 33-45.

rikas⁵. Segundo Chauí⁶, a lógica patriarcal é uma construção que atravessa gerações, épocas, e vem delineando lugares ocupados por homens e mulheres em uma relação de poder assimétrica e intensa.

A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que durante anos, nossa sociedade construiu, em torno de si e no senso comum, um olhar naturalizado acerca das mulheres, resultado de crenças e valores transmitidos de geração em geração sem serem questionados, no qual elas ocupam um lugar inferior frente ao homem⁷. A transgeracionalidade nos permite investigar a existência ou não da transmissão geracional da violência na família, não deixando de incorporar os atravessamentos históricos e sociais que sustentam o fenômeno. A família é fundadora da vida psíquica do sujeito, é nesse grupo que a subjetividade se constitui. Conforme Magalhães e Féres-Carneiro⁸, a afetividade envolvida entre membros de uma família abre espaço para inscrição dos modos de relação do casal parental na subjetividade dos filhos e viabiliza as passagens dos conteúdos psíquicos. Isso acontece porque o sujeito se liga, se identifica com estas figuras parentais. Neste espaço de trocas familiares, há uma comunicação entre as subjetividades dos diversos sujeitos do grupo familiar – isto é o que denominamos de intersubjetividade.

Para que haja uma transmissão psíquica, é preciso haver alguma identificação inconsciente formada, e continuamente transformada, em relação aos outros com os quais convivemos e de acordo com os sistemas culturais que estamos inseridos. Os processos de identificação nas famílias servem de norte para este indivíduo se inscrever em formas de ser mulher, por exemplo. Contudo, é preciso destacar que a expressão da identidade deste sujeito não será idêntica à de seu familiar, pois ele mantém sua particularidade. Desse modo, os comportamentos de cada cônjuge e a maneira como se relacionam um com o outro em sua conjugalidade podem contribuir

⁵ E. Varikas, *Max Weber, a gaiola de aço e as senhoras*, in D. Chabaud-Rychter - V. Descouretes - A. M. Devreux - E. Varikas (eds.), *O gênero nas Ciências Sociais*, Unesp, São Paulo, Editora Universidade de Brasília, Brasília 2014, pp. 423-442.

⁶ M. Chauí, *Participando do debate sobre mulher e violência*, in «Perspectivas antropológicas da mulher», 4 (1985), pp. 23-62.

⁷ S.G. Silva, *Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher*, in «Psicologia Ciência e Profissão», 30 (2010/3), disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932010000300009&lng=pt&nrm=iso.

⁸ A.S. Magalhães - T. Féres-Carneiro, *Transmissão psíquica geracional na contemporaneidade*, «Psicologia em Revista», 10 (2004/16), pp. 243-255.

para modular os projetos de vida e a organização individual dos membros da família⁹.

É a partir do par parental que se dá a transmissão psíquica entre as gerações. Transmissão de crenças, segredos e até mesmo de formas de relacionar que podem envolver violências e agressões que se efetuam de maneiras distintas¹⁰. Existem os processos de transmissão intersubjetiva, que permitem a transformação, a elaboração do que foi passado no ato da transmissão, conduzindo à diferenciação de uma geração para a outra, permitindo uma evolução entre o que é transmitido e o que é herdado. No entanto, esses processos também sustentam valores que asseguram a continuidade do grupo e sua cultura, assim como a tradição, passagem que ocorre, muitas vezes, de forma direta, sem elaboração dos conteúdos, por mecanismos de repetição familiar. Hartmann e Schestatsky¹¹ afirmam que todo o trabalho de ligações e de transformações pode falhar, e a transmissão psíquica pode, então, ser alienante e não estruturante, de modo a permitir a repetição naturalizada.

Segundo Magalhães e Féres-Carneiro¹² nesse processo não elaborado, transmitir passa a ser uma missão destrutiva, uma vez que esta ocorre à custa da submissão ou até da aniquilação da especificidade de cada sujeito. Ou seja, o sujeito não filtra os conteúdos transmitidos, e a falta deste filtro o condena a uma reprodução sem singularidade. Nesse contexto, a reprodução da violência conjugal remete ao legado passado entre os familiares como uma cultura a ser perpetuada de forma impensada, não elaborada, tornando o sujeito cativo da dor de seus antepassados, preso a uma sentença transgeracional da qual não consegue se libertar¹³. Todavia, para que essa repetição deixe de ocorrer, é necessário a apropriação da história familiar de maneira particular, que cada um faça suas escolhas, crie e recrie

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ B. Mandelbaum - L.B. Schraiber - A.F.P.L. D'Oliveira, *Violência e vida familiar: abordagens psicanalíticas e de gênero*, in «Saúde soc.», 25 (2016/2), pp. 422-430, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902016000200422&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23/10/2018.

¹¹ I.B. Hartmann - S. Schestatsky, *Transmissão do psiquismo entre as gerações*, in «Revista Brasileira de Psicoterapia», 13 (2011/2), pp. 92-114.

¹² A. S. Magalhães - T. Féres-Carneiro, *Transmissão psíquica geracional na contemporaneidade*, cit.

¹³ I.B. Hartmann - S. Schestatsky, *Transmissão do psiquismo entre as gerações*, cit.

sua subjetividade. Como destacam Seixas e Dias¹⁴, não estamos fadados a uma eterna repetição, somos aptos a atuar sobre nossa realidade psíquica e aprender outras formas de interação na nossa socialização secundária – fora da família de origem –, que também nos oferece possibilidades de experiências distintas e possíveis deslocamentos subjetivos.

2. Escutando as mães e as filhas sobre a violência

Visando estudar as implicações da violência conjugal na subjetividade dos filhos, com ênfase nos aspectos transgeracionais e de gênero, fizemos uma pesquisa qualitativa, entrevistando mulheres que viviam a dinâmica da violência conjugal e que eram atendidas em uma instituição pública, para obter suporte psicológico e jurídico, em uma capital do Sudeste do Brasil. Escutamos duas dessas mulheres em entrevistas semiestruturadas. No intuito de explorar a questão das gerações, escutamos também as mães destas mulheres. Em nossos encontros, procuramos levantar tanto a história de violência conjugal vivida na relação atual, como também o histórico conjugal da geração anterior – o par parental – e as possíveis ligações intergeracionais com a geração futura. Efetuamos essa busca através de dois olhares: tanto o das próprias filhas da relação, quanto o de suas mães autoras e/ou vítimas da violência conjugal. Entretanto, em alguns casos, também foi possível coletar dados – através da fala dessas mulheres – sobre o histórico conjugal dos pais de seus cônjuges. A partir disso, examinamos os atravessamentos da violência conjugal em três gerações e de ambos os lados.

As pesquisadas tinham ensino superior completo, possuíam vínculo empregatício, não dependendo financeiramente de seus cônjuges. Eram moradoras desta capital, com idade entre 20 e 50 anos, e viviam ou já viveram a dinâmica da violência conjugal com seu parceiro íntimo (atual ou não), possuindo um ou mais filhos frutos desta relação. A partir desses relatos elaboramos os temas: relações de poder; reprodução e possibilidades de criação nas gerações e associação com álcool e outras drogas, que analisamos a seguir.

As relações de poder atravessam a interação dos casais, sustentando a violência conjugal, justificada na naturalização dos lugares e papéis desem-

¹⁴ M.R.A. Seixas - M. L. Dias (eds.), *Transmissão psíquica transgeracional e violência familiar*, in «A violência doméstica e a cultura da paz», Roca, São Paulo 2013, pp. 61-74.

*penhados por homens e mulheres ao longo de toda a história, alicerçada principalmente nos valores patriarcais*¹⁵. Esses papéis naturalizados em uma família e na sociedade são transmitidos entre as gerações como códigos que, frequentemente, não são questionados. Esses códigos não elaborados têm se tornado motivações e justificativas para a violência de gênero que ocorre entre os casais.

A violência nas relações expressa dinâmicas de afeto e poder e denuncia uma assimetria nas relações de gênero, perpetuando o ciclo das agressões e estabelecendo uma relação de dominação-submissão. Nesse processo, as mulheres que sofrem a violência muitas vezes não questionam o lugar que ocupam, sua inferioridade ou desqualificação mantidas pelo cônjuge.

Nesse jogo de poder, segundo as mulheres escutadas, um dos elementos que desencadeia a violência é o ciúme. Para Chauí¹⁶, esse sentimento é a expressão deste tipo de relação de dominação em que há uma coisificação do outro, um desejo de mando e opressão. As traições também permeiam as relações das entrevistadas, algumas reais e outras expressas em acusações por parte de um dos cônjuges. Desse modo, o ciúme se entrelaça com a infidelidade quando se imagina uma possível traição, ou seja, aquela em que se acusa a parceira sem ter provas do fato, baseando-se na desconfiança e nas suposições que fazem parte da imaginação. De fato, existem questões na relação conjugal que dizem dos atravessamentos de gênero, dos valores patriarcais que vão modulando as maneiras de agir deste casal e o homem se sente no direito de agredir quando se sente inseguro e vulnerável.

Na categoria *Reprodução e possibilidades de criação nas gerações*, observamos que os efeitos da violência são nítidos em todo o discurso das duas famílias pesquisadas e atravessam as gerações seguintes. Magalhães e Féres-Carneiro (2007) nos apresentam diversas consequências destas vivências violentas sobre a subjetividade dos que participam delas, tanto os cônjuges quanto seus filhos. Além dos prejuízos imediatos causados pela relação violenta sobre os pares e os filhos, a violência se perpetua em modelo para as gerações seguintes, formando, em muitos casos, um ciclo interminável. Esses efeitos se ramificam, se expressando a cada novo vínculo formado, a cada nova família.

¹⁵ S.G. Silva, *Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher*, cit.

¹⁶ M. Chauí, *Participando do debate sobre mulher e violência*, cit.

Em nosso estudo há tanto a reprodução direta do comportamento da violência quanto os efeitos psíquicos e reprodutivos que passam de mãe para filha, como foi colocado pelas mulheres que escutamos. Como colocam Magalhães e Féres-Carneiro¹⁷, essa transmissão torna o sujeito cativo da dor de seus antepassados e o faz viver conforme uma sentença transgeracional da qual não consegue se libertar. As mulheres pesquisadas, por exemplo, quando falam de seu histórico conjugal e de suas mães, conseguem identificar que muitos movimentos que fazem são reproduções das vivências de seus pais. Assim também, as mães notam que suas filhas estão enlaçadas em uma conjugalidade que parece se espelhar nas experiências que tiveram com seus cônjuges. Uma delas fala: «Vejo minha história repetindo. A minha filha passando o mesmo que eu». Percebemos padrões de comportamento que se reproduzem na geração seguinte como conteúdo bruto, não elaborado.

Mães e filhas se encontram em uma relação conjugal violenta na qual seu parceiro usa tanto da violência física quanto da violência psicológica. Filhas parecem procurar o mesmo padrão de vínculo conjugal que as mães estabeleciam com o marido e reproduzem também um histórico de violência conjugal. Essas mulheres se encontram amarradas a esta realidade, continuamente atravessada pela violência, da família de origem à família atual, e perpetuam a violência na geração seguinte como um padrão de vínculo entre homens e mulheres. Conforme Penso e Costa¹⁸, a transmissão da violência entre gerações funciona como um padrão de relacionamento que acompanha a história familiar de um grupo e vai sendo reproduzido como se este fosse o único modo vincular de existir daquela família e de todas as gerações que se seguirem a partir dela. Assim uma delas fala: «Todos os meus relacionamentos foram com pessoas violentas e usuários de drogas, parece que eu procuro isso». Neste caso, notamos a maneira com que o relacionamento entre os pais se enraíza no psiquismo dos filhos como um projeto de vida a dois do qual parecem não poder

¹⁷ A.S. Magalhães - T. Féres-Carneiro, *Transmissão psíquica geracional: um estudo de caso*, in T. Féres-Carneiro (ed.), *Família e casal: saúde, trabalho e modos de vinculação*, Casa do Psicólogo, São Paulo 2007, pp. 341-364.

¹⁸ M.A. Penso - L.F. Costa, *Investigando a transgeracionalidade da violência intrafamiliar: da pesquisa à intervenção*, in Id., *A transmissão geracional em diferentes contextos*, Summus editorial, São Paulo 2008, pp. 251-281.

escapar, mesmo que desejem racionalmente não reproduzir este tipo de vínculo violento, seguem o mesmo caminho de seus antepassados¹⁹.

Uma das mulheres que entrevistamos percebe a transmissão psíquica em sua família e atribui a responsabilidade à família de seu marido. Ela justifica que os relacionamentos agressivos nos quais a filha se envolve estão enraizados nos modos com que os pais de seu cônjuge vivem sua conjugalidade. Nesse processo, acredita que sua filha se identifica com a sogra e reproduz seus comportamentos na relação íntima a dois. A referências aos avós é um ponto que nos possibilita explorar a transmissão transgeracional, que atravessa as gerações de maneira a amarrá-las, não como um nó que liga cada geração direta à próxima, mas como um fio que conduz toda a herança e atravessa as gerações futuras deixando seus vestígios.

Além da história de vida conjugal pessoal de cada mulher e das dinâmicas vividas por seus pais, em nosso trabalho também foi possível alcançar a família dos cônjuges destas mulheres, ou seja, um pouco do histórico dos antepassados destes maridos, através do seu discurso. Uma delas, diz, quando expõe a história de vida do marido: «Ele foi traído pela ex-mulher, aí ele desconfia de mim e me persegue. É um trauma dele. O pai dele traía a mãe, ele via e sabia de tudo, pois o pai levava ele para as traições». Esse relato indica como as vivências na história familiar anterior deixam suas marcas. Estas marcas são levadas de maneira destrutiva para as relações futuras.

O marido dessa mulher que nos contou essa história, apresenta dois atravessamentos que alimentam a violência que pratica contra sua parceira. Primeiramente, este homem possui um histórico de traição em sua família de origem por parte de seu pai, modelo de homem com o qual se identifica e ativador de uma dinâmica conjugal que pode reproduzir. As identificações colocadas por Hartmann e Schestatsky²⁰ e Magalhães e Féres-Carneiro²¹ são o alicerce das transmissões psíquicas que permitem tal processo, pois o sujeito necessita se identificar e ser reconhecido através disso como pertencente ao grupo familiar. Nesse caso parece-nos que a ideia de que a dinâmica conjugal é cercada por infidelidades, atravessa a construção de suas relações afetivas. Esta crença pode tanto ativar as

¹⁹ A.S. Magalhães - T. Féres-Carneiro, *Transmissão psíquica geracional: um estudo de caso*, cit.

²⁰ I.B. Hartmann - S. Schestatsky, *Transmissão do psiquismo entre as gerações*, cit.

²¹ A.S. Magalhães - T. Féres-Carneiro, *Transmissão psíquica geracional na contemporaneidade*, cit.

inscrições em seu psiquismo da possibilidade ou realidade de ser traído, como também pode vir para confirmar e perpetuar o que já estava enraizado devido às vivências com seus pais. As diversas experiências de vida deste homem abrem espaço em seu psiquismo para desencadear comportamentos como: desconfiar, perseguir e acreditar que sua esposa o trai com o ex-marido dela. Assim, ele se mantém em uma posição agressiva, em uma relação violenta e parece não enxergar outra possibilidade para a relação íntima entre os casais. Com isso, ele contribui para propagar a violência nas gerações futuras, para também transmiti-la a seus netos.

Esses discursos nos conduzem aos modos de se comportar dos homens, referenciados nas vivências de seus pais e não somente nas relações de gênero, como vimos na categoria anterior. Esses discursos se sustentam, muitas vezes em desculpas para não se esforçar a desenvolver outras formas de se relacionar. Nesse contexto, torna-se mais dominante agir conforme os padrões que já contaminaram seu psiquismo que fazer um movimento de abertura a novas maneiras de ser e agir. Romagnoli²² discute sobre a dificuldade que tanto os homens quanto as próprias mulheres possuem em fazer um movimento diferente daquele de seus antepassados e abrir espaços e possibilidades para expressar outras experiências na relação que não sejam a violência conjugal. Como forma dominante, este tipo de violência se justifica em uma lógica disseminada social, possibilitando a não responsabilização do agressor. A mesma violência também pode se justificar entre as gerações, referindo-se a conteúdos agressivos transmitidos pela família, como comportamentos e modelos de relacionamentos violentos.

Por essa perspectiva, o parceiro se apoia na transmissão de comportamentos e modos de relacionamento para se desculpar por agir com violência, na justificativa de que este é o único modo de vida a dois que conhece e que aprendeu. Acreditamos e evidenciamos que tanto os homens quanto as próprias mulheres podem se prender a argumentos fundamentados em vivências de seus antepassados e, assim, não produzir deslocamentos subjetivos desse padrão de relação, não sustentar novos modos de estar junto. Postura que reproduz atitudes e em que não há esforço para modificar e tampouco responsabilidade nas consequências dos atos violentos.

²² R.C. Romagnoli, *A violência contra a mulher em interlocução com a esquizoanálise: aprisionamentos e devires*, in R.C. Romagnoli - F.F.S. Martins (eds.), *Violência doméstica: estudos atuais e perspectivas*, CRV, Curitiba 2012, pp. 43-63.

Nossa pesquisa abordou ainda como a transmissão da violência conjugal se revela nos filhos na infância. Os efeitos da violência sobre o filho de uma delas, segundo sua percepção, nos mostram como a violência se perpetua e se reproduz em outros encontros diferentes das expressões que vimos entre cônjuges, reproduzindo total ou parcialmente o histórico conjugal dos pais. Ela diz: «[...] o meu menino de dois anos agora dá socos nas pessoas... morde o irmão», mostra como seu filho expõe comportamentos agressivos de maneira similar à que presencia entre seus pais. Outra mulher nos fala sobre sua filha: «Está malcriada, xingando, desobediente, teimosa. Ela responde a mim e à vó. O pai ela respeita mais, mas também responde». As atitudes do marido se manifestam sobre a criança a partir do não reconhecimento da autoridade da mãe e do desrespeito. Neste ponto, a filha parece ter como referência de relacionamento a maneira como o pai trata a mãe.

Constatamos em muitos dos discursos de nossas entrevistadas a *Associação com álcool e outras drogas, nossa última categoria*. Zaleski, Pinsky, Laranjeira, Ramisetty-Mikler e Caetano²³ também revelam a combinação entre o uso de tais substâncias e a violência. Conforme os autores, o abuso de bebidas alcoólicas diminui a capacidade de raciocínio lógico, desinibe, aumenta a irritabilidade, impulsividade, entre outros sintomas (dependendo da quantidade e da frequência do uso). Os efeitos acarretados pela utilização destas substâncias são, evidentemente, facilitadores no desencadeamento de atos violentos. Nesse contexto, podemos nos questionar: não poderiam estes homens alcoolizados procurar agredir outros homens em vez de suas mulheres? Contudo, com muita frequência são as mulheres que são agredidas. Procuramos pensar na violência contra as mulheres no sentido do jogo conjugal discutido por Almeida e Stengel²⁴, em que se dá uma relação de poder complexa e, dessa maneira, o álcool pode aparecer como justificativa para camuflar a violência. O descontrole do parceiro baseado no uso do álcool colocá-lo-ia como incapacitado e não responsável por seus atos.

²³ M. Zaleski - I. Pinsky - R. Laranjeira - S. Ramisetty-Mikler - R. Caetano, *Violência entre parceiros íntimos e consumo de álcool*, in «Revista de Saúde Pública», São Paulo, 44 (2010/1), disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489102010000100006&lng=pt&nrm=iso.

²⁴ E. Almeida - M. Stengel, *Individualismo e violência psicológica nas relações de conjugalidade*, in R.C. Romagnoli - F.F.S. Martins (eds.), *Violência doméstica: estudos atuais e perspectivas*, CRV, Curitiba 2012, pp. 165-186.

Com certeza, o álcool e outras drogas favorecem o desencadear da violência conjugal, atuando como desinibidores, estimulantes e também como desculpas para perpetuar as brutalidades e agressões. Entretanto, é preciso destacar que as consequências do uso dessas substâncias não justificam as violências conjugais. Na verdade, podem funcionar como uma abertura para que este homem expresse sentimentos ou vivências anteriormente reprimidas tanto com sua parceira quanto com seus familiares em sua infância, por exemplo. Acreditamos que o uso da química pode servir como escape para que se apresentem comportamentos já pensados, mas não expressados, pois foram barrados pela instância psíquica que nos permite elaborar, filtrar e pensar, conforme abordado nos estudos de Magalhães e Féres-Carneiro²⁵. O grande risco, no nosso entender, é que este uso seja distorcido e utilizado como pretexto para justificar e amenizar a violência sofrida pelas mulheres.

Nesse contexto, as próprias mulheres muitas vezes tendem a desculpar a agressão sofrida, quando esta se dá porque seu parceiro havia bebido. Esse movimento das mulheres camufla e naturaliza a violência. Uma das mulheres que escutamos diz «[...] sem a droga ele é maravilhoso, ele faz tudo que eu peço». O relato de nossa entrevistada abre caminhos para pensarmos não somente na associação entre álcool e violência, mas também em como esse fator pode ser utilizado como pretexto para não se findar com os episódios de agressão. O marido da entrevistada procura agradá-la nos momentos seguintes às agressões e, dessa maneira, vai amarrando-a neste jogo de «bandido-mocinho» e se justificando a cada episódio violento em seu vício pelas substâncias psicoativas. Nossa entrevistada deposita a responsabilidade pela violência na bebida e na cocaína e não em seu cônjuge, que, de fato, não é responsabilizado pelos efeitos deste uso. Mas, na verdade, nada justifica episódios de hostilidade, agressões e crueldades.

3. Considerações finais

Com certeza, a violência conjugal é um fenômeno complexo e encontra-se enlaçada pelas questões de gênero e cultura de cada família, passados de uma geração à outra. A partir de nosso estudo, percebemos que a lógica patriarcal atravessa a história dos casais, mantendo as assimetrias

²⁵ A.S. Magalhães - T. Féres-Carneiro, *Transmissão psíquica geracional na contemporaneidade*, cit.

existentes nas relações de conjugalidade. Em nosso percurso notamos ainda que a violência é transmitida aos filhos do casal que vive a dinâmica da violência, seja como um mecanismo de repetição ou trazendo outros prejuízos à saúde desses sujeitos. Portanto, os filhos não ficam indiferentes ao que acontece entre o casal.

Conforme percebemos através das falas das mulheres que escutamos, todas elas perpetuam dinâmicas agressivas e violentas que possuem alguma correlação com a história transgeracional intrafamiliar, tanto dos pais quanto dos avós. Notamos que, apesar de cientes, de que as histórias estão se repetindo e dos sofrimentos engendrados na lógica patriarcal, estes sujeitos permanecem cristalizados nesses papéis, justificando-se como incapazes de transformarem suas vidas. Diante disso, questionamos em que medida podemos afirmar que esta lógica de poder que define papéis engessando estes sujeitos não permite que existam espaços para que os cônjuges transitem destes lugares de sofrimento e repetição para espaços de invenção. Isso nos leva a concluir que a questão da manutenção de uma dinâmica que traz sofrimento no cotidiano se apoia tanto no social quanto no individual. Ao longo da discussão de nossas categorias temáticas, fica explícito como estas se interligam, uma vez que não apenas a dinâmica conjugal violenta se mostra constituída em meio à complexidade da contemporaneidade, como também atrelada aos conteúdos que se transmitem de gerações precedentes. Na trama da violência conjugal, relações de poder se interpenetram com questões transgeracionais e com a não responsabilização dos parceiros pelo ato em si quando ocorre a ingestão de álcool e drogas, fato que evidencia a multideterminação e a processualidade do fenômeno.

Consideramos que a violência conjugal possui várias facetas, daí a necessidade de diálogo entre as relações de gênero e as transgeracionais. Estamos cientes que não esgotamos o tema daquelas que vivem e revivem essas tramas em seus cotidianos. Esperamos, sim, lançar alguma luz na compreensão do fenômeno que favoreça saídas construtivas para essas mulheres e esses homens, auxiliando na sustentação de intervenções que memorizem esse grave problema social e de saúde pública.

Il sostegno educativo a domicilio

Percorsi di accompagnamento per la famiglia e i minori

Alessia Tabacchi*

Abstract

Gli interventi educativi a domicilio rappresentano una misura di prevenzione dell'istituzionalizzazione e di promozione del diritto del minore alla famiglia. Oggi si rileva un aumento della richiesta di attivazione di interventi da parte dei Servizi Sociali territoriali, a fronte di un non sempre correlato investimento in termini di qualità e riconoscimento dei professionisti coinvolti nel lavoro a domicilio. Urge una riflessione pedagogica circa il sostegno educativo offerto alle famiglie all'interno del normale contesto di vita, laddove vivono situazioni di fragilità e vulnerabilità. Sollecitati a riflettere criticamente sulla propria esperienza familiare, minori e adulti diventano co-costruttori e protagonisti del progetto educativo. In una prospettiva di *parenting support*, la famiglia è accompagnata ad identificare risorse e criticità e a ricercare nuovi stili e strategie comunicativo-relazionali.

Home educational interventions represent a prevention measure from institutionalization and a way to promote the child's right to a family. Nowadays it is detected an increase in the demand for activation of interventions by local Social Services, despite investments are not always correlated in terms of quality and recognition of educators who work in families' houses. There is an urgent need for pedagogical reflection on the educational support offered to families within the normal context of life, where they live in situations of fragility and vulnerability. Encouraged to reflect critically on their own family experience, children and adults become themselves co-constructors and protagonists of the educational project. In a perspective of parenting support, the family is accompanied to identify resources and critical issues and to search for new communicative and relational styles and strategies.

* Pedagogista, dottoranda di ricerca in Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Parole chiave: supporto genitoriale, interventi educativi a domicilio, misure di prevenzione.

Key words: Home educational interventions, parenting support, prevention measure.

1. Famiglie vulnerabili e urgenza di sostegno educativo

La famiglia è l'ambito relazionale ed affettivo in cui la persona si forma e trae alimento per il proprio perfezionamento e la piena umanizzazione¹. Ogni individuo, per crescere in maniera armonica, ha bisogno di fare affidamento su un nucleo familiare, ricavando stimolazioni adeguate al proprio divenire². Tali motivazioni sono alla base della definizione del diritto del minore a crescere all'interno della propria famiglia.

I veloci mutamenti che contraddistinguono la società odierna e le nuove forme di povertà minano la progettualità esistenziale e provocano disorientamento nell'ambito dell'azione educativa.

I Servizi alla Persona, anche su provvedimento dell'Autorità Giudiziaria, rilevano l'urgenza di sostenere i nuclei domestici che versano in situazioni di disagio conclamato e forte vulnerabilità. Ciò può essere l'esito di fragilità comunicativo-relazionali, esperienze traumatiche, avvenimenti stressanti temporanei o duraturi che hanno minato la salute psico-fisica, il vissuto emotivo-affettivo, la condizione abitativa o lavorativa³. Gli eventi sfavorevoli, accanto all'assenza di un'efficace rete parentale e sociale di supporto, comportano l'acuirsi delle criticità personali e minano il funzionamento del nucleo familiare. Quanto asserito mette in luce l'esigenza di sostenere la famiglia nel qualificarsi come luogo di educazione autentica.

Nella letteratura, così come nell'ambito delle politiche sociali, si è andata pertanto diffondendo una crescente attenzione per le famiglie vulnerabili, allo scopo di «generare qualità nella risposta familiare e sociale ai bisogni di crescita dei bambini», in ottica di promozione, prevenzione e protezione dell'infanzia e dell'adolescenza⁴. Il concetto di vulnerabilità

¹ Per suggestioni cfr. L. Pati, *L'esigenza di una politica educativa con e per la famiglia*, in Id., *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 445-465.

² L. Pati, *Esaltare la famiglia come luogo primario di educazione*, in «La Famiglia», 205 (2001), p. 6.

³ A. Cunti, *Disagio familiare e interventi di sostegno educativo*, in L. Pati, *Pedagogia della famiglia*, cit., pp. 288-290.

⁴ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*,

rinvia alla finitudine e alla fragilità costitutive dell'esperienza umana, ma anche all'antinomia intrinseca tra forza e debolezza⁵. Si coglie un nesso con il tema della resilienza. L'etimologia del termine riconduce a due accezioni: “*re-salio*”, rimanda al risalire, a un movimento ascensionale che dal basso si indirizza verso l'alto; “*resilio*”, indica il “saltare indietro, ritirarsi, restringersi” e delinea un itinerario che dall'esterno va verso l'interno. L'accostamento dei due significati invita a riflettere su come, per comprendere a fondo sé stessi e per essere consapevoli delle proprie risorse, sia necessario fermarsi, fare memoria della propria storia e da lì ripartire per rilanciarsi nel presente e progettare il futuro. Si ripropone un inscindibile legame tra spazio e tempo, che richiama il concetto di intenzionalità agostiniana⁶. L'*intentio* permette di fare sintesi, di ritrovarsi contro il rischio di una “*distentio*” che dissipa forze ed energie⁷. Il passaggio dalla “*distentio*” alla “*intentio*” è segnato dall'esperienza della “*extensio*”, che dilata il desiderio, come in una spirale ascendente, così che non possa mai essere pienamente soddisfatto.

La pedagogia riflette sull'urgenza di supportare la persona nello sforzo di ri-progettare l'esistenza. Ciò nella consapevolezza che le situazioni vissute, in alcune circostanze, non sono comprensibili nell'immediato, ma a distanza di tempo e a contatto con l'inatteso. Inoltre, anche chi vive in condizioni di svantaggio può rintracciare soluzioni creative, attingendo alle risorse interne ed esterne, per riorganizzare il proprio cammino di crescita⁸. Il primo passo, in ottica educativa, diviene quello di accompa-

dicembre 2017, p. 5, in: <https://www.minori.it/en/minori/linee-di-indirizzo-nazionali-per-l-intervento-con-bambini-e-famiglie-in-situazione-di>. Sulla letteratura in merito cfr. P. Milani - S. Serbati, *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Milano 2013; F. Dettori - G. Manca - L. Pandolfi, *Minori e famiglie vulnerabili. Ruolo e interventi dell'educatore*, Carocci, Roma 2013; P. Milani - S. Serbati - M. Ius - D.D. Masi, *Chi sono le famiglie vulnerabili?*, in «Famiglia oggi», 2 (2015), pp. 8-13; L. Pati, *La famiglia, sistema relazionale fragile e vulnerabile, ma ricco di risorse*, in «La Famiglia», 259 (2015), pp. 5-12; P. Milani, *Il Programma P.I.P.P.I.: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2017), pp. 9-24.

⁵ S. Premoli, *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 12.

⁶ Agostino d'Ipbona, *Le confessioni*, Ed. Paoline, Milano 1998⁹, 13.9.

⁷ P. Ricoeur, *Tempo e racconto. Volume 1*, tr. it., Jaca Book, Milano 2001³, p. 51.

⁸ Al riguardo cfr. D. Simeone, *Dalla sofferenza alla riprogettazione esistenziale*, in L. Pati (ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 151-179; E. Schuchardt, *Far fronte allo scacco: «perché proprio io...?». Il dolore come occasione per imparare a vivere*, in «Concilium», 5 (1990), pp. 84-107.

gnare a riconoscere i bisogni e dare nome al disagio, stimolando la capacità di “so-stare” nella propria condizione e di attivarsi in prima persona. Si delinea così un itinerario di sostegno educativo alla famiglia.

Offrire un sostegno significa reggere il peso di qualcosa o di qualcuno⁹. “Chi” sostiene è chiamato a considerare la natura del peso da sorreggere e ad offrire un supporto commisurato ad esso, in relazione alla situazione e alle persone coinvolte¹⁰. Nella radice latina del verbo sostenere è rintracciabile un doppio nucleo di significato: “*sustinere*” (*sub-teneo*), nelle accezioni di sollevare, difendere, nutrire, aiutare; “*substituere*” (*sub-stutuo*) connesso con il sostituire e il sottoporre. Si coglie un’antinomia tra il “*sustinere*”, che risponde ad una logica di tipo promozionale, e il “*substituere*”, che rimanda ad una visione assistenzialista¹¹.

In letteratura possiamo rintracciare due coordinate teoriche alla base del sostegno educativo alla famiglia: il concetto psicoanalitico di “*holding*” e quello di “*social support*”¹². La nozione di *holding*, introdotta da D.W. Winnicott, esula da un qualsiasi significato carenziale o di mancanza, sottolineando il valore della presenza di un altro “sufficientemente buono”, capace di “tenere in braccio”, accogliere, contenere le ansie e le tensioni, promuovere la messa in gioco delle risorse e delle potenzialità personali¹³. Il *social support*, desunto dalla psicologia di comunità, è invece definito come quel «supporto emotivo, informativo e materiale che è possibile ricevere e scambiare nelle reti sociali»¹⁴. Le persone sono portatrici di bisogni così come di risorse e, per questo, contemporaneamente destinatarie di sostegno e capaci di sostenere l’altro.

⁹ G. Devoto - G.C. Oli, «Sostegno», in *Dizionario della lingua italiana*.

¹⁰ *Ibi*, «Sostenere».

¹¹ A. Tabacchi, *Il sostegno alla famiglia nella comunità locale. Analisi di esperienze*, in «La Famiglia», 246 (2008), pp. 60-73.

¹² M.P. Gardini - M. Tessari, *L’assistenza domiciliare per i minori*, Carocci, Roma 1992, p. 38. Cfr. anche C. Sità, *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 38-44.

¹³ D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, tr. it., Armando ed., Roma 1970², pp. 56-61.

¹⁴ D. Francescato - G. Ghirelli, *Fondamenti di psicologia di comunità: principi, strumenti, ambiti di applicazione*, Carocci, Roma 2002, p. 49.

Tali assunti teorici spostano l'attenzione dal problema alle risorse possedute, investendo nella predisposizione di misure improntate alla logica del *parenting support*¹⁵.

2. Interventi educativi a domicilio

Le considerazioni sopra esposte aprono la riflessione al tema del sostegno offerto alle famiglie vulnerabili, attraverso gli interventi educativi a domicilio¹⁶. È interessante notare che la forma con cui queste azioni sono più comunemente conosciute è quella di Assistenza Domiciliare Minori (A.D.M.), la quale esalta i caratteri dell'assistenza e dell'intervento incentrato sul minore¹⁷. In uno studio risalente ai primi anni Novanta, M.P. Gardini e M. Tessari affermano l'importanza di sostituire la dizione A.D.M. con quella di "intervento di sostegno educativo", ampliando il raggio di azione all'intero nucleo domestico e ponendo al centro le questioni educative¹⁸. Nel lavoro a domicilio emerge la pluralità dei piani e degli attori coinvolti: i bisogni di sviluppo del bambino, le competenze dei genitori per soddisfare tali bisogni, i fattori familiari e ambientali che possono influire sulla risposta a tali bisogni¹⁹.

¹⁵ P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma 2018, pp. 113-138. Il *parenting support* è tra i cinque obiettivi definiti da Commissione Europea, *Europa 2020. Una strategia per la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, in <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/>.

¹⁶ Per suggestioni sulla realtà italiana cfr. P. Milani - S. Serbati - G. Gioga, *Valutare gli esiti per migliorare gli interventi: sperimentazione nel servizio educativo domiciliare*, in «Studi Zancan», 3 (2010), pp. 15-26; S. Serbati, *Famiglie vulnerabili: un'esperienza di "educativa domiciliare"*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2014), pp. 5-20; S. Premoli - M. Confalonieri - M. Volpi, *In «terra straniera» serve tempo. Entrare come educatrici a casa di bambini e genitori vulnerabili*, in «Animazione Sociale», 1 (2012), pp. 91-101; S. Premoli - D. Maraini, *Le percezioni degli operatori in una ricerca centrata sulla pratica. Collaborare con la famiglia nei servizi di educativa domiciliare minori*, in «Lavoro Sociale», 3 (2012), pp. 405-417; S. Premoli, *Analisi dei progetti in tema di attività di educativa territoriale e di educativa domiciliare*, in «Quaderni del centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza», 54 (2013), pp. 171-212. Si noti come lo studio di P. Milani e collaboratori, su mandato del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, si sia tradotto nel Programma di Interventi per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.).

¹⁷ C. Janssen, *L'educatore nella casa del bambino, Il sostegno educativo a minori e famiglie in difficoltà*, Ed. CEA, Milano 2002, pp. 7-8.

¹⁸ M.P. Gardini - M. Tessari, *L'assistenza domiciliare per i minori*, cit., pp. 38-40.

¹⁹ Si veda il modello multidimensionale triangolare "Il mondo del Bambino" in P. Milani - S. Serbati, *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Milano 2013, pp. 162-170.

L'educatore affianca il sistema familiare nel proprio contesto di vita, laddove si presentano problematiche educativo-comunicative e situazioni di vulnerabilità o disagio, offrendo un supporto che agevoli la possibilità di risignificare il quotidiano e orientare a esperienze di crescita e cambiamento.

L'ambito della domiciliarità (*domi-colere*) viene a rivestire piena centralità. Esso rimanda all'immagine dell'*abitare la casa*, intesa come dimora e, in senso lato, famiglia, con forti connotazioni a livello affettivo-relazionale. Ogni casa è, per chi vi abita, luogo di antinomie: rifugio e accoglienza, intimità e condivisione, chiusura e apertura. La soglia segna il confine tra un dentro e un fuori, tra un privato e un pubblico, tra un segreto e un reso noto; un confine poco definito, rappresentato da un luogo di passaggio²⁰. Quanto asserito porta a comprendere come, di natura, vi siano risorse e criticità sottese all'intervento educativo domiciliare.

Già a fine anni Novanta, L. Pati mette in luce le enormi potenzialità insite in queste forme di intervento, considerate quali misure preventivo-riparatorie da privilegiare nei casi di disagio minorile²¹. L'abitazione rappresenta il luogo ottimale in cui l'educatore si pone accanto alla famiglia, non come esperto che esautora o sostituisce i genitori, ma come figura che suscita capacità di ricupero; accompagna nella riformulazione delle modalità comunicative e dei legami intra-domestici; stimola il desiderio di riappropriarsi delle competenze possedute e trovare soluzioni in autonomia. Al contempo, l'autore rileva le criticità in ordine al lavoro dell'educatore, al coinvolgimento della famiglia e all'intenzionalità sottesa al progetto educativo.

L'educatore che varca la soglia, entra nell'intimità di una famiglia, la osserva dall'interno e ne esce a sua volta osservato. La condivisione non è immediata e ciò che appartiene alla cultura familiare richiede tempo e umiltà per essere compreso. Lo spazio dell'abitazione e il tempo del quotidiano possono offrire una migliore percezione della situazione e dei bisogni latenti, a condizione che vi sia la disponibilità a superare il pregiudizio e ad accogliere il divenire della realtà familiare. Altresì, un rischio ricor-

²⁰ Per ulteriori suggestioni sul tema della "soglia" e della "pedagogia dell'abitare domestico" cfr. V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996, pp. 168-171, 173-178.

²¹ L. Pati, *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, La Scuola, Brescia 1990, p. 218.

rente per il professionista è quello di non saper tutelare il proprio ruolo ed operato all'interno di un contesto de-strutturato, in cui il setting e gli stili educativi sono in primis definiti dalla compagine familiare.

La *famiglia* che apre la porta si trova di fronte ad un estraneo e può scegliere se e in che modo farlo entrare. L'altro può assumere i più svariati volti: ospite, intruso, nemico o qualcuno di fronte al quale restare indifferenti. Questo stesso volto muta nel tempo, con progressioni o regressioni repentine e inattese, nella consapevolezza che, come in una spirale ascendente, si succedono momenti di crescita, di ripensamento e di rallentamento; nulla è mai raggiunto definitivamente e tutto si svolge in *progress*.

L'intervento a domicilio deve pertanto prevedere un processo di corresponsabilità tra famiglia e Servizi, nell'ottica di co-costruire un progetto educativo condiviso, guida all'azione educativa.

3. Il rapporto tra educatore e famiglia: le sfide della corresponsabilità e della coprogettazione

Nel tentativo di meglio approfondire la relazione tra educatore e famiglia, si è scelto di dare voce ad alcuni operatori attivi nei percorsi di sostegno alla famiglia a domicilio. La ricerca empirica ha previsto il coinvolgimento degli educatori attraverso la narrazione in forma scritta, sollecitata da tracce stimolo²².

In questa sede, saranno presentate alcune categorie rilevate dall'analisi dei contributi, in ordine ai temi della collaborazione educatore-famiglia. L'intento è quello di provare a mettere in luce "lo spessore dell'azione educativa", laddove le dimensioni in gioco sono spesso difficilmente visibili o esplicabili e richiedono un buon livello di riflessività per essere messe in parola²³.

²² A livello metodologico, è stata redatta una traccia narrativa, composta da sedici domande aperte, inerenti alcuni aspetti del lavoro dell'educatore con le famiglie. Sono stati raccolti i contributi scritti di sette professionisti (cinque educatori, una psicologa e una pedagogista) operanti presso il Servizio Socio Educativo dell'I.S.P.E. Valli del Verbano (Va), con esperienza pluriennale nel lavoro a domicilio con minori e famiglie. I contenuti sono stati elaborati, con un'analisi carta-matita, identificando sei macro-aree di riferimento e le risorse e criticità rintracciate nella pratica educativa a domicilio. Per ulteriori approfondimenti cfr. A. Tabacchi, *L'educatore a domicilio. Tra riflessività e buone prassi*, Educatt, Milano 2018, p. 91 ss.

²³ L. Cadei, *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*, La Scuola, Brescia 2017, p. 20 ss.

a) *La relazione educativa.* La relazione è elemento costitutivo della persona e, proprio per questo, diventa strumento cardine in educazione. Come in ogni realtà in cui si dispiegano processi educativi, anche il sostegno alla famiglia non può prescindere dall'instaurarsi di una relazione significativa tra l'educatore e i membri del nucleo familiare. Si tratta di un rapporto asimmetrico, che coinvolge in un processo dinamico tutti gli attori coinvolti ed è sostenuto dalla dimensione assiologica.

L'educatore domiciliare è chiamato, quindi, a presentarsi come persona accogliente, discreta, empatica, consapevole del valore intrinseco dell'interlocutore e del rispetto della sua dignità e unicità. Disponibile ad entrare in dialogo e a lasciarsi interrogare dalle singole realtà incontrate.

b) *La progettazione educativa.* Nel lavoro a domicilio è indispensabile definire una progettazione che orienti l'intenzionalità; un contenitore strutturato, stabile e sicuro all'interno del quale poter giocare la flessibilità dell'intervento. In fase di avvio del percorso si rende necessario, d'intesa con i Servizi e la famiglia, declinare finalità e obiettivi ed individuare metodologie e strumenti di lavoro. Dimensioni costitutive di tale percorso sono lo *spazio* e il *tempo*. Un progetto educativo necessita di un adeguato arco temporale e di un contesto nel quale dispiegarsi, permettendo agli attori coinvolti di entrare in relazione così come di separarsi al termine del percorso.

c) *La comunicazione educativa.* Nell'intervento a domicilio il dialogo sulle tematiche educative è all'ordine del giorno. La presenza in situazione porta a raccogliere elementi, sensazioni, preoccupazioni della famiglia e suscita un feed-back immediato rispetto ad episodi e situazioni. Grande importanza è attribuita a momenti di confronto tra genitori ed educatore, utili alla riflessione e alla costruzione di significati condivisi. In questo scambio comunicativo l'operatore è chiamato a "far emergere il positivo" e a avvalorare le buone pratiche familiari. Porre in relazione episodi specifici ad un'efficacia educativa consente al genitore di accrescere fiducia rispetto ai propri mezzi e alle proprie capacità. L'educatore, al contempo, ha il compito di promuovere la coerenza educativa, affrontando le tematiche concernenti le regole, i rituali educativi, le punizioni e la gestione del conflitto, lo spazio di espressione e di riconoscimento dell'altro.

Talvolta, all'interno di situazioni conflittuali e criticità relazionali ormai consolidate, si rivela importante accompagnare a svelare bisogni e desideri e a guardare l'altro con un nuovo sguardo. Ciò risulta significativo, in particolare, nella relazione con preadolescenti ed adolescenti, in quanto

il conflitto intragenerazionale sollecita gli adulti a porre in questione e riformulare il proprio “alfabeto” relazionale e comunicativo familiare²⁴.

d) *La consistenza dell'educazione a domicilio*. La quotidianità è lo spazio in cui l'intervento si esplica, in essa «si intrecciano l'essenza e la complessità della professionalità educativa»²⁵. L'educatore, addentrandosi come “figura terza” all'interno dell'abitazione, può comprendere le dinamiche in atto e cogliere risorse e aspetti problematici. A domicilio, si condividono i momenti salienti della vita familiare, le questioni che chiamano in causa le responsabilità personali così come il tempo libero, la cura di sé, degli altri e dell'ambiente. L'educatore, accanto a quanto la famiglia porta e a quanto accade nell'inatteso, introduce stimoli e proposte volti a coinvolgere i membri del nucleo domestico all'interno di attività condivise. Nel lavoro con la famiglia è necessario considerare la *dimensione esperienziale* e l'ambito delle *attività condivise*, contesti pregnanti di intenzionalità educativa. Tali azioni infatti sono strettamente connesse con finalità e obiettivi del progetto educativo, definiti con gli attori coinvolti e costantemente verificati. La partecipazione attiva della famiglia promuove l'assunzione di responsabilità, lo sviluppo di processi di *empowerment*, la riprogettazione esistenziale. In ottica educativa, risulta essenziale investire nel *parenting support*. Laddove gli adulti sono sostenuti nell'assolvimento della propria funzione educativa, anche i figli ne beneficiano, in quanto ciò rinforza i legami; promuove un ambiente di vita incoraggiante volto al benessere dei suoi membri; agevola il percorso di differenziazione e di costruzione dell'identità personale.

e) *La cultura educativa: operatore e famiglia a confronto*. Nell'intervento a domicilio, è possibile individuare un costante scambio tra culture educative. Il modello pedagogico che orienta la pratica dell'operatore è da porsi in stretta relazione con lo stile educativo dei genitori²⁶. L'uno e l'altro, con modalità e strumenti differenti, sono chiamati a problematizzare la propria prospettiva e a ricercare punti di incontro in vista della costruzione di alleanze educative. Ciò in quanto il modello parentale assunto e i saperi

²⁴ Per il concetto di “alfabeto relazionale” cfr. L. Pati, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2004, p. 131.

²⁵ L. Cadei, *Quante storie!*, cit., pp. 21-23.

²⁶ L. Cadei, *La famiglia come luogo di cultura educativa*, in L. Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia*, cit., pp. 215-223.

taciti, ossia la componente dell'educazione appresa nei contesti di vita e di formazione, influiscono sul progetto educativo²⁷.

4. Riflessioni e prospettive

Dal presente contributo emerge l'orizzonte di complessità nel quale si dispiega il lavoro educativo a domicilio, sia sul versante delle dinamiche familiari sia sul versante del lavoro sociale e dei rapporti tra servizi e figure professionali diverse. L'intenzionalità del lavoro educativo è infatti inscritta in un sistema più ampio di significati che si radica nelle politiche sociali.

L'educatore affianca la famiglia, offrendo un supporto nell'affrontare il cambiamento e i compiti educativi e di sviluppo connessi con la fase di vita attraversata. È importante che la famiglia valuti l'intervento come un'opportunità; nonostante esso comporti impegno e responsabilità da parte di tutti i soggetti coinvolti.

I genitori diventano pertanto co-costruttori del progetto educativo. Sollecitati a riflettere sulla propria esperienza familiare, giungono ad identificare punti di forza e criticità; a fare propri nuovi stili e strategie relazionali ed educative; ad assumere consapevolmente ruoli e funzioni implicati dal proprio stato di vita.

I molteplici livelli sui quali si dipana l'intervento a domicilio pongono in luce l'urgenza di una formazione specifica, di base e in itinere, che solleciti l'educatore ad un costante lavoro su di sé; ad un approfondimento delle questioni connesse con l'ambito delle relazioni educative familiari; alla riflessività sull'azione; alla predisposizione di strumenti utili alla progettazione e al monitoraggio dell'intervento. Il lavoro educativo non può limitarsi ad un mero "fare" sul campo bensì necessita di adeguati spazi in cui rileggere l'azione alla luce della teoria, ripercorrere quanto accaduto e valutare modalità relazionali e di intervento²⁸. Per l'educatore questo significa coltivare con costanza uno spazio di pensiero che racchiuda, raccolga e motivi l'azione. Ciò è favorito dalla possibilità di usufruire di un contesto territoriale in cui gli educatori possano incontrarsi e condivi-

²⁷ L. Fabbri, *Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2008), p. 49.

²⁸ Cfr. L. Formenti, *L'educatore e gli altri: comporre la relazione tra professionisti*, in L. Marelli - P. Orso (eds.), *Interventi educativi a casa e a scuola. Quale rete per crescere*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 16.

dere finalità, metodologie e significati della progettazione educativa²⁹. Al contempo, è necessario prevedere un lavoro di rete con i professionisti, le Istituzioni e i Servizi coinvolti al fine di attivare, ognuno senza smarrire le proprie competenze e peculiarità, un percorso coerente ed integrato che possa accompagnare la famiglia a divenire risorsa a sé stessa.

La qualità, e quindi la riuscita, dell'intervento dipendono da un più ampio disegno di lavoro sociale³⁰. Definire e negoziare àmbiti di corresponsabilità, concertazione, co-progettazione tra i soggetti in gioco, attivando partnership e sinergie tra i servizi, divengono elementi essenziali per un reale sostegno alla famiglia orientato secondo la logica dell'*empowerment*.

²⁹ Per suggestioni sull'importanza di creare spazi di condivisione di esperienze tra educatori cfr. L. Pati, *L'educazione nella comunità locale*, cit., pp. 256-266; L. Cadei, *Quante storie!*, cit., p. 23.

³⁰ C. Janssen, *L'educatore nella casa del bambino*, cit., p. 7.

Le transizioni psicologiche nel migrante

Il viaggio, l'identità e l'integrazione generativa con il nuovo contesto

Valeria Della Valle*

Abstract

Il testo riporta una sintetica presentazione di una ricerca qualitativa del 2017, affrontata attraverso la metodologia dello studio di caso e legata alla conformazione del precedente sistema di accoglienza italiano (CAS, SPRAR), la quale si propone di portare in luce alcuni aspetti sul tema delle migrazioni, in relazione alle transizioni psicologiche che affrontano i migranti nel viaggio di spostamento verso nuovi luoghi. Focus particolare sul legame tra psicologia e pedagogia rispetto al tema dell'intercultura, sull'archetipo del viaggio e le implicazioni psicologiche sull'identità e sulle relazioni sociali nel nuovo contesto.

The text contains a brief presentation of a qualitative research of 2017, pursued through the case study methodology and linked to the conformation of the previous Italian Protection System for Asylum Seekers and Refugees (SPRAR), which aims to highlight some aspects of the topic of migrations, in relation to the psychological transitions that refugees face in the journey to move to new places. Particular focus on the link between psychology and pedagogy linked to the theme of interculture, on the archetype of travel and the psychological implications on identity and social relations in the new context.

Parole chiave: ricerca qualitativa, metodologia dello studio di caso, migrazione e transizioni psicologiche.

Key words: qualitative research, case study methodology, migration and psychological transitions.

* Psicologa, Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

Introduzione

Il numero dei conflitti, crisi e tensioni nel mondo non ha accennato a diminuire nel 2015 e nel primo semestre del 2016, secondo l'Atlante delle Guerre e dei Conflitti nel mondo, erano 33 le guerre in atto e 13 le situazioni di crisi segnalate; nel periodo successivo si è assistito all'acuirsi e cronicizzarsi di molte situazioni, tanto che ad oggi si contano 35 conflitti e 17 situazioni di crisi nei diversi continenti.

Antropologi e sociologi, in ricerche precedenti, spiegavano come l'andamento dei flussi migratori (che, negli ultimi anni, riguarda la quasi totalità degli Stati) fosse determinato in maniera più o meno diretta da forze dette "fattori di espulsione" (push factors), ciò che riguarda l'uscita delle popolazioni migranti da un Paese, e "fattori di attrazione" (pull factors), legati al loro arrivo in un altro¹.

Per descrivere meglio i primi, si annoverano la povertà, unitamente alla distanza socio-economica tra paesi ricchi e poveri e alle difficili condizioni di donne e bambini. Inoltre, l'urbanizzazione massiccia in atto nei paesi del sud del mondo ha da sempre spinto gli abitanti di zone rurali al desiderio di un accesso facilitato ai servizi (come l'acqua potabile, migliori servizi scolastici e sanitari) disponibili nei contesti urbani.

Specialmente oggi, le guerre, i disordini sociali e le repressioni interne costituiscono uno dei maggiori fattori di espulsione (tra i più lampanti, unitamente alle aspettative culturali frustrate, situazioni in cui il proprio Paese di origine non può garantire la realizzazione delle legittime aspirazioni dei propri abitanti in termini di sviluppo). Ne consegue un impoverimento demografico e di risorse che potenzialmente sarebbero le chiavi di volta per lo sviluppo interno di un Paese.

Prendendo in esame, invece, i principali fattori di attrazione, vediamo come si costituiscano come i più evidenti le aspettative culturali, legate ad una migliore qualità della vita, la richiesta di manodopera e le maggiori possibilità economiche del Paese ospitante.

È con queste premesse che urge un approccio scientifico al tema, in primis per evidenziare i nuovi bisogni emergenti, sia di tipo assistenziale, sia di tipo psicologico.

¹ M. Mazzetti, *Il dialogo transculturale*, Carocci, Roma 2003.

Riferendoci ai dati contestuali², gli arrivi in Italia al primo semestre del 2017 sono stati 83.752; Libia, Egitto e Turchia quali principali Paesi di partenza, mentre i Paesi di origine dei migranti la Nigeria, l'Eritrea, la Guinea e il Gambia.

Per quanto riguarda il genere, oltre l'80 % del campione è rappresentato da uomini; questo riflette le tendenze migratorie degli ultimi anni, che hanno visto una maggioranza di migranti di genere maschile arrivare in Italia. Per età, i migranti sono in media molto giovani. La maggioranza (58%) ha meno di 26 anni. Solo una piccola minoranza (meno del 10%) ha più di 34 anni. In media, le donne sono più giovani degli uomini, con la maggioranza tra i 18 e i 24 anni.

Le domande di protezione internazionale sono state invece 77.400, in particolare da parte di persone provenienti dalla Nigeria, dal Pakistan e dal Gambia, dati che riflettono il profilo contestuale di Paesi caratterizzati da conflitti e disordini interni.

È chiaro, da questa breve analisi, che il migrante (colui che si trova, appunto, in un processo complesso, la cui trama non è ancora conclusa, e mai psichicamente unidirezionale), è chiamato a confrontarsi con elementi di criticità, che comportano contemporaneamente una rottura di equilibrio e un'apertura alla dimensione del possibile, ma anche, e soprattutto, di possibile rischio. La diversità cui fanno fronte consta di elementi linguistici, religiosi, etnici, giuridici, sociali e culturali. Un elemento centrale è la ridefinizione della propria identità alla luce della migrazione in atto, specialmente in quei soggetti che vivono ancora il periodo dell'adolescenza (MSNA), momento fondamentale di costituzione del Sé. La rottura dei legami familiari, il senso di colpa, la perdita del ruolo sociale, le psicopatologie correlate ad un evento psichico importante come questo, il confronto con una nuova cultura e l'integrazione (spesso veicolata da una rete di connazionali già presente sul territorio di immigrazione), sono le criticità più eclatanti cui è chiamato a far fronte colui che migra.

² www.sprar.it/wp-content/uploads/2017.

Matrice epistemica

La cultura (intesa in senso antropologico) può essere considerata come il tessuto connettivo di una società, la quale fornisce un senso di sicurezza, di appartenenza, di prevedibilità nei comportamenti, essenziali per la sopravvivenza, operando sia a livello individuale sia collettivo. Essa, quindi, offre dei modelli di comportamento, delle linee guida per dare coerenza al sistema, inteso in senso ecologico³, in cui si vive: si tratta, in altre parole, di un sistema integrato di valori, significati e standard di condotta che sono il frutto dell'interazione sociale a più livelli (micro, meso, eso, macro-livello) e dell'interazione dell'uomo con l'ambiente naturale. A partire da questa epistemologia, interpretiamo così cultura come un costrutto intersoggettivo di negoziazione dei significati, veicolato dalle interazioni tra individui le cui origini culturali possono anche essere diverse da loro⁴. Traducendo quest'ultimo passaggio, è evidente come la necessità delle discipline al servizio della persona sia la promozione e l'accompagnamento verso una piena realizzazione del Sé come Essere in relazione.

La psico-pedagogia interculturale⁵ si declina nella convergenza di interpretazioni teoriche, metodologie di lavoro e approcci descrittivi (di tipo narrativo e autobiografico) orientati alla conoscenza e all'accoglienza dell'Altro, con un'attenzione particolare alle persone che vivono in prima istanza le difficoltà dell'incontro con differenti culture, ai loro vissuti, ai loro bisogni, alle loro necessità. Di conseguenza, l'apertura, l'accoglienza allo straniero, il muoversi verso l'Altro, l'esigenza di usare il linguaggio verbale e non verbale (che superi le differenze linguistiche), l'attenzione all'interiorità, ai movimenti psichici e alle proprie rappresentazioni, sono concetti su cui si basano le due discipline cui si fa riferimento in questa sede.

L'inter-cultura è, prima ancora della sua pensabilità, un'inter-azione tra persone di culture diverse. È, quindi, solo nel "mondo della vita quotidiana" che persone reali si incontrano/scontrano - confrontano/confliggono e mai civiltà asetticamente pensate. Definiamo l'inter-cultura come un processo di inter-azione tra persone che vivono quotidianamente determinati atteggiamenti nei confronti dell'altro, prima, e oltre, il processo

³ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.

⁴ J. Habermas, *La condizione intersoggettiva*, Edizioni Laterza, Roma 2007.

⁵ P. Cavagnoli, *Psicopedagogia interculturale e interventi sui minori di etnia diversa*, Erickson Live, Trento 2011.

che descrive l'interazione fra i diversi modi di pensare al valore della diversità culturale⁶.

Un ulteriore spunto lo offre la filosofia junghiana degli ἀρχέτυπα, concettualizzazioni ed espressioni immaginifiche dell'inconscio collettivo. Per riprendere la trattazione, Jung affermava che l'inconscio collettivo (in contrapposizione all'inconscio personale, più superficiale), di natura sovraperonale ed innata, fosse costituito da schemi di base universali ed ereditari, detti archetipi. Questi schemi hanno caratteristiche transculturali⁷.

Pensando quindi al viaggio come elemento archetipico, possiamo dire che sia un rito di passaggio che cambia l'individuo, che agisce sul suo corpo e sul suo spirito verso un processo che possiamo chiamare percorso di individuazione. L'archetipo del viaggio è alla base di ogni movimento umano, ogni tensione verso l'esterno, verso il futuro o verso un obiettivo, ogni ricerca di altro da sé e ogni immersione dentro di sé. Il viaggio viene riassunto nel percorso che porta in avanti l'individuo, in un continuo procedere che è parte integrante dell'evoluzione umana.

Il migrante dopo il viaggio diviene fragilizzato, non si trova più nella sua cornice di elementi protettivi che hanno costituito il suo ambiente e la sua storia fino alla partenza. La sua stessa appartenenza culturale diviene incerta. Ed è così che va delineandosi sempre più il disegno di uno scenario in cui, tra l'assenza dell'emigrato dalla propria patria e l'assenza dell'immigrato nelle società d'accoglienza (dove, come abbiamo visto, sussistono continue difficoltà di integrazione), il migrante è sempre "fuori luogo", sempre nel limbo di una "doppia assenza"⁸.

Contesto di ricerca

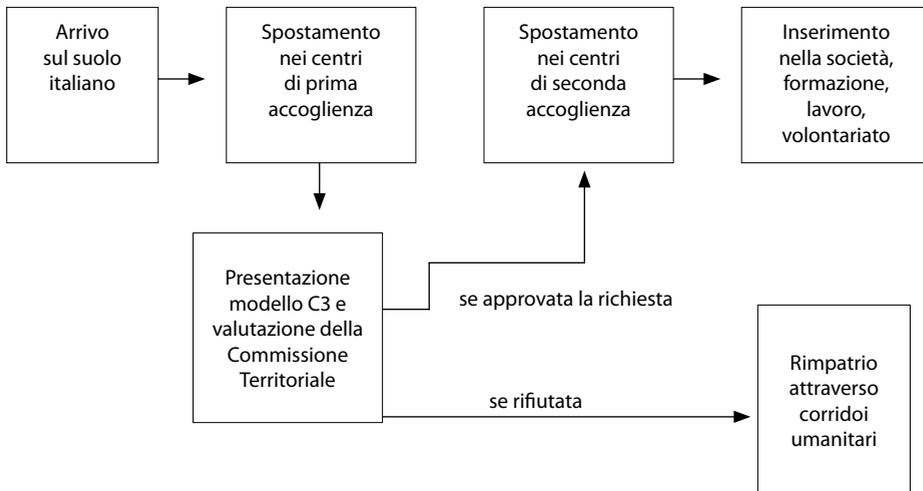
A seguito di questa introduzione, nella ricerca è stato preso in esame il Sistema di Protezione Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR) e i diversi passaggi formali dell'accoglienza in Italia.

⁶ G. Quinzi - L. Pace, *L'imprescindibile esigenza di educare: proposte di pedagogia familiare*, LAS, Roma 2011.

⁷ C.G. Jung, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, Bollati Boringhieri, Milano 1982.

⁸ A. Sayad, *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

Procedura formale di accoglienza nel contesto italiano.



È necessario sottolineare che per prima accoglienza si intendano le forme di accoglienza straordinaria (HOT SPOT, HUBS, CAS, CARA), mentre per seconda accoglienza, appunto, il sistema SPRAR, con un'implementazione di servizi per la persona, nell'ottica dell'inserimento nelle società di arrivo.

Ad oggi sappiamo che il quadro dei riferimenti normativi è cambiato, con l'introduzione del D.L. 113/2018 in materia di protezione internazionale, immigrazione e sicurezza pubblica.

Riferendoci invece al contesto giuridico precedente, su cui si è fondata le ricerca, sono stati più di 1000 i Comuni d'Italia che hanno partecipato ai bandi per la gestione di progetti territoriali legati allo SPRAR.

Tra questi, in Lombardia, al 2017 sono accolte 1,66 persone ogni 1000 abitanti, per un totale del 12,61% delle accoglienze totali nazionali (circa 16.656 accolti)⁹.

Nel caso di questa ricerca, il contesto di riferimento riguarda due piccoli paesi della bergamasca, all'inizio della Valle Seriana: Alzano Lombardo, ed il suo vicino Villa di Serio, con un esiguo numero di abitanti, ma in prima fila per l'Accoglienza dei migranti, con tre appartamenti distribuiti sul territorio a regime CAS. Il progetto avviato in questo territorio fa capo

⁹ www.sprar.it/wp-content/uploads/2017.

ad una cooperativa di Milano: “La Comune”, che si occupa, appunto, anche di progetti di integrazione, in collaborazione con altre due cooperative (“la Fenice” ed “il Cantiere”). In questi appartamenti si autogestiscono giovani adulti dalle diverse provenienze, in attesa della valutazione della Commissione territoriale, ai quali è stata strutturata la settimana con attività di vario tipo, che forniscano istruzione, integrazione e li guidino all’adattamento nel nuovo contesto.

La ricerca è stata possibile grazie a diverse collaborazioni proficue con il personale di riferimento del CAS, coinvolgendo 5 giovani uomini di etnie diverse, ed è stata portata avanti nel pieno della logica del dono-contro-dono¹⁰.

Metodologia

Per questa ricerca si è scelto di praticare una tipologia qualitativa di raccolta dati di tipo idiografico, ricordando che alcuni aspetti peculiari della ricerca così intesa sono volutamente scelti date le caratteristiche del campione selezionato. A questo proposito ci si colloca ulteriormente nell’ambito delle “storie di vita”.

Per analizzare le esperienze raccolte e il processo di transizione connesso al tema del viaggio, si è deciso di utilizzare lo *studio di caso*, una descrizione e un’analisi approfondita dell’esperienza di un singolo individuo rispetto ad una tematica, che pone l’accento sui fattori di sviluppo individuale in relazione all’ambiente¹¹. Nella definizione degli studi di caso effettuati, si è seguito il percorso in otto fasi, delineate nel testo “*L’étude de cas comme méthode de recherche*”, grazie ai contributi di Yves Gagnon, Professore presso l’Università del Quebec in gestione delle risorse umane e management¹².

Dopo l’analisi carta-matita delle interviste realizzate, per la strategia di analisi dati si è fatto ricorso alla Grounded-theory, che risponde alle domande: qual è il processo di cambiamento? Come è questa esperienza?

¹⁰ M. Mauss, *Saggio sul dono*, Einaudi, Torino 1925.

¹¹ J.J. Saughnessy, *Metodologia della ricerca in psicologia*, McGraw-Hill Education, New York 2000.

¹² Y. Gagnon, *L’étude de cas comme méthode de recherche*, Presses de l’Université du Québec, Canada 2011.

Si può quindi dire che la GT fornisca la possibilità di avere un focus sui processi di cambiamento e di costruzione sociale, al fine di identificarne stadi e fasi, per poi costruire, o confutare, una teoria fondata sui dati.

Strumento

L'intervista è articolata in 6 macro aree: *l'infanzia, l'adulità, la storia di migrazione, il viaggio, gli elementi di transizione, il futuro.*

La *prima area* è volta a dare un contesto biografico e a preparare il racconto del viaggio. Parlare del passato offre una visione più chiara delle transizioni temporali al presente e al futuro. La qualità dei vissuti può fornire informazioni importanti sullo sviluppo della persona. Parlare poi della scuola e/o del lavoro, aiuta a comprendere l'accesso al setting scolastico o quanto precoce è stato l'ingresso nel mondo del lavoro.

La *seconda area* per comprendere come si è evoluta la storia familiare nell'arco degli anni, proseguendo fino al momento della partenza. Il lavoro svolto nel proprio Paese d'origine è predittivo delle competenze sviluppate e della predisposizione personale. È necessario sottolineare come sia utile far leva sulle competenze pregresse acquisite per migliorare l'integrazione e lo sviluppo di autonomie nel contesto di arrivo.

Per quanto riguarda la *terza area*, si è indagato con quale motivazione la persona ha intrapreso il viaggio, cercando di andare oltre alle prime affermazioni (che spesso sono quelle riportate alla commissione territoriale), per comprendere la motivazione intrinseca.

Porre domande sul percorso fatto (sia in termini fisici, sia psicologici) aiuta la persona a parlare delle difficoltà avute, ad oggettivarle, rielaborarle e ad averne consapevolezza. È stata quindi fondamentale la *quarta area*, in cui si è anche predisposta una cartina geografica utile come "strumento proiettivo" svincolato dal linguaggio, che ha consentito alla persona di mostrare il suo percorso. Inoltre, è stato interessante indagare i sistemi di aspettative, legati anche all'arrivo nel nuovo Paese. L'area degli *elementi di transizione*, ha voluto indagare il cambiamento subito rispetto al prima e all'adesso. Conoscere come il contesto ha accolto la persona, come si è integrata e che cosa fa in Italia, ci consente di comprendere da vicino e cogliere il mondo del possibile all'interno della relazione. Inoltre, descrivere una giornata tipo delinea una routine che, dal punto di vista psicologico, costituisce un elemento rassicurante e confortante contro l'ignoto.

Per quanto riguarda l'*ultima area*, è stato fondamentale ricordarsi che ogni persona spera, desidera e crede in qualcosa. Predisporre un'intervista che si interessi della temporalità della vita delle persone è l'elemento che la rende davvero uno strumento qualitativo, dotato della capacità di accogliere il futuribile, creare spazi, dotarli di una cornice di senso.

L'intervista, inoltre, è stata tradotta anche in inglese e francese per consentire una migliore comprensione (in assenza di un mediatore culturale) e per migliorare la validità interna di costruito.

Risultati

Si riporta testualmente e in modo integrale l'intervista più significativa, resa in chiave narrativa.

Intervista a T.

T. è un ragazzo pakistano di 30 anni. Viene dall'Azad Kashmir, una regione a nord del Punjab. Lì parlava il Pahari, ma il papà l'ha mandato a scuola a 3 anni, per studiare già in inglese, perché voleva che diventasse bravo. Mi racconta che la casa dove è vissuto nell'infanzia aveva 12 camere e ci abitavano 15 persone, la sua famiglia. L'aveva costruita il papà ed aveva anche un grande giardino, pieno di alberi da frutto. Da piccolo aveva paura della scuola perché era lontana 5-6 km da casa e ci rimaneva per 8 ore. A 3 anni frequentava una scuola in inglese, poi a 11 anni in lingua locale, infine al college ha frequentato 4 anni come Business manager, ma successivamente ha lasciato per lavorare e aiutare la famiglia. Ha iniziato a lavorare facendo l'insegnante di inglese alle scuole elementari (mi precisa che gli ordini di scuola sono simili al contesto italiano), poi ha fatto l'agricoltore, l'allevatore di polli e il camionista. Ha tenuto a dirmi che il papà è mancato ed è stato il primo momento in cui ho visto il suo viso cambiare da un sorriso delicato e costante a una smorfia di tristezza. Ha una moglie e due bimbi, la più piccola, F., ha un anno, quasi il tempo che lui ha impiegato per arrivare qui in Italia. Gli mancano molto. È musulmano e si reca regolarmente a pregare alla moschea di Bergamo. Parla piuttosto bene l'italiano, infatti è in Italia da un anno e frequenta la terza media e avrà l'esame a giugno. A dimostrazione di questo, i suoi racconti sono ricchi di particolari.

Mi racconta del suo viaggio durato 9 mesi (conta sommariamente mentre parliamo, evidenza del fatto che non ci abbia probabilmente pensato particolarmente prima della mia domanda): dall'Azad Kashmir è passato attraverso il Punjab, il Sindh ed il Balochistan (3 regioni del Pakistan). Si è spostato fino al confine con macchine e treni. Poi utilizzando macchine molto affollate, sempre 15-17 persone (mi mostra una fotografia per farmi capire), stipate anche nel baule.

Sul confine con l'Iran ha valicato la montagna per 20 ore a piedi. Dall'Iran alla Turchia, e in generale su ogni confine, sono passati sempre a piedi, sono i punti più controllati dai miliziani.

Mi racconta che sulle montagne di questo confine si trovano tanti cadaveri, resti umani, ossa, molti vestiti e molte scarpe. Lo riporta con dolore.

Dalla Turchia, poi, è arrivato in Grecia con una barca, fino a Kos, è passato attraverso la Macedonia, 15 giorni a piedi, poi attraverso la Serbia e l'Ungheria per 3-4 ore di pullman e poi 10 ore a piedi (è stato difficile l'ingresso in Ungheria). Dall'Ungheria all'Austria e poi dall'Austria in Italia. A Tarvisio la polizia segna il nome di chi arriva, ma non ci sono problemi. Da qui alla "Casa sotto il monte" (un probabile HOTSPOT in provincia) e poi a Villa di Serio.

Aggiunge che tutti i tragitti in pullman che ha fatto, li ha fatti nel posto dei bagagli, accanto e dentro l'impianto di raffreddamento. Avevano freddo, fame e sete, ed erano compressi, riporta come non si riuscisse a respirare. Per ore si procedeva così. Con un tono umoristico continua: "In Pakistan ci sono 47 gradi, quindi non eravamo abituati!". Una volta scesi da questi scomparti, tutti avevano forti dolori in ogni parte del corpo.

Chiedo quanto costa il viaggio che molti fanno nelle medesime condizioni, mi dice che non sa di preciso perché lui, scappando per motivi politici dal suo Paese, ha trovato talvolta dei passaggi. Ma suo zio ha pagato l'equivalente di 800 €.

Riporta che l'Italia è molto bella e accogliente, dove tutti sono uguali (vengono trattati allo stesso modo), lui vuole studiare l'italiano, poi lavorare (gli piacerebbe fare il pizzaiolo) e spera di riuscire a portare qui la sua famiglia.

Ora studia per l'esame di terza media (italiano, scienze, matematica, inglese, tecnologia, storia), fa volontariato tenendo pulito un cinema e si reca a pregare più volte alla settimana.

Gli piacciono molto le regole in Italia, ma è triste perché la famiglia è lontana.

Il trattamento dei dati

I dati raccolti attraverso le interviste sono stati dapprima puliti e posti in forma narrativa, poi triangolati con i dati emersi dalle altre attività condotte nel contesto e successivamente analizzati. Da una prima analisi di frequenze le parole più ripetute nelle interviste sono: “viaggio”, “famiglia”, “piedi”, “ore”, “confine”, “attraverso”.

Quindi, la necessità di ricerca è stata quella di individuare dei codici che potessero fare riferimento a sezioni di testo di ciascuna intervista.

Si propone un esempio: “Mi racconta che sulle montagne di questo confine (con la Turchia) si trovano cadaveri, resti umani, ossa, molti vestiti e molte scarpe. Lo dice con dolore.” Codice: *vissuti*. Analisi approfondita: è possibile far emergere da questa frase un vissuto di sofferenza legato al tema del lutto. Altre persone che hanno affrontato quel tipo di viaggio sono morte proprio in quelle zone. Possiamo quindi immaginare che il vissuto di angoscia in questo senso, unitamente al proprio background culturale (che quindi consente di interpretare la morte a seconda delle proprie credenze), possa avere un valore specifico per la persona intervistata che riporta quest’informazione.

Esempio dell’analisi per codici

INTERVISTE	ANALISI (codici)
T. è un ragazzo pakistano di 30 anni. Viene dall’Azad Kashmir, una regione a nord del Punjab. Lì parlava il Pahari, ma il papà l’ha mandato a scuola a 3 anni, per studiare già in inglese, perché voleva che diventasse bravo.	Provenienza Aspettative
Mi racconta che la casa dove è vissuto nell’infanzia aveva 12 camere e ci abitavano 15 persone, la sua famiglia.	Infanzia Vissuti

Si riporta in questa sede una parte dell’analisi approfondita del testo delle interviste che è stata condotta successivamente per elicitarne i significati sottesi di ciascuna area.

«T. è un uomo pakistano di 30 anni, che proviene dall’Azad Kashmir (con traduzione “Kashmir Libero”), una regione a nord del Punjab. Que-

sto lascia intendere che sia uno Stato al centro di lotte politiche per l'indipendenza, essendo governato in parte dal Pakistan e in parte dall'India. Il padre ha avuto da sempre su di lui grandi aspettative, mandandolo a scuola in Inglese già a tre anni. T. racconta la sua infanzia descrivendo la sua casa, molto grande e accogliente, con un grande giardino con alberi da frutto e verdure. Infatti la producevano per sé e per venderla. Ancora una volta T. cita il padre come una figura importante: ha costruito questa grande casa. La figura materna non viene mai citata, questo è riconducibile ad un contesto culturale dove le famiglie sono principalmente patriarcali e l'autorità risiede esclusivamente nelle figure maschili. Racconta la sua esperienza riportando diversi vissuti positivi rispetto ai ricordi dell'infanzia e la paura del distacco vissuta attraverso l'esperienza scolastica, poi il passaggio all'adulità con l'inizio delle esperienze lavorative ed il rapporto con il lutto, vissuto con la morte di suo padre. Parla della famiglia di elezione (sua moglie e i suoi due figli) con gioia e un senso di mancanza [...]».

Dall'analisi dettagliata di ogni storia di vita emerge quanto i vissuti e i ricordi dell'infanzia positivi svolgano una funzione protettiva rispetto ad un radicale cambiamento quale è un viaggio con queste caratteristiche; i ricordi aiutano a contenere l'ansia rispetto all'ignoto e mantengono radicati nei momenti di transizione. Il passaggio all'adulità è sottolineato dall'acquisizione di competenze sfruttabili in contesti lavorativi: fare il cuoco, l'agricoltore, l'autista o il venditore, sottende delle qualità e delle abilità che sarebbe prezioso evidenziare nella fase di ricerca del lavoro nel nuovo Paese. Un ulteriore aspetto è legato all'emersione di nuove competenze: ad esempio T., parlando bene italiano, inglese e la sua lingua madre, offrirebbe un grande supporto nella mediazione culturale. La storia di migrazione è uno degli aspetti più difficili da delineare, avendo un ruolo fondamentale nella valutazione della Commissione territoriale, la quale deve appurare i motivi reali dell'abbandono del proprio Paese. Se sussistono, automaticamente il portato di queste persone acquisisce elementi di veridicità, se risulta invece che nel Paese di provenienza non vi siano reali motivi che spingano alla fuga, ecco che si cade proprio in quello spazio antinomico proprio delle scienze sociali: qual è la verità?

Rispetto al viaggio, sono state riportate descrizioni estremamente dettagliate che possono effettivamente essere frutto di una rielaborazione personale portata in forma narrativa. Gli strumenti grafici utilizzati come strumenti proiettivi si sono dimostrati essere utili e apprezzati, potendo superare le difficoltà legate all'utilizzo della lingua. I vissuti riportati pos-

siamo definirli così: in riferimento ad una baseline di costante sorriso, il loro volto è cambiato quando si è toccato il tema del lutto, inteso in senso ampio (legami interrotti, ciò che è stato lasciato nel proprio Paese, l'assenza di un padre, probabilmente anche il lutto rispetto a chi erano loro stessi nel loro Paese); questo si è verificato anche rispetto agli elementi più duri del viaggio, come le condizioni fisico-psicologiche legate all'assenza di acqua, agli spazi ristretti.

Gli elementi di transizione emersi dai racconti riguardano i propri vissuti familiari, l'approccio alla scuola, l'adulità, la famiglia d'elezione, il viaggio, l'arrivo ed il reinserimento in un nuovo contesto.

Il futuro che auspicano è carico della realizzazione delle loro aspettative: trovare un lavoro e portare con sé la famiglia.

Conclusioni

Certamente gli spunti e le considerazioni a partire da una conoscenza approfondita della letteratura e dei risultati emersi portano a pensare a sviluppi ulteriori che possano sempre più qualificare la messa in atto di buone prassi nei confronti di utenze specifiche.

Si può ugualmente evidenziare quanto nel corso di questa ricerca si sia cercato di mantenere un approccio rigoroso, dapprima sottolineando l'ancoraggio alla letteratura di riferimento come principale chiave teorica di lettura; successivamente mostrando un necessario affondo relativo alla metodologia della ricerca qualitativa per poter effettuare una buona valutazione, *ex ante*, in itinere, ed *ex post* al termine; la ricerca stessa ha consentito di indagare alcuni costrutti utili anche agli operatori che si occupano di questi temi e di favorire la conoscenza del fenomeno, attraverso riflessioni e ipotesi emerse e analizzate in relazione alla teoria¹³. In più, si è potuto constatare ulteriormente che qualsiasi forma di ricerca sia una forma di relazione e, in quanto tale, porti unicamente all'arricchimento personale, ad interrogarsi sui propri limiti e a valorizzare le proprie competenze, nell'ottica di concorrere quotidianamente alla messa in opera di buone prassi.

¹³ Per la versione integrale della ricerca: valeria.dellavalle@outlook.com.

Bisogni educativi negli adolescenti stranieri che migrano da soli

Fabrizio Pizzi*

Abstract

I minori stranieri non accompagnati presenti in Italia costituiscono un'utenza molto varia, soprattutto in quanto a provenienza geografico-culturale e per rispondere alle loro molteplici esigenze è necessaria una guida pedagogica. Va detto che il lavoro di tipo educativo da svolgere con tali soggetti assume caratteri di grande incertezza, derivante dal continuo evolvere delle domande e dei bisogni di cui sono portatori. La valutazione delle loro esigenze educative è un compito complesso, perché ha da considerare differenti elementi, concernenti, tra gli altri, l'età adolescenziale, la diversità culturale/nazionale, il percorso di migrazione, l'assenza/lontananza della famiglia, il tutto strettamente connesso con la specificità delle storie individuali. L'articolo focalizza l'attenzione, in particolare, sulle questioni suscitate dal rapporto tra adolescenza e MSNA (Minori Stranieri non accompagnati).

Unaccompanied foreign minors present in Italy are a very diverse group, especially in terms of geographical-cultural origins, and a pedagogical guide is needed to meet their multiple needs. It must be said that the educational work to be carried out with these subjects takes on characters of great uncertainty, deriving from the continuous evolution of the questions and needs they carry. The evaluation of their educational needs is a complex task, because it has to consider different elements that concern, among others, the adolescent age, the cultural/national diversity, the migration path, the absence/remoteness of the family, all of the above closely connected with the specificity of individual stories. The article focuses attention, in particular, on the issues raised by the relationship between adolescence and UAM (Unaccompanied Minors).

Parole chiave: minori stranieri non accompagnati; migrazione; bisogni educativi; età adolescenziale; diversità culturale.

* Ricercatore in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale.

Key words: Unaccompanied foreign minors; migration; educational needs; adolescent age; cultural diversity.

1. Premessa

La migrazione di minorenni stranieri che intraprendono il viaggio senza i propri genitori inizia ad avere visibilità nel panorama italiano durante gli anni Novanta, contestualmente all'intensificarsi dei movimenti migratori globali. Il profilo tracciato dall'analisi di storie di vita raccolte nell'ambito di alcune ricerche¹, volte a comprendere e analizzare le spinte motivazionali e il percorso migratorio dei minori, ci parla di adolescenti e giovanissimi di età compresa tra i 15 e i 17 anni, perlopiù di genere maschile, provenienti dal continente africano, dall'Asia e dall'Europa dell'est (Albania), che giungono nel nostro Paese da soli, spinti dalla speranza di trovare un lavoro ed un futuro migliore².

I minori stranieri non accompagnati (MSNA)³ presenti in Italia costituiscono un'utenza molto varia, soprattutto in quanto a provenienza geografico-culturale, e per rispondere alle loro molteplici esigenze è necessaria una guida pedagogica. Va detto che il lavoro di tipo educativo da svolgere con tali soggetti assume caratteri di grande incertezza, derivante dal continuo evolvere delle domande e dei bisogni di cui sono portatori. La valutazione delle loro esigenze educative è un compito complesso, perché ha da considerare differenti elementi, concernenti, tra gli altri, l'età adolescenziale, la diversità culturale/nazionale, il percorso di migrazione,

¹ Cfr. tra gli altri: R. Biagioli, *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, Ets, Pisa 2018; G. Rigon - G. Mengoli, *Cercare un futuro lontano da casa. Storie di minori stranieri non accompagnati*, Edb, Bologna 2013; O. Salimbeni, *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*, Ets, Pisa 2011; A. Traverso (ed.), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2018. Sul ruolo della narrazione nell'ambito del lavoro educativo, cfr. L. Cadei, *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*, ELS La Scuola, Brescia 2017.

² M. Giovannetti - L. Pacini, *Introduzione*, in M. Giovannetti (ed.), *I comuni e le politiche di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. Un'analisi longitudinale a guida dei percorsi futuri. VI Rapporto 2016*, Anci - Cittalia, Luglio 2016, pp. 9-10.

³ Così li definisce l'art.2 della legge 7 aprile 2017, n. 47, recante "Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati".

l'assenza/lontananza della famiglia, il tutto strettamente connesso con la specificità delle storie individuali.

Il lavoro con i minori che migrano da soli richiede di ripensare alcuni costrutti psicologici, come quello di adultizzazione precoce, di rapporto fra età cronologica ed età culturale, di mobilità, di relazione familiare e di benessere. Tali concetti, ridefiniti a partire dalla diversa componente culturale, «trovano una nuova collocazione, certamente critica, nell'analisi delle esigenze psicologiche di questi ragazzi e, prima ancora, della necessità di ascolto e di comprensione ch'essi ci richiedono»⁴.

2. La fase dell'adolescenza e la definizione identitaria.

L'adolescenza, nella prospettiva "occidentale"⁵, è un momento di particolare necessità educativa in cui si sommano, a cambiamenti fisici evidenti, compiti di sviluppo da affrontare, che rimettono in discussione il precedente equilibrio psichico. È nel corso di tale fase che si pongono le basi della propria identità adulta e si inizia a progettare la futura vita affettiva e lavorativa⁶. Durante questo periodo è fondamentale che il minore abbia un interlocutore, sia esso il genitore o una figura adulta sostitutiva, in grado di proporsi come modello cui potersi ispirare e di sostenerne il processo di costruzione dell'identità personale, le spinte progettuali, la tensione all'autonomia. Per la sua specifica condizione il minore straniero non accompagnato ha, come figure cui riferirsi, gli affidatari, i responsabili delle strutture di accoglienza, gli educatori o gli assistenti sociali.

Se si analizzano le principali teorie che hanno contribuito alla formulazione di ipotesi conoscitive circa la fase adolescenziale, va rilevato come

⁴ R. Bracalenti - M. Saglietti - A. Spagnolo, *Introduzione*, in R. Bracalenti - M. Saglietti (eds.), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati, Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 13. Gli autori si chiedono se, a ben vedere, un sedicenne afghano non sia forse più adulto di un trentenne italiano...

⁵ Il termine "occidentale" ha in origine un significato geografico-astronomico (il luogo del cielo dove il sole tramonta), ma poi assume un significato con valenza politico-culturale. Un'interessante analisi sulla civiltà occidentale e sulla sua concezione dell'essere umano è riscontrabile in M. Sahllins, *Un grosso sbaglio. L'idea occidentale di natura umana*, tr. it., Elèuthera, Milano 2010. Sulla necessità del dialogo tra le varie civiltà del mondo e le rispettive visioni, cfr. C. Cunegato - Y. D'Autilia - M. Di Cintio (eds.), *Significato e dignità dell'uomo nel confronto interculturale*, Armando, Roma 2013.

⁶ Su tali questioni, si vedano, tra gli altri: N. Galli, *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia 2000; L. Pati, *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, Brescia 2016.

emerge «una significativa problematicità di definizione e di uniformità descrittiva che deriva soprattutto dalla scelta del campo paradigmatico da cui osservare e descrivere l'adolescenza, accentuando lo sguardo ora sulle determinanti biologiche, fisiche e psichiche, ora sulle categorie culturali e sociali, con esiti frequentemente non convergenti»⁷.

La categoria adolescenza ha contorni e limiti non universalmente definiti e riconoscibili, in quanto è una fase di passaggio. «È una fase transitoria dell'esistenza, circoscrivibile entro un'età, per quanto variabile, e questo ci obbliga a definirne le specificità, anche per differenza o contrapposizione rispetto alle altre età»⁸.

L'adolescenza può essere rappresentata come un momento della vita in cui bisogna confrontarsi con una molteplicità di compiti educativi/evolutivi, tra i quali vi è il meccanismo di formazione dell'ideale dell'Io e della conseguente costruzione della propria identità, in cui sono necessarie figure alternative a quelle genitoriali, per esempio attraverso la dimensione del gruppo dei pari. La necessità di andare oltre la prospettiva solamente psicoanalitica ha portato a dare rilievo agli aspetti socio-culturali, in virtù dei quali relativizzare i compiti di sviluppo degli adolescenti.

Tale periodo rappresenta una fase di particolare vulnerabilità per tutti i ragazzi, il cui cammino nella definizione identitaria assume spesso le caratteristiche di un percorso rischioso e incerto. Sebbene la maggioranza degli adolescenti riesca ad affrontare con successo questa fase di transizione, i rischi per coloro che dispongono di scarse risorse a livello personale e relazionale tendono ad amplificarsi. «Ciò è ancor più vero per l'adolescente straniero: la migrazione rappresenta un'esperienza di interruzione della continuità, del senso di appartenenza ad una comunità e ad un luogo (geografico e culturale). L'entrare e l'uscire da un ambito, l'attraversamento delle frontiere, sono operazioni culturali, capaci di rendere composita ed articolata per ogni ragazzo migrante la propria costruzione identitaria»⁹.

⁷ P. Barone, *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Scientifica, Milano 2009, p. 27. Tale duplice prospettiva affiora sin dai primi studi del Novecento dedicati all'adolescenza. Cfr. a tal riguardo: S.G. Hall, *Adolescence*, Appleton, New York 1904; M. Mead, *Coming of Age in Samoa*, William Morrow, New York 1928.

⁸ Istituto Psicanalitico per le Ricerche Sociali, *Il disagio degli adolescenti: valutare gli interventi, valutare le politiche*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma 2006, p. 14.

⁹ Save The Children, *Atlante Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia. Crescere lontano da casa*, Giugno 2018, p. 97.

Un elemento che rende il percorso di definizione dell'identità del minore straniero non accompagnato particolarmente impegnativo, in effetti, è connesso con le diverse proposte identitarie con cui egli entra in contatto nel corso della sua permanenza nel nuovo contesto, le quali tendono a scontrarsi talvolta in modo anche brutale, quasi mai mediato. «Ciò dipende dal fatto che spesso le differenze culturali sono molto profonde e dall'incapacità delle società d'accoglienza nel prevedere specifiche iniziative volte a valorizzare le peculiarità che caratterizzano le identità etniche»¹⁰.

Secondo A. Maalouf, l'identità di ogni persona è formata da una molteplicità di elementi, visti come appartenenze: a una famiglia, a un gruppo di amici, a una tradizione religiosa, a una nazione, a un gruppo etnico o linguistico, a una professione, a un'istituzione, a un'associazione, a una squadra sportiva. La lista potrebbe continuare in quanto è "virtualmente illimitata". Tutte queste appartenenze hanno la stessa importanza e nessuna di esse coincide in maniera esclusiva con quella che chiamiamo nostra identità. «L'identità non si suddivide in compartimenti stagni, non si ripartisce in metà, né in terzi. Non ho parecchie identità, ne ho una sola, fatta di tutti gli elementi che l'hanno plasmata»¹¹. A seconda del momento che si sta vivendo, alcune appartenenze (o una sola) emergono di più rispetto alle altre. «L'identità non è data una volta per tutte, si costruisce e si trasforma durante tutta l'esistenza»¹².

La definizione identitaria nel minore straniero comporta la composizione di due differenti sfere di valori culturali e sociali, proprie del Paese d'origine e di quello di arrivo, e il superamento dell'evento migratorio. Il sostegno educativo è indispensabile per affrontare con successo le difficoltà che possono emergere, come la sensazione d'inferiorità culturale, la tendenza all'isolamento, lo stato di precarietà e di incertezza sul futuro. Il minore ha bisogno della mediazione di un adulto che lo aiuti ad acquisire gli strumenti culturali, sia per ricomporre la frattura fra i due differenti modelli valoriali con cui si trova a interagire (quello della società d'origine e quello della società d'accoglienza), sia per riconsiderare motivazioni e finalità che lo avevano portato ad emigrare in Italia. «Ancora una volta un

¹⁰ G.G. Valtolina, *Minori stranieri non accompagnati: tra bisogni, lusinghe e realtà*, in R. Bichi (ed.), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2008, p. 73. Tali questioni riguardano non solo i MSNA ma anche i minori stranieri in generale.

¹¹ A. Maalouf, *L'identità*, tr. it., Bompiani, Milano 2007, pp. 11-12.

¹² *Ibi*, p. 28.

ruolo cruciale lo possono svolgere gli educatori, che sono le figure di riferimento più vicine al minore, ma è importante che tutti i soggetti che hanno il potere/dovere di influenzare il corso della vita del minore collaborino in particolare nella fase di costruzione di un nuovo progetto di vita»¹³.

Tali questioni rientrano nell'ambito delle riflessioni che fa L. Pati in ordine alla progettualità educativa. In ogni progetto esistenziale, a detta dello studioso, «è insito il tema del cambiamento, cui fa eco il timore del fallimento, della limitazione, della precarietà»¹⁴. Ciò comporta, da parte dell'essere umano, coraggio morale e rischio. Impegnarsi per la realizzazione del proprio progetto di vita equivale a confrontarsi con opzioni dall'esito incerto e non conoscibili a priori. Educatore ed educando possono però lavorare affinché l'obiettivo perseguito sia il più possibile vicino a quello auspicato. Le difficoltà in itinere, va sottolineato, non autorizzano in nessun modo a rinunciarvi. In tal caso, l'educando rifiuterebbe la stessa possibilità di crescere, di diventare persona originale frutto di scelte intenzionali e sarebbe limitato da un'esistenza non autentica, conseguenza di comportamenti casuali e di adeguamento passivo allo scorrere degli eventi.

Progettare equivale a prendere decisioni, anche sulla base di sentimenti, affetti, bisogni, desideri, aspettative, timori e curiosità che si intrecciano tra di loro. Il progetto esistenziale «non è un disegno individuale ma sociale, poiché deve sempre misurarsi con l'alterità oltre che procedere attraverso l'esame della realtà»¹⁵. Esso non può avere una struttura statica, giacché è in continua trasformazione per il ricombinarsi degli elementi che le nuove esperienze apportano. Progettare aiuta a non perdersi, a dare un ordine e un senso al proprio agire. In tale "costruzione" c'è bisogno di un impiego notevole di energie, poiché sono implicate sia la dimensione interna sia quella esterna della persona. La prima richiede un confronto con le emozioni più profonde presenti dentro l'individuo; la seconda, invece, ha a che fare con le attese – eventualmente anche diverse – che gli altri possono avere su di noi e con l'incontro/scontro del progetto del singolo con quello altrui, quindi con possibili incomprensioni ed ambiguità. Nel

¹³ F. Peano Cavasola, *Rispondere ai bisogni educativi dei minori stranieri non accompagnati: una sfida impossibile?*, in «Minori giustizia», 3-4 (2002), p. 117.

¹⁴ L. Pati, *Pedagogia Sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007, p. 19.

¹⁵ C. Arnosti - F. Milano, *Affido senza frontiere. L'affido familiare dell'adolescente straniero non accompagnato*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 69.

caso di un progetto migratorio, a livello interno si devono affrontare tutte quelle emozioni e sentimenti di disillusione, euforia, tristezza e solitudine che possono subentrare in una migrazione; a livello esterno, «le aspettative di benessere e cambiamento si devono coniugare con le rinunce e con le effettive possibilità di vita che il paese di arrivo offre. È necessario uscire dal progetto fantasticato, che nel caso degli adolescenti assume tutte le connotazioni dell'onnipotenza infantile di cui l'età è intrisa, per entrare in una dimensione di fattibilità con l'elaborazione della perdita di quanto atteso ed immaginato»¹⁶.

3. Il bisogno di ascolto e di riconoscimento

Il fenomeno della migrazione dei minori stranieri soli pone specifiche richieste di comprensione. Il loro percorso migratorio è molto incerto: non solo per quel che concerne la destinazione, la durata e la riuscita, ma anche per ciò che riguarda gli esiti del suo sviluppo. Si tratta di un viaggio che acquista anche un'altra valenza, quella del «traghetamento» verso la maggiore età, in maniera tale da essere interpretabile «come spostamento, reale e metaforico, tra luoghi geograficamente e culturalmente differenti, nonché come approdo all'età adulta»¹⁷.

I MSNA si trovano a far fronte contemporaneamente a due eventi critici che li spingono a ridefinire gli equilibri, a livello interiore e rispetto al mondo esterno. Essi sono chiamati ad affrontare una *doppia transizione*, il passaggio all'età adulta e l'inserimento nella società di accoglienza¹⁸.

F. Gasparini e L. Roncari parlano di specificità dei vissuti dell'adolescente migrante non accompagnato. Una delle questioni principali, sulla base dei casi da essi trattati, consiste nella difficoltà di poter fare riferimento alle figure genitoriali interiorizzate, «perché fonte di nostalgie struggenti o perché partner di relazioni carenziate e traumatiche che i ragazzi tendono a negare e rimuovere»¹⁹. Alcuni dei minori inibiscono tali emozioni,

¹⁶ *Ibi*, p. 70.

¹⁷ R. Bracalenti - M. Saglietti - A. Spagnolo, *Introduzione*, in R. Bracalenti - M. Saglietti (eds.), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*, cit., p. 12.

¹⁸ F. Gasparini - L. Roncari, *Adolescenti venuti da altrove: la sfida della doppia transizione per i minori non accompagnati*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 2 (aprile-giugno 2007), p. 425.

¹⁹ *Ibi*, p. 429.

per soddisfare il bisogno di approvazione e affiliazione; altri invece le agiscono, a volte in modo auto-distruttivo, a volte etero-distruttivo. Questi ragazzi, ad ogni modo, esprimono un forte desiderio di appartenenza e di calore affettivo.

Secondo C. Arnosti e F. Milano, i bisogni degli adolescenti immigrati soli coincidono, da una parte, con una forte necessità di essere ascoltati e riconosciuti; dall'altra, di riuscire a comunicare. Tipico della loro età è il nascondere, sotto un'apparente fierezza, che a volte sfocia nell'arroganza, un profondo bisogno di accoglienza. Nella prospettiva dei due studiosi, la presunzione che i ragazzi manifestano di essere adulti e maturi, forse derivante in parte dall'aver compiuto da soli il viaggio migratorio ed affrontato tante traversie, in parte dalle condizioni di vita nel Paese d'origine, nonché dalla cultura di appartenenza che riconosce loro un processo di adultizzazione più precoce, «si scontra di fatto con una maturità affettiva che abbisogna ancora del supporto degli adulti per modulare il movimento ancora incompiuto verso l'indipendenza, caratterizzato dall'oscillazione tra spinte in avanti e regressioni»²⁰.

La mancanza dei fondamentali punti di riferimento affettivi, relazionali, culturali e di identificazione mettono a rischio la continuità tra ciò che c'era prima dell'esperienza migratoria, ossia l'ambiente familiare e sociale d'origine, e ciò che viene dopo, ossia le nuove esperienze nel Paese d'immigrazione. Risulta allora essenziale riuscire a mantenere un collegamento tra la patria d'origine e il nuovo contesto di accoglienza, così come creare una congiunzione tra l'infanzia e l'adolescenza, in modo da facilitare il transito nell'età adulta. Da ciò la necessità, per i minori stranieri, di costruire nuove relazioni, nuovi rapporti, nuovi legami affettivi, che li aiutino, da una parte, a conservare i caratteri della propria identità e, dall'altra, ad individuare nuovi punti di riferimento, in primis costituiti dagli operatori che hanno il compito della loro presa in carico.

L'incontro e il colloquio professionale con l'adolescente immigrato solo hanno una profonda dimensione umana che mette in gioco i due soggetti, l'operatore e l'utente, innanzitutto in quanto persone. «È essenziale che l'operatore si disponga all'ascolto evitando di categorizzare l'etnicità di colui che gli sta di fronte, sottraendosi cioè al rischio di interpretare ogni

²⁰ C. Arnosti - F. Milano, *Affido senza frontiere*, cit., p. 35.

comportamento come un tratto culturale specifico, ma accogliendo la molteplicità e la specificità degli elementi di cui l'adolescente è portatore»²¹.

Lo spazio relazionale che si configura tra i due è mediato dal linguaggio che, nello stesso tempo, rappresenta anche un elemento di complessità. A dispetto delle possibili difficoltà di comunicazione, l'accoglienza empatica²² dell'operatore verso le emozioni e i sentimenti del minore fanno sì che questi si possa sentire legittimato a raccontare e a raccontarsi, superando il bisogno difensivo di una narrazione puramente strumentale della propria vicenda esistenziale/migratoria.

Imparare ad esprimersi all'interno del nuovo contesto culturale rappresenta per i MSNA, come per tutti gli immigrati, un'esigenza vitale. Una funzione determinante nel processo di comunicazione è svolta dal linguaggio, inteso come insieme di segni e significati. I minori stranieri devono apprendere un nuovo idioma per comunicare con le persone e comprendere la nuova realtà in cui si trovano. I rischi di incomprensione possono verificarsi tanto in una comunicazione verbale quanto in una non verbale, allorché i codici di decodifica non sono condivisi o compresi appieno, perdendo il loro significato originario e assumendone uno diverso nel passaggio dall'emittente al ricevente. In caso di difficoltà o impossibilità di comprensione si rischia di amplificare il senso di inadeguatezza, di estraneità, di esclusione, di perdita di autostima, tali da spingere verso comportamenti disadattivi²³.

È ormai nota la rilevanza del linguaggio nello sviluppo dell'essere umano e nella formazione della sua identità. I ragazzi, anche quelli immigrati, di norma apprendono abbastanza velocemente una nuova lingua, a differenza degli adulti che invece fanno molta più fatica, probabilmente perché sentono maggiormente il rischio di mettere in gioco la loro appartenen-

²¹ *Ibi*, p. 34. Nei confronti di tale 'utenza', gli educatori sono sollecitati a relativizzare i loro modelli ed i loro metodi di azione. Cfr. su tale aspetto 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. 96-97.

²² Secondo A. Bellingreri, emerge l'importanza pedagogica dell'empatia, definibile come virtù dell'educazione. Si veda a tal proposito: A. Bellingreri, *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013; Id., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015.

²³ Cfr. su tali questioni: M.J. Bennet (ed.), *Principi di comunicazione interculturale*, tr. it, FrancoAngeli, Milano 2002, pp. 40-43; A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013, p. 75.

za identitaria, culturale e il loro sistema simbolico. Il non apprendere la lingua della società ospitante potrebbe, in tal senso, equivalere a rendere manifeste le loro resistenze al nuovo ambiente sociale e culturale. Per i giovani, al contrario, il bisogno di comunicare e soprattutto di essere compresi sembra essere impellente e irrinunciabile.

Se il minore non accompagnato riesce ad esprimere e ad esplicitare i suoi bisogni, «permette alla comunità che lo accoglie di interrogarsi sulle proprie capacità di risposta e di organizzarsi attraverso l'implementazione di servizi e progetti, finalizzati a garantire da un lato il diritto soggettivo e specifico di crescita dei nuovi ospiti che le leggi dello Stato includono nei piani di protezione e tutela dei diritti dei minori e dall'altro il benessere collettivo»²⁴.

Si tratta indubbiamente di questioni da cui non si può prescindere. Vi è però un altro aspetto, forse più sottile, da prendere in considerazione. Quando i minori stranieri soli arrivano presso un servizio di seconda accoglienza, hanno spesso già raccontato la loro storia di vita, in forme varie e in ambienti diversi, adattando il proprio racconto a seconda di chi fosse l'interlocutore: una storia 'ad uso' della questura, una per la comunità di prima accoglienza e, a volte, una per i coetanei. E. Cassoni rileva la possibilità che emerga un altro bisogno, quello di tacere, stando insieme, minore ed operatore, senza l'obbligo di doversi definire, senza la necessità di ripercorrere dolorose fratture. A suo parere, rifacendosi al pensiero di D.W. Winnicott, è questo il senso di uno spazio intermedio, sospeso tra la realtà interna e quella esterna condivisa. Una dimensione fatta «di ascolto e di accoglienza, un luogo dove poter stare anche in silenzio. Dove si può allentare la pressione degli eventi passati e tener fuori l'urgenza degli eventi quotidiani»²⁵. Tra i bisogni essenziali, oltre a quello di comunicare, vi è la necessità di uno spazio dove fermarsi, lasciando che le esperienze fatte possano sedimentare. A questo livello è compito soprattutto degli operatori e degli educatori quello di parlare, di raccontare se stessi. «Mentre il ragazzo si prende il suo tempo e si sintonizza con il proprio ritmo interno»²⁶.

²⁴ C. Arnosti - F. Milano, *Affido senza frontiere*, cit., p. 41.

²⁵ E. Cassoni, *Migrare in adolescenza: aprire lo spazio alla complessità*, in «Prospettive sociali e sanitarie», 3-4 (2007), p. 16. Cfr. anche D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, tr. it., Armando, Roma 1975.

²⁶ E. Cassoni, *Migrare in adolescenza: aprire lo spazio alla complessità*, cit., p. 17.

Il contesto educativo come laboratorio interdisciplinare di ricerca e azione

L'esperienza del progetto *I Care* della cooperativa Coges don Lorenzo Milani nell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*

Raffaele Zabotto**

Abstract

Il fenomeno dei minori stranieri non accompagnati costituisce oramai una costante nel contesto europeo e italiano. Inizialmente interpretato come realtà emergenziale, ha assunto negli anni una connotazione strutturale tanto da sollecitare un crescente interesse sul piano scientifico quanto della riflessione in ambito accademico. La complessità intrinseca di tale fenomeno e dei fattori che lo determinano, implica necessariamente un'attenta riflessione, capace di andare oltre le concezioni riduttive spesso caratterizzanti lo scenario mediatico. Sovente inquinata da componenti ideologiche che ne mistificano l'essenza, la realtà dei migranti risulta oggi perlopiù descritta secondo visioni che ne impediscono un'adeguata comprensione. Al fine di raggiungere una maggiore consapevolezza sul fenomeno e di poter di conseguenza trovare risposte realmente efficaci alle sfide che esso pone in essere, risulterebbe necessario integrare innanzitutto gli apporti provenienti dalla pratica quotidiana con quelli della riflessione teorica. Questo ambito, più di altri, soffre infatti di una netta cesura tra teoria e prassi. Porre in relazione dialettica tali dimensioni risulta davvero necessario se vogliamo svincolare l'attività di accoglienza da schemi e concezioni che non favoriscono una corretta comprensione del fenomeno e di conseguenza la costruzione di percorsi di integrazioni che sappiano da un lato rispondere ai bisogni delle persone accolte ed assieme rendere tale fenomeno una ri-

* Il presente articolo è apparso all'interno della rivista semestrale *Storie e Geografie Familiari*, Scione editore, Roma, febbraio 2019. Lo riproponiamo su gentile concessione del direttore e responsabile scientifico dott. Luciano Tonellato.

** Dottore in Scienza dell'educazione e in psicologia dell'educazione, responsabile del progetto *I Care - area minori* cooperativa Coges don Lorenzo Milani; formatore nel territorio su tematiche educative e lavoro in comunità.

sorsa per il contesto sociale. L'esperienza del progetto *I Care* della cooperativa Coges don Milani di Mestre ci pare possa rappresentare un positivo esempio di come un lavoro tanto appassionato quanto competente possa generare risultati tangibili nel senso appena auspicato.

The phenomenon of unaccompanied foreign minors represents by now a constant in the European and Italian context. Initially interpreted as emergency reality, it has acquired a so structural connotation over the years that it has elicited an increasing interest on a scientific level and a reflection in the academic field. The intrinsic complexity of this phenomenon and of the factors which determine it, necessarily implies an accurate reflection, able to go beyond the reducing conceptions usually characterizing the media scenario. Frequently polluted by ideological components which mystify its essence, the reality of the migrants results mostly described according to points of view that impede a proper comprehension. In order to reach a greater awareness about the phenomenon and, consequently, to be able to find actually effective answers to the challenges that it brings about, it would result necessary to integrate first of all the contributions deriving from the daily practice with those of the theoretical reflection. As a matter of fact this field, more than others, suffers from a clear break between theory and practice. Putting in a dialectical relation these dimensions results really necessary if we want to free the receiving activity from schemas and conceptions that don't foster a correct comprehension of the phenomenon and, consequently, the construction of integration paths that are able, on one hand, to answer to the needs of the hosted people and, on the other hand, to make this phenomenon a resource for the social context. The experience of the "I Care" project of the Coges Don Milani cooperative of Mestre seems to be able to represent a positive example of how an as passionate as expert work can produce tangible results in the just wished sense.

Parole chiave: minori stranieri non accompagnati, riflessione interdisciplinare, progetto "I Care".

Key words: *unaccompanied foreign minors, theoretical reflection, project "I Care".*

L'operare nel contesto dell'accoglienza, in particolare quello residenziale, comporta necessariamente un confronto quotidiano e incessante con l'altro, in una dimensione di "vicinanza, anche fisica, che rende totalizzante ed immersiva l'esperienza educativa"¹.

Tale fattore rende la professione dell'educatore gravida di esperienze gratificanti sul piano umano e relazionale, ma la espone al contempo al rischio di dover affrontare eventi e situazioni che mettono a dura prova la motivazione e la capacità di sentirsi competente di chi opera sul campo.

Sovente la professione educativa è affidata a concezioni e modelli di riferimento che fanno leva sulla benevolenza verso l'altro e sulla generosità affettiva, lasciando da parte la necessità di integrare tali spinte con un impianto culturale e teorico che sappia dare all'agire educativo sostanza tecnica e progettuale.

Se poi il contesto è quello dell'immigrazione la sottovalutazione della componente tecnico-professionale risulta accentuata, in virtù di una cultura diffusa che pensa l'accoglienza come mera soddisfazione dei bisogni fisiologici, affidata preferibilmente a personale volontario, sovente inquinata da questioni ideologiche. Queste ultime, di qualsiasi segno siano, condizionano negativamente il lavoro educativo, ancorandolo a criteri che nulla hanno a che vedere con i bisogni reali delle persone e della società.

La presa in carico educativa presuppone svariate competenze che attingono da un panorama eterogeneo di discipline quali l'antropologia², che fornisce la consapevolezza sulla diversità etnica e sulle implicazioni che essa genera; la psicologia, utile nella lettura dei bisogni e nell'interpretare i comportamenti e la pedagogia, scienza teorico-pratica, che supporta l'educatore nell'operare in modo consapevole e riflessivo³.

Quella dei minori stranieri non accompagnati si connota quale tipologia di utenza che presenta svariati fattori di complessità fra loro intrecciati, che non possono venire sottovalutati da chi intende costruire per loro, e con loro, percorsi di integrazione solidi.

¹ C. Kaneklin, A. Orsenigo, *Il lavoro di comunità. Modalità di intervento con adolescenti in difficoltà*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2013, p. 150.

² P. Coppo, *Tra psiche e culture. Elementi di etnopsichiatria*, Bollati Boringhieri, Torino 2003; M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003.

³ L. Agostinetto, *Educare. Epistemologia pedagogica. Logica formativa e pratica educativa*, Editore Pensa Multimedia, Lecce 2013; C. Xodo, *Capitani di sé stessi*, Editrice La Scuola, Brescia 2003.

Si tratta di *minori*, quindi di persone che necessitano, o necessiterebbero, della vicinanza dell'adulto per potersi orientare nel mondo; *stranieri*, quindi soggetti che provengono da altri contesti di vita, diversi da quello di accoglienza per cultura, modi di vivere, modelli e valori di riferimento, da cui si sono prematuramente sradicati; *non accompagnati*, quindi privati del sostegno e della vicinanza della famiglia di origine.

Tali considerazioni basterebbero a far ritenere l'accoglienza dei MSNA un'attività che implica un confronto con un altro (il minore) che ci pone di fronte a questioni che non di rado mettono in crisi ogni concezione riduttiva e superficiale della persona, dei bisogni che porta e dell'educare stesso.

A fronte della forte motivazione che di norma contraddistingue i MSNA, impegnati in un percorso di integrazione che decide del loro futuro e di quello della propria famiglia di origine, emerge al contempo la problematicità intrinseca della loro condizione, che può sfociare in comportamenti che mettono a dura prova la capacità di comprensione e di accoglienza dell'operatore.

Laddove la vita quotidiana del contesto educativo è turbata da eventi negativi o dall'emergere di questioni di difficile soluzione, si profila il rischio che l'atteggiamento di benevolenza sopraccitato si traduca nel suo opposto, in un approccio difensivo che porta a giudicare l'altro, respingendolo nei suoi aspetti vissuti come inaccettabili, in ultima istanza a respingerlo. Ciò che nel minore dovrebbe evocare l'intimo bisogno a prendersi cura di lui diviene invece fattore di esclusione e di rigetto ed assieme di sofferenza per l'operatore, che vive la frustrazione disorientante di chi agisce su un terreno impervio, sconosciuto e pieno di insidie.

Risulta fondamentale che l'educatore sia supportato nel maturare una concezione approfondita e competente rispetto all'utenza con la quale opera, interiorizzando strumenti di conoscenza e di intervento specifici e prima ancora che lo si aiuti a sviluppare un'adeguata capacità di riflettere sulla relazione tra il proprio sé e le dinamiche relazionali che si trova ad affrontare quotidianamente.

È sulla base di tale consapevolezza che come progetto "*I Care*" abbiamo costruito attorno ed assieme all'équipe educativa un sistema di collaborazioni che nel tempo si sta consolidando in senso interdisciplinare e sistemico.

I Care nasce nel 2005, come realtà di accoglienza residenziale, in risposta all'emergenza creata dall'arrivo in territorio veneziano di un numero

sempre maggiore di minori stranieri che ha caratterizzato i primi anni duemila e che perdura tuttora, sia pure nelle diverse connotazioni quanto a paesi di provenienza e tipologie dei percorsi migratori⁴.

Negli anni, si è passati da una logica emergenziale ad una logica sempre più orientata in senso trasformativo e progettuale. Fin dagli inizi, è risultato evidente che non è bastevole offrire ai minori accolti un sostegno di carattere puramente legato ai bisogni materiali (vitto, alloggio, cure mediche), come non è sufficiente affidare l'agire educativo alla mera disponibilità umana e relazionale dell'operatore.

Per le ragioni sopra citate è emersa via via l'esigenza di implementare le competenze dell'équipe, fornendo agli ospiti un modello di presa in carico che li valorizzasse in quanto persone, portatrici uniche ed irripetibili di un patrimonio di esperienze, di valori, storie e desideri che vanno posti al centro dell'agire educativo. In ciò incontrando la filosofia pedagogica che don Lorenzo Milani ha sintetizzato proprio attraverso il motto "*I Care*", posto all'entrata della sua scuola di Barbiana.

L'incontro con l'altro e con la sua dimensione più personale, particolarmente nel rapporto di vicinanza sopra descritto, implica tuttavia il rischio di dover affrontare anche ciò che risulta meno gradevole. Entrare in contatto con i vissuti di sofferenza che i ragazzi portano, con i loro drammi, le loro paure, i nodi irrisolti che generano in loro disagio e, talvolta, comportamenti aggressivi o devianti implica assieme disponibilità umana e relazionale, curiosità verso l'altro e il mondo, una competenza tecnica ampia, unite ad una forte propensione a lavorare su di sé, come professionisti e come persone.

Le questioni e le problematiche che un sistema di accoglienza si trova ad affrontare mettono costantemente alla prova la sua capacità di resilienza. La risposta all'intrinseca problematicità del lavoro educativo va cercata nella capacità di evoluzione continua, in un atteggiamento di vitale apertura verso nuove possibilità, che interpreta le difficoltà quali stimoli alla crescita e al continuo rinnovamento.

⁴ Ad oggi *I Care* comprende tre comunità educative residenziali, una specializzata nel lavoro di pronta e prima accoglienza e altre due di seconda accoglienza. Negli ultimi dieci anni sono circa 1500 i minori transitati nelle strutture gestite dal Progetto. Provenienze più frequenti: Afghanistan, Albania, Kosovo, Bangladesh, Tunisia, Senegal. Per approfondimenti vedasi *Minori stranieri non accompagnati, modelli di accoglienza e strategie educativa, il caso Venezia*, Guerini e Associati 2014.

È nei momenti di crisi che un sistema ha la possibilità di crescere, a patto che si abbandoni la logica meccanicistica che vede nel problema un elemento perturbatore da rimuovere affinché la “macchina” riprenda a lavorare come prima. Come sottolinea G.W. Allport, l'essere umano non è un fenomeno omeostatico⁵, ogni momento di crisi e destabilizzazione non può mirare alla ricostituzione dell'equilibrio precedente, bensì ad un nuovo equilibrio che renda il sistema più forte, più resiliente, più ricco e vitale.

Risulta dunque determinante la capacità di progettare, “gettare in avanti”, rilanciare verso nuove possibilità di azione.

Solo in quest'ottica ogni evento negativo diviene fattore di stimolo: per mettere in discussione paradigmi e concezioni inadeguate, ricercandone di nuove e più congrue; per una conoscenza maggiormente approfondita dei fenomeni che vengono affrontati; per l'apertura verso l'instaurazione di nuove relazioni e rapporti di collaborazione; per sperimentare nuove strategie e possibilità di azione.

A realizzazione di tale filosofia di intervento, si è ritenuto dapprima opportuno dotare il Progetto di un impianto culturale e pedagogico chiaro e condiviso, che si ponesse quale riferimento per l'agire educativo dell'équipe; un costrutto culturale e pedagogico capace di esprimere l'identità e lo stile educativo del Progetto stesso, fornendo al contempo all'educatore un orizzonte teorico in grado di orientarlo nell'agire quotidiano; uno strumento volto a nutrire la capacità riflessiva dell'educatore, indirizzandolo verso un operare consapevole e pedagogicamente fondato.

Come sottolinea A. Traverso: «è il pensiero che guida il potenziale affettivo, emotivo ed empatico che è patrimonio di chi educa. Non è possibile immaginare di lavorare con gli affetti, le emozioni e l'empatia senza una chiara intenzionalità, frutto della riflessione»⁶.

Tale sforzo è confluito in un documento “Le linee educative del progetto *I Care*”, grazie al quale le tre comunità residenziali (Cavana, Bricola e Rosa dei Venti) hanno potuto acquisire un approccio educativo in continua evoluzione che tutt'ora le connota e che negli anni ha generato benefici tangibili nella qualità del lavoro svolto e nella capacità di attrarre professionalità e proficue collaborazioni dall'esterno.

⁵ G.W. Allport, *Psicologia della personalità*, Pass-Verlag, 1969.

⁶ A. Traverso, *Emergenza e progettualità educativa*, FrancoAngeli 2018, p. 16.

L'esperienza maturata nei primi anni di accoglienza e i bisogni espressi dai minori accolti hanno costituito il punto di partenza da cui è sorta la riflessione sulle linee educative.

Il primo approdo di tale riflessione è rappresentato dalla consapevolezza che il bisogno di cura del minore si radica su due aspetti fondamentali: da una parte il "bisogno di riconoscimento", dall'altra quello che abbiamo definito il "bisogno di emancipazione". Il primo risulta espresso in modo esaustivo nel motto "*I Care*" sopraccitato e nell'esortazione a vedere in ognuno un essere irripetibile ed unico: ogni minore ha una propria storia, un proprio bagaglio di vissuti, legami, valori, aspettative personali e desideri che pur essendo comuni ad altri si esprimono in lui in modo non replicabile. L'educatore deve saper riconoscere tale dimensione, ma soprattutto esprimerla nella pratica quotidiana, attraverso gesti, modi di esprimersi e di rispondere alle sollecitazioni del minore che resistano alla tentazione di standardizzare i modi di essere, riunendoli riduttivamente e sommariamente in categorie. Il minore necessita di sentirsi "visto" e riconosciuto e sa percepire la capacità dell'educatore di avere un pensiero su di lui. Risulta illuminante l'espressione che Massimo Recalcati desume da Jacques Lacan per esprimere il riconoscimento, parlando di «desiderio del desiderio dell'Altro»⁷. Sempre Recalcati, citando gli studi di René Spitz⁸ sugli orfanotrofi di Londra, ricorda come la cura senza riconoscimento sia causa di un disagio profondo che può tradursi in atteggiamenti distruttivi e autolesionistici⁹.

D'altra parte, si è osservato come assieme al bisogno di riconoscimento, elemento base e condizione di possibilità per ogni percorso educativo, il minore necessiti di essere valorizzato in quanto soggetto capace di essere autonomo, competente e partecipe del proprio processo di crescita. Contro la cultura assistenzialista che sovente caratterizza l'accoglienza e l'iperprotettività narcisistica che connota il nostro tempo, abbiamo imparato a coinvolgere attivamente il minore in ogni momento della sua quotidianità, a partire dagli aspetti più semplici: la sveglia la mattina, la preparazione dei pasti, la pulizia degli spazi, gli impegni sanitari e gli adempimenti bu-

⁷ M. Recalcati, *Ritratti del desiderio*, Cortina editore, 2011, p. 45.

⁸ R. Spitz, *Il primo anno di vita. Studio psicoanalitico sullo sviluppo delle relazioni oggettuali*, Armando editore, 1989.

⁹ M. Recalcati, *Ritratti del desiderio*, cit.

rocratici, come anche la ricerca abitativa e quella del lavoro. In ciò realizzando il bisogno di emancipazione sopraccitato.

La metodologia educativa e la gestione dei percorsi è stata quindi organizzata secondo una graduale e progressiva assunzione di responsabilità da parte del minore, che viene dapprima aiutato a capire le regole fondamentali del comportamento e della vita di comunità, per poi essere avviato all'alfabetizzazione e al contesto scolastico e successivamente, una volta mostrate sufficienti competenze nei primi due ambiti, orientato nel mondo del lavoro. Quest'ultimo approdo rappresenta certamente un momento fondamentale per il minore e si pone quale elemento determinante ai fini della realizzazione del suo progetto migratorio.

Al contempo si è avvertita la necessità di creare strumenti che consentissero una visione ampia del minore e che rendessero il lavoro educativo capace di agire sui diversi ambiti del suo progetto di vita. L'obiettivo dell'autonomia abitativa e lavorativa, ancorché fondamentale, non può far tralasciare altre dimensioni che si pongono quali fattori ineludibili nella costruzione della personalità, come quella relazionale e affettiva.

A tale fine per ogni minore viene assegnato un PEI, progetto educativo individuale, costruito agendo su sei aree educative:

- quella *pratico operativa*, focalizzata sull'acquisizione delle competenze pratiche come per esempio la cura di sé e dei propri spazi, l'organizzazione della giornata, il rispetto degli impegni;
- *relazionale*, che intende favorire l'acquisizione delle competenze comunicative e sociali per la gestione dei rapporti nei vari contesti di vita;
- *affettiva*, che intende supportare il minore nella costruzione di relazioni emotivamente gratificanti e supportive;
- *etica*, inerente la capacità di maturare in modo consapevole e critico un proprio orizzonte valoriale;
- *sociale*, con obiettivi che riguardano l'apertura verso il mondo esterno e l'integrazione nel contesto sociale esterno alla comunità;
- *cognitiva*, concernente la capacità riflessiva del minore e la sua crescita intellettuale e culturale.

Nell'ottica di validare e di implementare ulteriormente l'impianto educativo si è dato avvio ad un dialogo con l'Università degli studi di Padova, concretizzatosi nella collaborazione con il professor Luca Agostinetti del dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Ateneo succitato, che ha dato vita al progetto "Comunità in Ricer-

ca – Formazione *I Care*”, esperienza biennale che ha coinvolto le équipes educative delle tre comunità nell’approfondire, rielaborare e rifondare tutti gli aspetti dell’impianto pedagogico costruito in precedenza, in un rapporto costante tra teoria pedagogica e pratica educativa.

Ma se la presenza di un orizzonte pedagogico definito diviene fondamentale affinché l’agire educativo assuma spessore ed efficacia, ancor prima risulta cruciale fornire all’équipe ed al singolo educatore un apporto in termini di supervisione tecnica. Il lavoro svolto in tal senso dal dott. Luciano Tonellato dell’Istituto di Terapia Familiare Veneto¹⁰ ha permesso agli educatori di crescere innanzitutto nella capacità di percepirsi come gruppo, sistemicamente correlato. Si è lavorato affinché le tre équipes educative imparassero a connotarsi quale unico sistema, sia pure articolato, ma capace di interagire sinergicamente, valorizzando da un lato la specificità dei singoli e dei sottogruppi, dall’altro di attingere ad una dimensione gruppale ampia e quindi maggiormente ricca di risorse personali e tecniche.

Al lavoro di supervisione all’équipe del dottor Tonellato si è aggiunto quello del dottor Carlo Vetere¹¹, psicologo e psicoterapeuta e del dottor Giovanni Consolaro¹², neuropsichiatra, entrambi dell’Istituto di Terapia Familiare Veneto. Non di rado infatti alcuni dei minori accolti presentano forme di disagio che necessitano di una presa in carico psicologica e talvolta anche neuropsichiatrica. Il lavoro iniziato con il dottor Vetere in particolare intende applicare la tecnica dell’*assessment collaborativo*¹³, già sperimentata con risultati incoraggianti con minori italiani, all’ambito dei minori stranieri, in un costante percorso di riflessione in merito alla possibilità di ri-declinare tali strumenti, applicandoli a soggetti provenienti da sistemi etnico-culturali differenti.

Ad oggi il progetto *I Care* può dunque beneficiare di un gruppo di educatori formati ed accompagnati sia dal punto di vista tecnico-pedagogico, sia dal punto dell’utilizzo del sé nell’ambito professionale.

¹⁰ Psichiatra, psicoterapeuta, mediatore sistemico, co-fondatore e didatta ITFV, direttore della Sede di Treviso ITFV, didatta AIMS e AITF, ordinario AIPCF.

¹¹ Psicologo e psicoterapeuta, didatta ITFV e AITF.

¹² Neuropsichiatra infantile, Psicoterapeuta, Didatta ITFV e AITF.

¹³ S.E. Finn, *Nei panni dei nostri pazienti. Teoria e tecniche dell’assessment terapeutico*, Giunti Psychometrics 2009.

La fase attuale ci vede impegnati con l'intento di far interagire in modo sinergico i diversi apporti professionali e le collaborazioni instaurate in questi anni. Se inizialmente i vari percorsi (quello di supervisione e quello inerente la formazione pedagogica in primis) si erano sviluppati in modo quasi parallelo, ci preme oggi potenziare il dialogo fra le diverse dimensioni.

La sfida è quella di costruire un comitato scientifico interdisciplinare che sappia interagire fornendo apporti provenienti dalle diverse aree scientifiche, con scopi inerenti sia la capacità di trovare risposte alle problematiche emergenti nel contesto educativo, sia il dare un apporto scientifico in termini di ricerca sul fenomeno dei MSNA e più in generale ai campi del sapere coinvolti¹⁴.

Attestazione di tale sforzo risultano essere i contributi del dottor Luciano Tonellato nella presente rivista¹⁵ e del professor Luca Agostinetto in riviste specializzate nel campo della pedagogia¹⁶. Si è inoltre avviata, a partire dal 2014, un'attività convegnistica che ha visto intervenire docenti provenienti da cinque Università italiane¹⁷, assieme a professionisti ed esperti operanti nel settore¹⁸.

¹⁴ J. Bruner indica nel contesto educativo "un terreno di prova straordinariamente idoneo per la psicologia". Vedi J. Bruner, *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli 2001, p. 21.

¹⁵ L. Tonellato. *Adolescenti stranieri migranti senza famiglia: riconoscere ed accogliere le loro origini. Uno strumento importante per educatori di comunità che accolgono MSNA*, in *Storie e geografie familiari*, n. 19-20 – Febbraio 2019.

¹⁶ L. Agostinetto, *Nello sguardo degli altri. Intercultura e minori stranieri non accompagnati oggi*, in S. Polenghi - M. Fiorucci - L. Agostinetto (a cura di), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018 (pp. 207-212). – L. Agostinetto, *La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati*, Studium Educationis, vol. 1 n. 3/2018, Pensa MultiMedia Lecce 2018 (pp. 61-72).

¹⁷ Università di Padova, Università Cattolica di Milano, Università di Roma Tre, Università di Genova, Università di Enna.

¹⁸ Convegno MSNA percorsi di accoglienza, 2014; convegno MSNA. Realtà, sfide e risposte per una presa in carico competente, anno 2017; MSNA. Accogliere, educare, integrare, 2018.

Ansia: disagio del vissuto corporeo, emozionale e relazionale

Iolanda Lo Bue*

Abstract

Nella società post-moderna si arriva a sperimentare uno stato di disagio, di allerta, di malessere caratterizzato da strani sintomi, che potremmo racchiuderli nell'emozione definita ansia. In Gestalt Therapy sarà utile che lo Psicoterapeuta aiuti il paziente a prendere consapevolezza di ciò che prova, quali sono le emozioni che sente e come poter respirare liberamente. Avere consapevolezza di ciò che si vive, permette a ciascuno di noi di stare bene con se stessi e con gli altri, apprezzando ciò che si è in ogni aspetto della propria esistenza, anche la stessa ansia può diventare un'esperienza costruttiva se la si riconosce, se si impara a canalizzare questa energia e a trasformarla in forza da utilizzare per superare le sfide della vita.

In the post-modern society characterized by a hectic life, the person gets to experience a state of discomfort, of alertness, of malaise, characterized by strange tones, that could enclose him in the emotion defined anxiety. In Gestalt Therapy it will be useful for the Psychotherapist to help the patient to become aware of what he feels, what emotions he feels and how to breathe freely. Being aware of what he is living, allows each of us to feel good with oneself and others, appreciating what he is in every aspect of his life, even the same anxiety can become a constructive experience if you recognize it, if you learn to channel this energy and turn it into a strength to be used to overcome life's challenges

Parole chiave: ansia, Gestalt Therapy, qualità della vita.

Key words: anxiety, Gestalt Therapy, quality of life.

* Psicologa e Psicoterapeuta della Gestalt.

Introduzione

Nella società post-moderna caratterizzata da una vita frenetica, da un tempo sfuggente in cui ci si è dimenticato il valore della relazione tra l'organismo e l'ambiente (Io-Tu), dove tutto è segnato da tratti di instabilità ed insicurezza, «io non so cosa voglio», da instabilità nelle relazioni affettive (fobia del legame), dalla precarietà del mondo lavorativo e delle condizioni economiche e materiali, dove tutto sembra di passaggio e provvisorio, l'essere umano tendenzialmente vorrebbe controllare e possedere se stesso e tutto ciò che lo circonda. Nel momento in cui questo non è possibile, si arriva a sperimentare uno stato di disagio, di allerta, di malessere caratterizzato da strani sintomi, che potremmo racchiuderli nell'emozione definita *ansia*.

Cos'è l'ansia? Il termine ansia deriva dalla parola latina «*anxia*», indica una «condizione di agitazione e preoccupazione dell'individuo caratterizzata da una spiacevole sensazione di pericolo che non ha una causa definita»¹. Ancora, è considerata come «uno stato di tensione emotiva², caratterizzata da sintomi come tremore, sudore, palpitazione e incremento del ritmo cardiaco. È una reazione funzionale dell'organismo, utile a segnalare la necessità di mobilitare risorse interne e motivare all'azione». Quest'emozione specifica può essere funzionale adattiva o disfunzionale-disadattiva. Nell'ambito degli studi etologici/evoluzionistici l'ansia è adattiva per la specie quando serve a prevenire i pericoli legati alla sopravvivenza. Invece è considerata un'emozione disfunzionale-disadattiva quando non vi sono reali stimoli che inducono ad essa e quando compromette il benessere dell'individuo, le relazioni con l'ambiente e il suo adattamento, creando una sofferenza intrapsichica e interpersonale. Tantissime sono le ricerche che hanno studiato l'ansia, quali, ad esempio, le teorie psicoanalitiche, biomediche, cognitive, gestaltiste. Ciascuna ha una sua prospettiva e un suo riferimento epistemologico differente. L'obiettivo principale di questo articolo è di descrivere in maniera dettagliata cos'è l'ansia, come essa si manifesta, quali sono i sintomi secondo il DSMV, qual è il vissuto fenomenologico e corporeo sperimentato da parte di chi ne soffre e come essa può essere gestita. Inoltre cercheremo di descrivere il vissuto esperienziale, secondo una lettura della Gestalt Therapy: cosa prova la persona?

¹ L.D. Regazzo, *Ansia, che fare?*, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, Padova 2010, p. 27.

² *Ibidem*.

Cosa sente? In che modo il contatto con l'ambiente risulta essere interrotto ed incompleto come esperienza? F. Perls sostiene che «l'ansia è un'emozione senza respiro». In che modo lo Psicoterapeuta della Gestalt può aiutare il paziente a superare questo disagio e questa incapacità di respirare? La vita genera incertezza, ansia e paura in noi, paura del futuro. Queste emozioni ci superano, perché non capiamo la loro grandezza e lasciamo che si insedino in noi fino a quando ci impediscono di respirare. Su questa incapacità di respirare intendo descrivere l'importanza dell'intervento di uno Psicoterapeuta, capace di aiutare il paziente nel prendere consapevolezza di ciò che prova, quali sono le emozioni che sente e nel riattivare tutte le esperienze di contatto interrotte dall'ansia. Avere consapevolezza di ciò che si vive permette a ciascuno di stare bene con se stessi e con gli altri, apprezzando ciò che si è in ogni aspetto della propria esistenza. Infine, lo *scopo* di questo elaborato è di permettere al lettore di prendere consapevolezza di come tutto ciò che esiste nella vita può assumere un valore inestimabile: anche l'esperienza con l'ansia può diventare costruttiva se la si riconosce, se si impara a canalizzare questa energia e a trasformarla in forza da utilizzare per superare le sfide della vita.

1. Cos'è l'ansia: presupposti teorici e descrizione dei sintomi

Sono diversi gli approcci teorici che hanno cercato di studiare l'ansia e di descriverla secondo i sintomi. L'approccio psicoanalitico di Freud sostiene che «l'ansia fluttuante derivasse dall'accumulo della tensione sessuale»³. In seguito prese in considerazione la possibilità che questa emozione potesse essere una reazione alla minaccia di impulsi inconsci che cercano di giungere alla coscienza. Invece l'*approccio biomedico* definisce l'ansia come una «risposta normale ed evolutivamente determinata alla percezione del pericolo. L'ansia diventa problematica e disfunzionale solo quando il suo substrato biologico funziona male»⁴. Vi sono anche le *teorie cognitive comportamentali* che sostengono che vi siano soggetti più predisposti ad essere ansiosi rispetto ad altri. I *cognitivisti* partono dalla concezione che il comportamento dell'individuo è determinato dai «processi cognitivi interni», per cui l'esperienza viene organizzata nella memoria. «Sono gli schemi cognitivi disfunzionali che, in base all'anticipazione e all'aspettati-

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

va che si verifichi l'evento minaccioso, generano un livello considerevole di ansia»⁵. La persona insicura di se stessa ritiene di non possedere delle abilità di coping e di fronteggiamento per una situazione specifica, soprattutto quando questa è percepita come pericolosa. Le *teorie esperienziali* considerano l'ansia come « basata su un senso vivo di minaccia per il benessere soggettivo di una persona. Solo attraverso l'esperiazione del significato implicito della medesima emozione si possono comprendere i problemi di fondo»⁶. Le teorie dell'attaccamento sottolineano il valore della relazione madre-bambino che risulta essere determinante rispetto a ciò che sarà il comportamento del bambino che diventa adulto ed il suo modo di affrontare la vita. La madre deve essere una *base sicura*⁷, stringendo un forte legame con il proprio figlio con un atteggiamento di *cura sicuro* che risponde pienamente ai bisogni del bambino, ove si sente accudito e da cui può sempre ritornare. Nel caso in cui il bambino arriva a sperimentare un tipo di attaccamento insicuro o evitante/ambivalente, è possibile che nei momenti di allontanamento della madre egli arrivi a provare un tipo di ansia definita ansia da separazione, ovvero quando la madre non è percepita presente dal bambino, quest'ultimo prova un profondo senso di frustrazione o di perdita. In particolare il bambino, diventato adulto, potrà arrivare a fare esperienza dell'ansia da separazione, ogni volta che deve affrontare un cambiamento, o una crescita, o una nuova esperienza, arrivando a provare la paura di essere abbandonato o rifiutato, soprattutto all'interno delle relazioni più significative ed intime. Le relazioni di attaccamento insicuro facilmente potranno generare sindromi fobiche, o uno stile di attaccamento ambivalente potrà generare un senso di agorafobia, centrato sulla dimensione dell'ansioso controllo di sé, dell'altro e della relazione. Le teorie gestaltiste sono teorie più centrate sul considerare l'ansia come un «evento che accade nel qui et ora a livello relazionale e corporeo». In Gestalt Therapy l'ansia è un'interruzione di un'esperienza di contatto che può avvenire o nella fase in cui l'organismo avverte un'esperienza nuova, sperimenta l'ansia in modo da non sentire ciò che prova realmente; o nella fase di orientamento in cui deve identificare le sensazioni

⁵ B. Bara, *Nuovo manuale di psicoterapia cognitiva*, Bollati Boringhieri, Milano 2005.

⁶ L.D. Regazzo, *Ansia, che fare?*, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, Padova 2010, p. 27.

⁷ J. Bowlby, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1988.

o infine nella fase di concludere il contatto pieno, ovvero nel momento in cui vi è la fase di separazione dell'esperienza relazionale vissuta. Approfondiremo le teorie della Gestalt Therapy in paragrafi successivi dove cercheremo di descrivere a livello fenomenologico l'esperienza del sintomo per una persona che soffre di un disturbo d'ansia, qual'è il suo vissuto corporeo ed il significato dei sintomi secondo una lettura relazionale.

Ciascun ambito di ricerca ha definito l'ansia in maniera differente secondo la propria chiave di lettura ed epistemologia. In maniera scientifica è opportuno anche descrivere l'ansia secondo il DSMV, secondo i criteri diagnostici del Manuale di Riferimento. Quando parliamo di ansia come emozione adattiva e funzionale e quando invece potrebbe risultare disadattiva e patologica? Secondo il DSMV⁸ i disturbi d'ansia (3. 5. 1) sono i seguenti: i *disturbi d'ansia di separazione, d'ansia generalizzata, di panico, agorafobia, disturbo da stress post-traumatico, disturbo d'ansia sociale o fobia sociale, disturbo d'ansia di malattia, ansia da separazione inappropriata rispetto lo stadio di sviluppo*. Il disturbo d'ansia di separazione è caratterizzato da ansia eccessiva e inappropriata rispetto allo stadio di sviluppo che riguarda la separazione dalle principali figure di attaccamento. Il disturbo d'ansia generalizzata è caratterizzato da ansia e preoccupazioni eccessive in una quantità di aree diverse e per almeno sei mesi, può essere dovuto a cause mediche, indotto da sostanze o farmaci o correlato ad altri disturbi. L'ansia è eccessiva e non si può controllare, inducendo una tensione motoria, iperattività neurovegetativa, attesa apprensiva, vigilanza e stato di allerta ad ogni situazione. Il disturbo di panico è caratterizzato da ricorrenti attacchi di panico inaspettati seguiti da un mese di preoccupazione o da alterazione del comportamento correlata agli attacchi. Coloro che soffrono di ansia da separazione possono arrivare a sperimentare l'attacco di panico quando vengono separati dalle principali figure di attaccamento. Il disturbo di panico può essere dovuto anche ad una condizione medica eziologica (ad es. ipertiroidismo) o indotto da sostanze/farmaci che producono effetti fisiologici diretti di una sostanza. Coloro che soffrono di questo disturbo provano un dolore insopportabile come se stessero morendo, dispnea, palpitazioni, sbandamento o vertigine, instabilità, sentimenti di irrealità, parestesie, vampate di calore o di eccessivo freddo, senso di svenimento, grandi scosse, paura di impazzire. L'Agorafobia (fobia specifica o situazionale) è caratterizzata da paura o evitamento di

⁸ M.B. First, *Diagnosi differenziale*, Raffaello Cortina Editore, Varese 2019, pp. 210-211.

molteplici situazioni a causa di pensieri legati al fatto che potrebbe essere difficile fuggire oppure che potrebbe non essere disponibile soccorso nell'eventualità che si sviluppino sintomi simili al panico. Essa può essere caratterizzata dal temere una situazione specifica (ad. es. evitamento di luoghi chiusi, evitamento di trasporti pubblici, di spazi aperti, stare in mezzo alla folla, di essere fuori casa, prendere l'ascensore). Spesso chi soffre di questo disturbo ha difficoltà nel raggiungere l'autonomia. Il disturbo post-traumatico da stress può essere caratterizzato da paura della separazione dalle persone amate dopo eventi traumatici; il disturbo d'ansia sociale o fobia sociale può essere caratterizzato da rifiuto per la scuola che è dovuto alla paura di venire giudicati negativamente dai pari o dagli insegnanti. Al contrario, il rifiuto della scuola nell'ansia di separazione può essere legato alla paura di staccarsi dalle principali figure di attaccamento. Il disturbo d'ansia di malattia può essere caratterizzato dalla preoccupazione dell'individuo riguardo a specifiche malattie che può avere, ma la preoccupazione principale è la diagnosi medica stessa. Altresì l'ansia può manifestarsi sia nel disturbo borderline sia nel disturbo di dipendenza di personalità caratterizzato dalla paura di essere abbandonato dalle persone amate. Questi criteri elencati di ciascuna tipologia di ansia rientrano nella classificazione di *ansia disfunzionale*, che crea difficoltà all'individuo a tal punto da compromettere le relazioni con l'ambiente, ostacolando e interferendo con il benessere psico-fisico e relazionale. L'ansia patologica esprime «un profondo senso di smarrimento e una reale incertezza rispetto al futuro, le persone cercano di sopperire alla mancanza di sicurezza e all'incapacità di vivere nel qui et ora controllando le svariate aree della propria vita fino al punto di sentirsi paralizzati»⁹.

Quali sono i segnali tipici che denotano che una persona soffre d'ansia? I sintomi sono palpitazioni, accelerazioni del battito cardiaco, sudorazione, tremore, intorpidimento, formicolio, soffocamento, nausea, fastidio all'addome, tensioni e dolori muscolari, vertigini, paura di perdere il controllo e paura di morire, difficoltà nella concentrazione e nell'addormentarsi, incapacità di rilassamento, tensione muscolare, irritabilità, perdita di interesse, agitazione, tendenza ad arrossire in pubblico (Pellegrino 2004)¹⁰. Secondo le teorie cognitive i sintomi dell'ansia possono

⁹ L.D. Regazzo, *Ansia, che fare?*, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, Padova 2010, p. 34.

¹⁰ *Ibidem*.

differenziarsi in cognitivi, affettivi, comportamentali, e fisiologici. I *sintomi cognitivi* riguardano gli aspetti sensoriali, provocano un certo senso di irrealtà e di difficoltà di pensiero e di concentrazione, producono dei blocchi e la paura di perdere il controllo. I *sintomi affettivi* si riferiscono a tutti quegli aspetti emotivi compromessi dallo stato di ansia: l'irritabilità, l'eccitazione, l'essere terrorizzato. I *sintomi comportamentali* possono essere inibizione dell'azione, immobilità del tono muscolare, agitazione del corpo, tremori. Infine i *sintomi fisiologici* coinvolgono il sistema cardiovascolare (aumento del battito cardiaco, aumento della pressione sanguigna). Purtroppo negli ultimi decenni i disturbi di ansia sono in aumento del 14,9% secondo un report del World Health Organization¹¹, e riguardano maggiormente la sfera emotiva/affettiva e potrebbero manifestarsi in qualsiasi persona. Per tale motivo è necessario imparare a conoscersi, conoscere tutti gli aspetti di se stessi in cui ci può sentire più fragili e più insicuri, imparando a gestire tutto ciò che si teme o di cui si ha più paura. Tutto ciò di cui può arrivare ad avere paura ti induce ad avere ansia. Come gestirla e come gestire te stesso/a? Uno dei casi che ho seguito in psicoterapia, proprio mi racconta della sua ansia, descrivendomela in questo modo: «Dr.ssa ho scoperto che tutte le volte che ho paura di qualcosa, sento questa paura come un'ascia che entra nel petto e la percepisco come una forte ansia, che mi blocca il respiro e mi impedisce nell'immediato di pensare, sento il mio corpo bloccato ed i miei occhi sbarrati dalla paura». Per la persona che soffre di un disturbo di ansia non è facile prendere consapevolezza di questo vissuto, necessita di essere sostenuto per poterlo descrivere ed affrontare in maniera adeguata con specifiche risorse psicologiche possedute sia dal paziente sia emergenti all'interno del setting di una relazione di cura tra psicoterapeuta e paziente.

2. Lettura della Gestalt Therapy del disturbo d'ansia

Il concetto di ansia è centrale in Gestalt Therapy. Secondo un approccio fenomenologico, Perls e Goodman, fondatori della Gestalt Therapy, non iniziano la comprensione dell'ansia da un assunto teorico, bensì dal puro accadere, dal manifestarsi dell'anxiety nel corpo del soggetto che vi si trova implicato: «L'angoscia è il sintomo nevrotico per eccellenza». Anche se si può non provarla in quanto rimossa, essa si manifesterà a chiunque la cer-

¹¹ *Ibidem.*

chi sotto forma di irrequietezza, aumentato ritmo del polso, o respirazione affannosa. Dato che i terapeuti la riscontrano, come sintomo basilare, in tutti i pazienti, su di essa sono fatte teorie ad infinitum¹². «L'angoscia è l'esperienza di provare difficoltà nel respirare durante qualsiasi eccitazione bloccata»¹³; essa si verifica con la costrizione involontaria del petto. L'eccitazione è un brusco aumento nell'intensità di energia che aumenta nel momento in cui vi è maggiore interesse o un contatto forte di tipo erotico, aggressivo, creativo o quanto altro. «L'organismo sano risponde in maniera semplice aumentando ritmo e ampiezza della respirazione... se l'eccitazione in aumento viene soffocata vi è l'ansia»¹⁴. L'esperienza dell'ansia riguarda diversi livelli: vissuti corporei (mancanza di ossigeno, dispnea, accelerazione del battito cardiaco), emozioni (timore e paura), pensieri (di tipo disfunzionali su sé stessi e sugli altri). Il modello della Gestalt Therapy parte proprio dall'esperienza corporea, descrivendo a livello fenomenologico cosa accade nel qui et ora. Goodman dice bisogna partire dal respiro. «Il respiro è la strada che ci permette di compiere quel lungo viaggio che ci conduce al punto da noi più lontano e più vicino: il nostro corpo e la nostra storia.

Respirare pienamente significa sentire il pulsare della vita che respira nel mio corpo, nel corpo dell'altro, nel corpo del mondo»¹⁵. «La respirazione non è semplicemente l'atto di inspirare; essa è il ciclo completo di espirare e inspirare. In condizioni normale l'espirare non richiede uno sforzo, si tratta di lasciarsi andare permettendo ai muscoli che sollevano e abbassano il diaframma di rilassarsi»¹⁶. L'espirazione è importante poiché consente ai polmoni di essere svuotati in modo che l'aria fresca possa circolare. La respirazione completa, respirazione diaframmatica, permette all'organismo di eliminare l'ansia e di restare in contatto con la propria eccitazione (energia sperimentata) che viene scaricata attraverso l'esperienza del contatto pieno tra l'organismo e l'ambiente. Trattenerne

¹² G. Salonia - V. Conte - P. Argentino, *Devo sapere subito se sono vivo. Saggi di Psicopatologia Gestaltica*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013, p. 33.

¹³ F. Perls - R. Hefferline - P. Goodman, *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt*, Astrolabio, Roma 1997, pp. 401-402.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ G. Salonia, *Sulla felicità e dintorni tra corpo, parola e tempo*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2011, p. 20.

¹⁶ F. Perls - R. Hefferline - P. Goodman, *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt*, Astrolabio, Roma 1997, p. 404.

il fiato, ovvero limitare la profondità del respiro, è una maniera che consente all'organismo di non percepire i sentimenti negativi, bloccando il movimento spontaneo attraverso la tensione muscolare o la rigidità. La patologia si manifesta nel momento in cui questo comportamento si cristallizza e si trasforma in abitudine, anche in quelle circostanze in cui non è necessario bloccare la respirazione.

Chi soffre di un malessere psichico è incapace di espirare e di inspirare, «contrae il diaframma contro la tendenza ad ansimare o ad esprimere disgusto, contrae la gola contro la tendenza a gridare, sporge fuori il petto, trattiene l'aggressività alle spalle, serra i denti, tende i muscoli addominali, tira indietro il bacino. Secondo l'assunto fenomenologico è nei vissuti corporei che si rende presente la profondità dell'anima¹⁷. Il presupposto principale della Gestalt Therapy considera l'ansia come un vissuto corporeo e relazionale, ovvero come un'*interruzione di un episodio di contatto*¹⁸ tra l'organismo e l'ambiente. L'organismo cresce e si realizza quando il contatto con l'ambiente risulta pieno, ovvero quando l'eccitamento sperimentato trova pieno compimento nell'entrare in relazione con l'ambiente, considerato come altro da sé. Al contrario quando l'episodio di contatto non è vissuto in pienezza, risulta essere frustrante, crea ansia e non permette la crescita dell'organismo. L'ansia interrompe l'eccitazione attivata all'interno dell'organismo, durante l'esperienza di contatto, in modo da non realizzare l'intenzionalità relazionale. L'energia cambia qualità e direzione, diventa angoscia e blocca l'andare avanti verso una meta e l'azione risulta perdere la sua spontaneità. Il gesto bloccato è un gesto ben preciso che non può essere sostituito da altri gesti. Se il processo relazionale viene interrotto il soggetto non risulta essere consapevole di ciò che sta sperimentando e si carica di tutta l'eccitazione che ha bloccato il cammino verso il contatto pieno e che si trasforma in ansia ogni volta che il desiderio riemerge. Il sintomo risulta essere un campanello di allarme che ti avvisa di dover chiudere un'esperienza di contatto. Gadamer a tal riguardo dice: «*L'urto del sintomo è una domanda che si impone e che non è possibile scansare, restando fermi al modo di vivere abituale*»¹⁹. È necessario completare

¹⁷ L.D. Regazzo, *Ansia, che fare?*, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, Padova 2010, p. 235.

¹⁸ F. Perls - R. Hefferline - P. Goodman, *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt*, Astrolabio, Roma 1997, pp. 255-263.

¹⁹ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983.

l'esperienza interrotta che crea malessere, ansia ed angoscia alla persona che sente il disagio, ma di cui non ne conosce il reale motivo. «*Tutto ciò che non si completa, si perpetua*»²⁰ dice Goodman. Per poter completare l'esperienza o poter vivere un'esperienza di contatto pieno l'Organismo ha necessità di essere sostenuto da tre grandi emozioni: attrazione, paura e coraggio. L'attrazione interna incrementa il suo interesse per realizzare l'intenzionalità di contatto con l'ambiente, la paura scompare nel momento del lasciarsi andare ad un contatto pieno con esso ed il coraggio che permette di completare ciò è previsto nella direzione relazionale. Se il coraggio viene meno e prevale la paura, allora la persona arriverà a sperimentare lo stato di ansia. Il coraggio sostenuto vince ogni paura. Spesso coloro che soffrono di ansia hanno sperimentato il mancato sostegno specifico da parte dell'ambiente o nel momento in cui erano bambini o nel momento in cui dovevano affrontare l'episodio del contatto. A livello terapeutico è importante che il paziente, sofferente di ansia, possa ricevere da parte dello Psicoterapeuta un sostegno specifico nel poter chiudere tutte quelle gestalt aperte che interferiscono con il suo vivere pienamente la vita con spontaneità, eccitazione ed energia ben direzionata che può diventare coraggio, creatività, voglia di vivere, sessualità.

3. Come aiutare i pazienti che soffrono di ansia con un approccio di Gestalt Therapy

Partire dalla respirazione, dal vissuto corporeo dei pazienti è un approccio utilizzato dagli psicoterapeuti della gestalt. Proviamo ad osservare come avviene la respirazione... è completa o il paziente è in una condizione ove ha difficoltà di inspirare o espirare? Il terapeuta deve mostrare, attraverso degli esercizi di rilassamento con tecniche di respirazione diaframmatica, in che modo deve avvenire la respirazione corretta, utile per riattivare l'energia della persona arrivando a sperimentare la sua forza ed il suo far entrare vita dalla parte superiore alla parte inferiore del corpo. Questi esercizi aiuteranno i pazienti ad entrare in contatto con se stessi, con le proprie parti corporee, con le proprie emozioni, con ciò che sono

²⁰ F. Perls - A. Sichera, *Un confronto con Gadamer: per un'epistemologia ermeneutica della Gestalt*, in Spagnuolo Lobb M., *Psicoterapia della Gestalt - Ermeneutica e clinica*, FrancoAngeli, Milano 2001, p. 267.

realmente. È necessario che essi siano aiutati nei processi di consapevolezza, soprattutto nel poter individuare su quale aspetto ciascuno ha difficoltà nel portare a compimento il contatto pieno, arrivando a sperimentare un'ansia utile per l'interruzione.

A tal riguardo distinguiamo tre tipologie di ansie: l'*ansia di avvertire il nuovo* ove l'organismo nega di provare qualsiasi sensazione con il suo corpo e qualsiasi forma di emozione (desensibilizzazione). Il paziente che attiva questo genere di ansia dice: «Non so cosa provo, non so cosa il mio corpo prova! Sento solo noia e incapacità di cambiare la mia vita». Il secondo tipo di ansia è l'*ansia di avvertire l'eccitazione*, l'Organismo si percepisce piccolo e non ha la capacità di contenere l'eccitazione provata. Le sue azioni rivolte sull'ambiente risultano inappropriate perché servono per scaricare, non per raggiungere la meta. Ed inoltre il soggetto non ha consapevolezza della propria forza e cerca l'energia nell'ambiente, al di fuori di sé stesso. Ciò produce ansia e insicurezza in chi si percepisce piccolo rispetto all'ambiente. La terza ansia è l'*ansia di consegnarsi*, ovvero l'ansia di lasciarsi andare al contatto pieno verso l'ambiente o per mancanza di fiducia nei suoi confronti o per paura di perdere se stessi. Spesso chi soffre di questa tipologia di ansia ha sperimentato o l'incapacità dell'ambiente di rispondere ai suoi bisogni in maniera adeguata o l'ansia di essere fagocitati nella fase del contatto pieno, avendo anche paura della fase del post-contatto. Il paziente che soffre di questa tipologia di ansia, in verità ha paura della fase del post-contatto e dice. «Preferisco non lasciarmi andare in un contatto pieno, poiché dopo sarà più difficile sentire l'altro fuori di me, o lontano da me». La psicoterapia aiuta questi pazienti a superare l'ansia da separazione, ovvero si fornisce un adeguato sostegno nel far comprendere che dopo aver vissuto pienamente l'altro, il concludere il contatto pieno non significa perdere l'Altro, ma portare con sé questa esperienza come crescita. La relazione terapeuta-paziente diventa un luogo in cui si confrontano due differenti visioni della vita e dove il terapeuta comincia a fornire al paziente nuove possibilità di significazione per il proprio malessere.

Nella Gestalt Therapy ciò che diventa importante è l'intenzionalità di contatto, ovvero come il terapeuta-paziente co-costruiscono il contatto tra di loro in ogni seduta. I pazienti ansiosi manifestano l'ansia all'interno del setting terapeutico, arrivano con il fiato corto, cominciano a parlare in maniera logorroica, prolissa ed alla fine di ciascuna seduta (all'inizio dei primi mesi di terapia) raccontano le cose più importanti, cominciando

a respirare ed a entrare in contatto con se stessi. È molto bello vedere, in maniera creativa, trasformare la vita di coloro che richiedono aiuto e sostegno specifico, ripercorrendo la propria storia nel qui et ora attraverso nuove esperienze di contatto che consentono di proseguire i sentieri interrotti e di poter rivedere il fluire dell'energia e dell'armonia nella propria esistenza. Il fluire dell'energia non sarà più come un fiume in piena che straripa creando danni, ma come ruscelli armoniosi caratterizzati da acque che seguiranno la loro direzione naturale del percorso.

Humor e conflitto di coppia

Studio della relazione tra stili umoristici e conflittualità di coppia nei giovani adulti

Alice Cardinali*

Abstract

La letteratura dimostra il ruolo centrale dell'umorismo nelle relazioni romantiche: influenza la loro formazione e la loro qualità ed è associato all'esito del conflitto con il partner. Il presente studio si è posto l'obiettivo di indagare la predizione statistica del legame tra umorismo e conflitto reclutando un campione formato da 50 giovani adulti coinvolti in una relazione stabile. È emerso che i maschi utilizzano in modo più frequente l'umorismo aggressivo rispetto alle femmine, le quali, invece, prediligono la comicità affiliativa. Inoltre, è stato dimostrato che lo stile affiliativo influenza negativamente l'escalation conflittuale; lo stile autovalutativo influenza negativamente l'escalation e positivamente il progresso della conflittualità.

Literature has shown a key role of humor in the lifespan of close-relationships: it influences their birth and their quality and it is associated with the outcome of the conflict with the partner. The aim of this study is to investigate the causal link between humor and conflict, by recruiting 50 young adults involved in a stable relationship. The results suggest that males scored higher than females on aggressive humor, whereas females used more frequently affiliative humor. Furthermore, the affiliative style negatively affects the escalation of the conflict; self-enhancing style was found to have a negative influence on the escalation of the conflict and it promoted the progress of the conflict.

Parole chiave: relazione di coppia, umorismo, conflittualità.

Key words: couple relationships, humor, conflict.

* Dottoressa in Psicologia.

1. Introduzione: la revisione della letteratura

Nello scenario della letteratura psicologica attuale, l'umorismo rappresenta un fenomeno di recente interesse, favorito dall'esordio della più moderna psicologia positiva, e un costrutto ampio e caratterizzato da una molteplicità di aspetti¹. La letteratura richiama la necessità di abbandonare un approccio semplificato al tema in favore dell'assunzione di una posizione riflessiva in grado di comprendere la complessità del fenomeno umoristico², non riducibile a una semplice reazione a ciò che accade, ma considerato, ad esempio, esito di operazioni mentali e di atteggiamenti consapevoli³ e punto di forza in grado di favorire le virtù del buon carattere⁴. Una definizione più complessa ha evidenziato la natura multidimensionale dello *humor* descrivendolo come «essenzialmente un'emozione positiva chiamata gioia, che è tipicamente elicitata in un contesto sociale da un processo di valutazione cognitiva, che implica la percezione di un'incongruenza divertente, non seria e che viene espressa da comportamenti facciali e vocali di risata»⁵.

Lo *humor* si configura, quindi, come un fenomeno dalla natura essenzialmente sociale che necessita di un contesto di interazione per potersi manifestare e realizzare; tra i possibili contesti interattivi la coppia rappresenta un terreno fertile privilegiato per l'espressione umoristica in virtù delle numerose e frequenti occasioni di scambio comunicativo tra i partner coinvolti nella relazione. Le ricerche hanno dimostrato che una personalità divertente è un tratto desiderabile in un potenziale partner, trasversalmente apprezzato sia dagli uomini sia dalle donne, in quanto evoca associazioni con tratti di personalità positivi ed affascinanti⁶; inol-

¹ I. Penzo - E. Giannetti - C. Stefanile - S. Sirigatti, *Stili umoristici e possibili relazioni con il benessere psicologico secondo una versione italiana dello Humor Styles Questionnaire (HSQ)*, in «Psicologia della salute», 2 (2011), pp. 49-68.

² L. Cadei, *Humour in azione: Argomenti educativi nei contesti culturali*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2016.

³ P.L. Amietta, *Che c'è da ridere? Anatomia del Risibile con Formula del Comico-Umoristico*, FrancoAngeli, Milano 2015.

⁴ C. Peterson - M.E.P. Seligman, *Character strengths and virtues: A handbook and classification*, Oxford University Press-American Psychological Association, New York, NY-Washington DC 2004.

⁵ R.A. Martin, *The psychology of humor: an integrative approach*, Elsevier Academic Press, Burlington 2007.

⁶ A. Cann - L.G. Calhoun, *Perceived personality associations with differences in sense of humor: stereotypes of hypothetical others with high or low senses of humor*, in «Humor: Internatio-

tre, lo *humor* è utilizzato come una strategia di corteggiamento per inviare segnali di un interesse romantico⁷, assumendo una funzione comunicativa che alimenta la vicinanza e l'attrazione⁸.

Pare, quindi, che la condivisione dell'umorismo faciliti le relazioni intime nel loro istituirsi, favorendo la manifestazione dell'interesse e la predisposizione alla costruzione della coppia. Tuttavia, la centralità dell'umorismo nella vita della coppia non è evidente esclusivamente nelle prime fasi di formazione della stessa, ma lo *humor* contribuisce al consolidarsi e al mantenersi nel tempo delle *close-relationships*, assumendo specifiche funzioni all'interno di coppie già formate e stabili⁹. Le ricerche hanno infatti studiato come le funzioni positive e negative che lo *humor* può assumere siano in grado di influenzare la qualità relazionale e la soddisfazione che i partner percepiscono rispetto alla vita di coppia. L'umorismo è collocabile tra i meccanismi interattivi coniugali in grado di predire il divorzio e la stabilità matrimoniale¹⁰, in una dinamica per cui le coppie sposate utilizzano più frequentemente stili umoristici positivi rispetto alle coppie divorziate¹¹. Tuttavia, l'influenza dello *humor* sul grado di soddisfazione relazionale sembra essere spiegata dalla presenza di una circolare comple-

nal Journal of Humor Research», 14 (2001), pp. 117- 130; J.E. Smith - V.A. Waldorf - D.L. Trembath, *Single White male looking for thin, very attractive...*, in «Sex Roles», 23 (1997), pp. 675-685; D.E. Lundy - J. Tan - M.R. Canningham, *Heterosexual romantic preferences, the importance of humor and physical attractiveness for different types of relationships*, in «Personal Relationships», 5 (1998), pp. 311-325; E.R. Bressler - S. Balshine, *The influence of humor on desirability*, in «Evolution and Human Behavior», 27 (2006), pp. 29-39.

⁷ N.P. Li et al., *An Evolutionary Perspective on Humor: sexual Selection or Interest Indication?*, in «Personality and Social Psychology Bulletin», 35 (2009), pp. 923-936.

⁸ D.M. Buss, *The evolution of human intrasexual competition: tactics of mate attraction*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 54 (1988), pp. 616-628; B. Fraley - A. Aron, *The effect of a shared humorous experience on closeness in initial encounters*, in «Personal Relationships», 11 (2004), pp. 61-78; H. Foot - M. McCreddie, *Humour and laughter*, in O. Hargie (ed.), *The handbook of communication skills*, Routledge, New York 2006, pp. 293-322.

⁹ J.A. Hall, *Humor in long-term romantic relationships: the association of general humor styles and relationship-specific functions with relationship satisfaction*, in «Western Journal of communication», 77 (2013), pp. 272-292; A. Ziv, *Humor's role in married life*, in «International Journal of Humor Research», 1 (1989), pp. 223-229.

¹⁰ J.M. Gottman - J. Coan - S. Carrere - C. Swanson, *Predicting marital happiness and stability from newlywed interaction*, in «Journal of Marriage and the Family», 60 (1998), pp. 5-22.

¹¹ V. Saroglou - C. Lacour - M. Demeure, *Bad humor, bad marriage: humor styles in divorced and married couples*, in «Europe's Journal of psychology», 6 (2010), pp. 94-121.

mentarietà comica tra i partner¹² e un ruolo primariamente associato alla qualità della vita di coppia è attribuibile alla percezione dell'umorismo impiegato dal proprio partner¹³.

Il fattore che in modo più significativo predice alti livelli di soddisfazione e buone probabilità di stabilità relazionale è l'impiego di strategie di influenza positiva, quale l'umorismo, in caso di potenziale conflitto¹⁴. Le ricerche, adottando metodologie differenti, hanno dimostrato come nelle coppie stabili¹⁵, sposate¹⁶ e universitarie¹⁷ l'utilizzo dello *humor* non si pone come un fattore che favorisce la gestione e la risoluzione del conflitto di coppia di per sé, in modo aprioristico ed assoluto. Il suo ruolo risulta invece efficace e risolutivo o distruttivo in base a come viene declinato nell'interazione tra partner: l'esito conflittuale, e quindi la risoluzione o l'intensificazione dell'ostilità, non è associato alla presenza o assenza dell'umorismo, ma alle modalità e agli stili umoristi adottati durante il conflitto, che possono avere finalità e declinazioni differenti. I risultati di questi studi convergono nel definire l'esistenza di un'associazione tra l'utilizzo di stili umoristici positivi e la risoluzione del conflitto; al contrario, l'utilizzo di umorismo negativo risulta associato a una mancata risoluzione della situazione ostile o ad un'intensificazione della stessa. Inoltre, è stato indagato il ruolo moderatore degli stili comici nel rapporto tra conflitto e soddisfazione relazionale¹⁸: l'umorismo affiliativo, ovvero una forma di comicità volta a far divertire il proprio interlocutore favorendo la relazione con quest'ultimo, mitiga gli effetti del conflitto sui livelli di soddisfazione della vita di coppia; l'utilizzo poco frequente di questo stile

¹² A. Ziv - O. Gadish, *Humor and marital satisfaction*, in «Journal of Social Psychology», 129 (1989), pp. 759-768.

¹³ L. Campbell - R.A. Martin - J. Ward, *An observational study of humor use while resolving conflict in dating couples*, in «Personal Relationships», 15 (2008), pp. 41-55.

¹⁴ J.M. Gottman - J. Coan - S. Carrere - C. Swanson, *Predicting marital happiness and stability from newlywed interaction*, cit. p. 3.

¹⁵ J.K. Alberts, *The use of humor in managing couples' conflict interactions*, in D.D. Cahn (ed.), *Intimates in conflict: a communication perspective*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1990, pp. 105-120.

¹⁶ L. Campbell - S. Moroz, *Humor use between spouses and positive and negative interpersonal behaviours during conflict*, in «Europe's Journal of Psychology», 10 (2014), pp. 532-542.

¹⁷ L. Campbell - R.A. Martin - J. Ward, *An observational study of humor use while resolving conflict in dating couples*, cit., p. 3.

¹⁸ C. Liang, *Humour styles and negative intimate relationship events*, Tesi di laurea universitaria, Facoltà di Psicologia - Università dell'Ontario occidentale (2014).

enfatisza invece l'impatto negativo degli eventi conflittuali sulla percezione della qualità relazionale a livello quotidiano. Al contrario, l'umorismo aggressivo utilizzato dai partner non ha effetti significativi nel moderare l'influenza negativa del conflitto sulla percezione di vivere una relazione appagante.

Tuttavia, l'esito della relazione tra *humor* e dinamiche conflittuali nella coppia non è vincolato in modo esclusivo agli stili umoristici adottati, ma è necessario considerare le intenzioni comunicative, i processi di attribuzione alla volontà del partner e l'intervento di fattori strutturali, quale l'attaccamento¹⁹, e legati all'ambiente di appartenenza più allargato, quale lo stress associato a situazioni lavorative difficili²⁰, nel determinare la qualità delle strategie umoristiche adottate durante un conflitto.

La letteratura che si è occupata dello studio del legame tra umorismo e conflitto di coppia presenta alcuni limiti. Innanzitutto gli studi hanno adottato strategie di natura correlazionale, volte a individuare l'associazione tra stili umoristici ed esiti percepiti del conflitto. Tuttavia, mancano studi e disegni di ricerca volti a occuparsi della direzionalità di tale relazione: ad esempio, l'utilizzo di *humor* affiliativo può facilitare la gestione del conflitto influenzando positivamente la qualità relazionale percepita; tuttavia, è anche possibile che una buona capacità di gestione conflittuale predisponga maggiormente i partner a un più frequente utilizzo di umorismo positivo.

In secondo luogo, è necessario considerare i campioni di riferimento reclutati nei molteplici studi. Le ricerche sul tema infatti si sono differenziate essenzialmente scegliendo tre criteri di reclutamento del campione: alcuni studi hanno coinvolto coppie coniugali; altri hanno studiato coppie durature, stabili da almeno tre mesi indipendentemente dall'età; infine, alcune ricerche hanno reclutato studenti universitari, coinvolti in una relazione stabile. Manca, tuttavia, uno studio approfondito e focalizzato del fenomeno in partner giovani adulti, non limitabili ai soli studenti univer-

¹⁹ A. Cann - M.A. Norman - J.L. Welbourne - L.G. Calhoun, *Attachment styles, conflict styles and humour styles: interrelationships and associations with relationship satisfaction*, in «European Journal of Personality», 22 (2008), pp. 131-146; H.A. Winterheld - J.A. Simpson - M.M. Orina, *It's in the way that you use it: attachment and the dyadic nature of humor during conflict negotiation in romantic couples*, in «Personality and Social Psychology Bulletin», 39 (2013), pp. 496-508.

²⁰ L.J. Krokoff, *Job distress is no laughing matter in marriage, or is it?*, in «Journal of Social and Personal Relationships», 8 (1991), pp. 5-25.

sitari. I criteri sopra citati infatti non si sono occupati di studiare come la relazione umorismo-conflitto di coppia si declini all'interno della specifica categoria dei giovani adulti, fase di transizione in cui il partner e la relazione sentimentale con quest'ultimo assumono un ruolo cardine nel determinare un distacco regolato dalla famiglia di origine e nel programmare il proprio futuro²¹.

2. Il presente studio

I limiti della letteratura sul tema sopra evidenziati hanno fortemente influenzato le scelte metodologiche del presente studio, il quale si è posto la finalità di indagare l'esistenza di un legame predittivo ed esplicativo tra lo stile umoristico e la percezione dell'esito di una dinamica conflittuale tra partner. Inoltre, tale approfondimento, è stato condotto reclutando partner coinvolti in una relazione stabile da almeno tre mesi e appartenenti a una specifica fascia d'età (giovane adulto), poco esplorata dalla letteratura sul tema e durante la quale il partner svolge una funzione fondamentale.

L'esplorazione della letteratura ha permesso di formulare ipotesi circa i risultati attesi dalle analisi dello studio. In particolare, considerando il ruolo moderatore della comicità nell'influenzare gli effetti di una situazione conflittuale con il proprio partner, è stato ipotizzato che lo stile umoristico impiegato sia un fattore determinante la percezione del conflitto.

Inoltre, è stata indagata la presenza di differenze di genere nei punteggi di stile umoristico prevalentemente utilizzato: l'ipotesi era la presenza di punteggi significativamente più elevati di umorismo aggressivo nel gruppo dei maschi rispetto al gruppo delle femmine; una distribuzione inversa invece è stata ipotizzata per i punteggi di umorismo affiliativo. Infine, è stata indagata la presenza di differenze significative tra maschi e femmine nella percezione della dinamica conflittuale con il partner, ipotizzando quindi il genere come variabile chiave nel determinare i sentimenti conseguenti a una situazione ostile con il partner.

²¹ M. Lanz - E. Marta, *La transizione all'età adulta*, in E. Scabini - V. Cigoli (eds.), *Alla ricerca del familiare. Il modello relazionale-simbolico*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012, pp. 161-180.

2.1 Partecipanti

Lo studio è stato condotto reclutando un campione di giovani adulti (N=50) di età compresa tra 21 e 32 anni (M=25,24, DS= 2,97) coinvolti in una relazione stabile da almeno tre mesi, criterio e condizione ampiamente utilizzata dalla letteratura per garantire una sufficiente stabilità relazionale tra i partner. Considerando che le ricerche precedenti non si sono occupate dello studio della relazione *humor* – conflitto di coppia in modo esteso nella categoria dei giovani adulti, il presente studio si è occupato di coinvolgere, tramite un campionamento a valanga, giovani adulti frequentanti un corso universitario (n=25) e non (n=25). Infatti, il 46% del campione è composta da lavoratori (n=23) e il 4% da disoccupati (n=2); 15 partecipanti (30% del campione complessivo) sono studenti universitari e i restanti 10 sono studenti lavoratori (20%). Inoltre, il 66% del campione è composto da femmine (n=33) e il restante 34% da maschi (n=17).

2.2 Strumenti e metodi

Ai partecipanti è stata proposta la somministrazione di un questionario self-report diviso in due parti, che misuravano rispettivamente i due costrutti oggetto di indagine: lo stile di *humor* e la dinamica conflittuale.

Per misurare gli stili umoristici è stata utilizzata una versione italiana dello *Humor Styles Questionnaire*²² che raggruppa le differenze individuali nell'uso ordinario dello *humor* in quattro stili differenti. L'umorismo affiliativo risponde ad una logica interpersonale con lo scopo di divertire l'interlocutore e favorire l'interazione con lo stesso; un esempio di item è "Mi piace far ridere le persone". Lo stile autovalutativo ha un impiego intrapersonale volto a mantenere una visione positiva della vita; un esempio di item è: "Per esperienza ritengo che pensare a qualche aspetto divertente di una situazione è spesso un modo molto efficace per affrontare i problemi". Lo *humor* aggressivo assume una funzione interpersonale volta alla denigrazione e all'umiliazione dell'altro; un esempio di item è: "Se non mi piace qualcuno, spesso uso l'umorismo o la presa in giro per buttarlo giù di morale". Infine, la comicità autosvalutativa è una forma autodiretta dell'umorismo finalizzata a garantirsi l'approvazione altrui denigrando se

²² I. Penzo - E. Giannetti - C. Stefanile - S. Sirigatti, *Stili umoristici e possibili relazioni con il benessere psicologico secondo una versione italiana dello Humor Styles Questionnaire (HSQ)*, cit., pp. 49-68.

stessi; un esempio di item è: “Spesso provo a farmi accettare di più o a piacere alle persone raccontando qualcosa di divertente sulle mie debolezze, gaffe o errori”.

La misurazione degli aspetti conflittuali invece è avvenuta tramite la compilazione di un questionario stilato per studiare le attribuzioni dell'utilizzo dello *humor* da parte dell'interlocutore e l'effetto di tale processo attributivo in situazioni conflittuali²³; tale questionario è stato tradotto in lingua italiana e l'attendibilità delle scale è stata confermata attraverso il calcolo di appositi indici (a di Cronbach). È stato possibile misurare l'esito conflittuale in termini di: *escalation*, progresso o imbarazzo relazionale. L'*escalation* conflittuale si riferisce alla percezione di un inasprimento della comunicazione e di un'intensificazione di sentimenti negativi reciproci (es. “Sentivo che la lotta era peggio di prima”). Il *progress* riflette un andamento risolutivo del conflitto e l'assunzione di atteggiamenti positivi nei confronti dell'oggetto di discussione (es. “Ho avuto un atteggiamento più produttivo riguardo al problema di cui abbiamo discusso”). La percezione di *loss of face* rimanda a una sensazione di disagio e di distrazione dal conflitto (es. “Mi sono sentito sciocco”, “Ero imbarazzato”).

Il questionario inoltre comprendeva una lettera di accompagnamento volta alla spiegazione della natura e dello scopo della ricerca finalizzata a rassicurare i partecipanti circa l'anonimato dei dati forniti.

Per effettuare le analisi necessarie alla ricerca è stato utilizzato un software statistico (SPSS) che, grazie alle sue funzioni specifiche, ha permesso di svolgere le operazioni statistiche opportune per rispondere alle domande di ricerca conducendo due macro tipologie di analisi.

La prima categoria di analisi è riconducibile ad operazioni di analisi della varianza: si tratta di una tecnica statistica che consente di valutare le differenze tra le medie di punteggi ottenuti da due o più gruppi. Nel presente studio sono state necessarie per studiare l'effetto che il genere ha nel determinare lo stile umoristico prevalente (affiliativo, autovalutativo, aggressivo, autosvalutativo) e la percezione della dinamica conflittuale con il partner (*escalation*, progresso, disagio), ipotizzando differenze di genere significative in queste dimensioni.

Tramite il software è stato possibile condurre una seconda tipologia di analisi per valutare la potenziale influenza dello *humor* sul conflitto e

²³ A.M. Bippus, *Humor motives, qualities, and reactions in recalled conflict episodes*, in «Western Journal of Communication», 67 (2003), pp. 413-426.

quindi l'ipotetico legame predittivo tra queste variabili. Sono state infatti condotte delle regressioni lineari, ovvero tecniche statistiche che permettono di valutare la relazione lineare tra una o più variabili indipendenti, dette anche esplicative o predittori, e una variabile dipendente, detta anche criterio. In particolare, il presente studio ha condotto dodici regressioni lineari semplici, così definite per la presenza di un solo predittore e un solo criterio, ipotizzando ogni stile umoristico come predittore di ogni forma di esito conflittuale percepito. Accanto a ciò sono state condotte tre regressioni lineari multiple volte a studiare il ruolo di influenza contemporaneo dei quattro stili umoristici, ipotizzati come predittori di ogni esito conflittuale misurato.

2.3 *Analisi e risultati*

Rispetto al primo tema di analisi, e quindi rispetto alla presenza di differenze di genere nell'utilizzo dell'umorismo, è stata confermata l'ipotesi rispetto ai punteggi di *humor* aggressivo, utilizzato in modo più massiccio dal gruppo dei maschi rispetto alle femmine; anche nel campione del presente studio, quindi, i maschi prediligono la comicità ostile rispetto alle femmine. Al contrario, non è stato confermato l'utilizzo più frequente della comicità affiliativa nel gruppo delle femmine rispetto ai maschi; i due gruppi quindi non presentano differenze significative in questo stile umoristico. Inoltre, le analisi hanno dimostrato come il gruppo maschile e femminile non si differenziano in modo significativo né nell'utilizzo dello *humor* autovalutativo, né rispetto ai punteggi di comicità autosvalutativa.

Rispetto al ruolo del genere nell'influenzare la percezione dell'esito conflittuale con il partner (anch'esso indagato con le tecniche utilizzate per il tema precedente), le differenze di genere risultano essere significative solo nei punteggi di imbarazzo e disagio sperimentato a seguito dell'ostilità, sentimenti che sono prevalenti nel gruppo dei maschi rispetto alle femmine. I punteggi di percezione di intensificazione conflittuale e di progresso del conflitto non si differenziano significativamente tra maschi e femmine. Tale dato può essere considerato alternativo alle aspettative createsi in seguito ai punteggi di *humor* aggressivo, che avrebbero potuto sollecitare l'idea che i maschi abbiano una tendenza ad utilizzare in modo più massiccio la negatività e l'ostilità nella comunicazione; tale predisposizione non è connessa a una significativa scarsità di gestione del conflitto dei maschi rispetto alle femmine né a una maggiore fatica dei primi ad adottare una

logica di miglioramento del conflitto con il partner rispetto alle seconde. Tuttavia sembra che i maschi mostrino una maggiore fatica a stare nelle situazioni conflittuali, vissute con difficoltà ed imbarazzo.

Considerando la seconda tipologia di analisi condotte e quindi il tema della relazione predittiva, l'ipotesi prevista del ruolo predittore dello stile umoristico prevalentemente utilizzato rispetto alla percezione dell'esito del conflitto con il partner è stata solo parzialmente confermata.

Lo stile umoristico affiliativo è risultato un predittore statisticamente significativo dei punteggi di escalation conflittuale, influenzando in modo negativo i punteggi di intensificazione conflittuale: un elevato utilizzo della comicità affiliativa riduce l'*escalation* dell'ostilità con il partner.

La medesima relazione si è verificata tra lo stile umoristico autovalutativo e l'escalation conflittuale: tale comicità infatti si è rivelata un fattore predittivo che influisce in modo negativo sui punteggi di intensificazione del conflitto. Infine è emerso che quest'ultimo stile autovalutativo predice positivamente il progresso dell'ostilità conflittuale con il partner instaurando una relazione per cui, quanto più i giovani adulti adottano uno stile umoristico autovalutativo, tanto più questo favorisce il superamento positivo del conflitto.

Tuttavia, è bene considerare che quest'ultimo stile, che influenza in modo contemporaneo sia l'intensificazione sia il progresso del conflitto, risponde a una logica autoreferenziale, volta a incrementare una visione positiva della vita e a favorire il superamento delle avversità che la caratterizzano.

Per concludere, l'umorismo si è quindi rivelato un fattore che influenza positivamente l'esito conflittuale. Tale effetto è particolarmente efficace quando lo *humor* si pone come una strategia di *coping* personale impiegata per affrontare una situazione percepita come avversa in modo individuale; tuttavia, appare meno intenso quando la comicità è utilizzata in una logica di *coping* diadico, ovvero come meccanismo di fronteggiamento delle difficoltà come coppia avvalendosi delle risorse insite nella relazione con il partner.

Infatti, nonostante non sia adottato in una logica volontariamente diretta al beneficio relazionale, l'umorismo autovalutativo assume un ruolo funzionale centrale nella risoluzione di un conflitto in quanto contrasta gli effetti degenerativi del conflitto (dalle analisi risulta un predittore che influenza negativamente l'intensificazione dell'ostilità) e contemporane-

amente incentiva gli elementi positivi necessari al suo superamento (le analisi hanno dimostrato come predica positivamente i punteggi di progresso).

I risultati emersi possono essere utili negli interventi volti a migliorare la qualità relazionale delle coppie. Innanzitutto, in un'ottica psicoeducativa, illustrare e presentare l'impatto dell'umorismo nelle situazioni conflittuali può favorire una maggiore riflessione ed attenzione nell'utilizzo della comicità, sensibilizzando le persone a un tema quotidiano a cui viene data poca enfasi. Inoltre, promuovere consapevolezza rispetto alle modalità umoristiche maggiormente utilizzate rappresenta un primo passo per i partner per riflettere e correggere quelle strategie comunicative deleterie durante le situazioni di ostilità e quindi dannose per la qualità della relazione. Oltre all'ipotesi di incentivare la consapevolezza e la correzione di modalità di comunicazione disfunzionali, i risultati sostengono la possibilità di pensare percorsi volti a potenziare ed incrementare l'utilizzo di stili umoristici funzionali e strategici nel superare in modo positivo e costruttivo le situazioni di conflittualità. A titolo esemplificativo, si pensi a quegli strumenti quale il *role playing* che permettono l'immedesimazione nelle situazioni reali e l'assunzione della prospettiva altrui: esercizi di questa tipologia possono facilitare la comprensione di come la modulazione delle proprie modalità comunicative generi effetti e reazioni nella controparte interattiva molto differenti; di contro, anche le proprie risposte emotive possono essere molto variabili in funzione dell'approccio comunicativo dell'interlocutore.

Il presente studio presenta limiti metodologici che potrebbero essere affrontati da ricerche future per approfondire il tema trattato.

Un primo limite è riferibile al campione, che risulta essere numericamente limitato e sproporzionato rispetto al genere (femmine, n=33; maschi, n=17). Questo limite infatti potrebbe aver compromesso il raggiungimento della significatività statistica di alcuni risultati. Inoltre, il campione risulta essere stato reclutato esclusivamente nel contesto bresciano; ciò potrebbe non rispecchiare le dinamiche conflittuali che si possono verificare sotto il condizionamento di culture differenti. Infine, poiché i partecipanti sono stati reclutati tramite un campionamento a valanga, i dati risultano relazionati e simili in quanto non forniti da persone indipendenti.

La scelta del campione si è fondata su un criterio consolidato nella letteratura sul tema e la ricerca ha reclutato partner coinvolti in una relazione

da almeno tre mesi. Tuttavia, il livello di consolidazione della coppia può influenzare le caratteristiche e le dinamiche della relazione: essere partner da qualche mese è molto diverso dall'essere partner da molteplici anni, logica particolarmente valida nella fascia d'età di cui si occupa lo studio. Per questo la letteratura futura potrebbe occuparsi di attivare degli studi di approfondimento e comparazione della dinamica umorismo-conflitto di coppia differenziandone le caratteristiche in base alla stabilità temporale della relazione tra partner giovani adulti.

Inoltre, si tratta di uno studio basato su un questionario self-report, che si occupa esclusivamente di misurare il punto di vista e la percezione di un solo partner; in questo modo non viene indagata la prospettiva del compagno/companna coinvolti nel conflitto né la dinamica conflittuale che si crea tra le parti. Tale questione potrebbe essere approfondita da ricerche future che potrebbero coinvolgere entrambi i partner e predisporre studi in grado di combinare strumenti self-report, misure della percezione del comportamento del partner e metodi di natura osservativa. Si potrebbe, così, considerare come le modalità di interazione degli stili umoristici dei due componenti la coppia possano influenzare le dinamiche conflittuali entro la coppia.

La finalità della ricerca è stata la verifica dell'esistenza di un legame predittivo in grado di determinare l'influenza dell'umorismo sulla percezione dell'esito del conflitto con il partner. Sebbene lo studio rappresenti una prima forma di indagine del fenomeno circoscritto ad una precisa fase della vita poco esplorata relativamente a questa dinamica, si è limitato all'utilizzo di tecniche di natura statistica senza avvalersi di un reale disegno sperimentale. Per approfondire il tema della causalità, saranno necessari studi futuri che adottino un'impostazione longitudinale e sperimentale così da poter meglio determinare la natura complessa del legame oggetto dello studio.

L'éducation à la vie au Japon

La vulnérabilité des enfants vue par les enseignants

Sunami Inoue*

Abstract

L'articolo si concentra sulla vulnerabilità dei bambini giapponesi oggi. Le crisi economiche e la graduale adozione delle politiche neoliberiste dagli anni '80 colpiscono le sfere educative sia a scuola sia in famiglia. Le scuole devono confrontarsi, da un lato, con le nuove esigenze emergenti dai risultati di apprendimento degli studenti e, dall'altro, con la manifestazione di diversi problemi psicosociali e comportamentali tra gli scolari. Il fenomeno dell'educazione alla vita si colloca in questo contesto di crescente disuguaglianza. Le interviste complete condotte con gli insegnanti hanno permesso di capire che i docenti sono impegnati nell'educazione alla vita sulla scorta della loro sensibilità etica, la cui analisi ha permesso di distinguere tre categorie: amore, responsabilità, convinzione. Questo risultato ha fatto luce sulla dinamica della corrispondenza fenomenologica tra la percezione degli insegnanti della educazione alla «vita» dei loro studenti e le loro pratiche di insegnamento.

L'article s'intéresse à la vulnérabilité des enfants japonais d'aujourd'hui. Les crises économiques et l'adoption progressive de politiques néolibérales depuis les années 1980 affectent les sphères éducatives tant scolaire que familiale. Les écoles se confrontent, d'une part, aux nouvelles exigences sur les résultats d'apprentissage des élèves et d'autre part, à la manifestation, chez les écoliers, de différents problèmes sur le plan psychosocial et comportemental. Le phénomène de l'éducation à la vie s'inscrit dans ce contexte de l'inégalité grandissante. Les entretiens compréhensifs menés avec les enseignants ont permis de comprendre que les enseignant s'engagent à l'éducation à la vie selon leur sensibilité éthique dont l'analyse a permis de dégager trois catégories: amour, responsabilité, conviction. Ce résultat a mis en lumière la dynamique de la correspondance phénoménologique entre la perception de la «vie» qu'ont les enseignants par rapport à leurs élèves et leurs pratiques pédagogiques.

* Dottoranda di ricerca, Università di Strasburgo.

Parole chiave: vulnerabilità, educazione alla vita, etica dell'insegnamento.

Mots-clés: *vulnérabilité, éducation à la vie, éthique enseignante.*

Introduction

Au Japon, depuis 2-3 décennies, on observe une vulnérabilité des écoliers sur le plan psychosocial et comportemental qui se manifeste de plusieurs façons: faible estime de soi, capacité relationnelle et communicationnelle insuffisante, refus d'aller à l'école, tendance dépressive et suicide notamment à la suite d'expérience de violences à l'école. Les causes de ces problèmes sont multiples et complexes, mais le facteur déclencheur se trouve dans la crise économique suivie de l'avènement d'une politique néolibérale depuis les années 1980.

La politique néolibérale consiste à déréguler les échanges pour augmenter la compétitivité dans les différents secteurs en même temps qu'à diminuer les dépenses publiques. Désormais, les écoles publiques sont impliquées dans cette logique qui les évalue en fonction de leur compétitivité tant à l'échelle nationale qu'internationale (ex. le test international de l'OCDE, PISA). Autrement dit, ceci accélère l'élitisme, renforce l'hyper-compétitivité, accentue l'aspect discriminatoire de l'institution scolaire et entraîne une inégalité des niveaux d'acquisition entre les élèves.

Cette inégalité grandissante affecte aussi l'éducation familiale. Dans les années 2000, le Ministère de l'Éducation a commencé à employer l'expression "une certaine baisse de la capacité éducative de la famille". En effet, les enseignants constatent des changements assez marquants chez les jeunes générations, par exemple, une augmentation des élèves qui n'ont pas l'habitude de patienter, de respecter la vie collective (gêner les cours, se comporter égoïstement etc.) ou alors qui n'ont pas une saine hygiène de vie (ne pas prendre de petit-déjeuner, dormir tard etc.)¹. D'un autre côté, ceci renvoie à la question de la parentalité. Au Japon, il existe une tendance aux dysfonctionnements parentaux: on peut citer, par exemple, la névrose de la jeune maman (femme au foyer), la surprotection des enfants, l'éduca-

¹ H. Furuichi - M. Kato, *Katei no kyôikuryoku no teika to oya no ishiki no hen.i ni tsuite* [Una degradazione dell'educazione familiare e un cambiamento della coscienza parentale], in «EDUCARE», 25 (2005), p. 16.

tion précoce excessive, le manque de participation et de présence des pères dans l'éducation du jeune enfant, la maltraitance infantile...².

D'après quelques études menées sur la question d'une "certaine baisse de la capacité éducative de la famille", il est possible de distinguer deux types de "parents". Le premier est un groupe de parents dit "éduquant" qui sont très motivés et planifient de A à Z l'éducation de leur enfant. Le second groupe comprend ceux qui ne s'en occupent pas ou ne peuvent pas s'en occuper pour diverses raisons. Il y a de plus en plus d'écart entre ces deux types de parents. Les indicateurs de ce phénomène sont d'une part le niveau d'étude de la mère, et le revenu familial d'autre part³. Autrement dit, c'est le capital intellectuel et financier de la famille qui est en jeu.

Quel est le rapport entre "une certaine baisse de la capacité éducative de la famille" et les comportements problématiques chez les élèves? En fait, l'émergence de ce genre de "parentocratie"⁴ correspond à celle de la politique de dérégulation, responsabilisant la famille et lui donnant la liberté de choix en matière d'éducation. C'est la raison pour laquelle plus le niveau d'étude des parents est élevé, plus les parents ont tendance à préparer stratégiquement le parcours scolaire de leurs enfants. Concrètement, ces "parents éduquants" choisissent et donnent à leur enfant des apprentissages répondant, qualitativement et quantitativement, aux critères scolaires attendus dès la petite enfance. Ils ne manquent pas, pour cela, de supports d'informations et pédagogiques sur le marché de l'éducation. En effet, les "parents éduquants" sont en général mieux dotés en termes de capital intellectuel, culturel et financier; ils sont aussi souvent des consommateurs importants de divers "produits" en matière d'éducation⁵, comme les écoles à bachotage et les diverses formes de soutien scolaire privé. Par conséquent, si le temps consacré à un apprentissage supplémentaire et extrascolaire des enfants augmente, le temps de récréa-

² Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie, *Heisei 17 nendo ban Monbukagaku hakusho* [Libro bianco del Ministero dell'educazione per l'anno 2004] (2005).

³ Y. Hamana, *Yôji kyôiku no henka to yôji kyôiku no shakaigaku* [Cambiamenti e sociologia dell'educazione dei bambini], in «*Kyôiku shakaigaku kenkyû*» [Ricerche in sociologia dell'educazione], 88 (2011), p. 94.

⁴ Le terme est utilisé par un sociologue britannique Philippe Brown dans les années 1990. La "parentocratie" renvoie au contexte social de post-méritocratie où le choix en matière d'éducation se base sur des capitaux financiers et les attentes des parents plutôt que sur des compétences et des efforts de l'enfant.

⁵ *Ibi*, p. 97.

tion et de détente diminue. Le souci, c'est que pour l'enfant en âge scolaire, jouer avec les autres est aussi important sur le plan social et du développement personnel; en jouant, les enfants apprennent à communiquer, à coopérer, à penser à l'autre, à négocier, à patienter mais aussi les règles de vie commune (ne pas faire mal aux autres, respecter la règle etc.). L'excès de parentocratie, en ce sens, est préjudiciable à l'autonomie et au développement naturel et nécessaire des enfants.

Pour résumer, si les "parents éduquants" s'occupent passionnément de l'éducation de leurs enfants, et même si c'est par amour, ils ont tendance à accorder un peu trop d'importance aux apprentissages, au détriment d'autres choses aussi essentielles et plus fondamentales pour les enfants. C'est, par exemple, un comportement, une attitude, une valeur minimum pour mener une vie collective à l'école qui préoccupe les enseignants.

La société japonaise est relativement conservatrice par rapport au rôle des hommes et des femmes avec, dans l'idéal, l'homme au travail, la femme à la maison. Par ailleurs, la culture d'entreprise japonaise accorde une grande importance à la disponibilité des salariés au détriment de la vie familiale. Ces conditions entraînent une relative absence paternelle dans l'éducation familiale et le problème de la nervosité de la mère au foyer quant à l'éducation de son enfant, qui peut aller jusqu'à la maltraitance.

Le cas des familles monoparentales est encore différent. Le parent masculin est souvent contraint de gagner suffisamment et doit partir tôt de son travail pour s'occuper de son (ses) enfant (s). Pour le parent féminin, il n'y a quasiment pas de travail stable. Donc il est souvent nécessaire d'avoir plusieurs (petits) boulots en même temps et cela s'accompagne d'épuisement. Sauf s'il y a des proches qui aident au quotidien, la vie familiale s'expose à une grande précarité et ne se déroule pas dans des conditions favorables sans des soutiens sociaux, financiers, psychologiques... Il est de plus en plus connu que la situation des enfants issus de familles monoparentales est défavorisée; elle se traduit par des problèmes de santé et d'hygiène, de pauvreté matérielle, culturelle et sociale, la difficulté à suivre les cours à l'école etc. Il y a aussi un grand risque de reproduction sociale dans l'avenir de ces enfants.

Vu les différents problèmes parentaux liés aux différentes problématiques sociétales, nous constatons qu'il n'y a pas une seule "baisse de la capacité éducative de la famille", mais plusieurs. Ce sont les conséquences négatives des valeurs prônées par la société, de la structure sociale et de stratégies politiques.

Dans ce contexte complexe, les terrains scolaires se confrontent non seulement à la pression qui pèse sur les élèves en termes d'apprentissage, mais aussi à divers problèmes sur le plan du développement psychosocial plus ou moins liés aux conditions de la vie familiale des enfants. L'inquiétude des responsables éducatifs a évolué: dans un premier temps, ils se préoccupaient de l'adaptation de la jeune génération à la vie sociale et collective dans le souci de former les futurs membres de la société. On appelait la promotion en ce domaine l'"éducation au cœur" en traduction littérale du japonais. Mais les choses se sont approfondies, et on problématise ceci de plus en plus au niveau de la "vie" au-delà de la socialisation intentionnelle des élèves. Il s'agit de ce qu'on appelle l'"éducation à la vie" en apprenant aux élèves à se respecter soi-même (la connaissance de soi, l'estime de soi, l'épanouissement, la santé mentale en général), à respecter les autres (penser aux autres, créer une relation amicale et respectueuse avec les camarades, ne pas faire de mal, ne pas avoir recours à la violence), à respecter la vie (que ce soit des animaux ou des hommes) ainsi que le fait d'être en vie (la vie physique, mentale, spirituelle, et le lien familial, humain, solidaire etc.) au sens où O. Damus⁶ exprime par l'expression «condition humaine».

De tels enjeux de l'éducation renvoient à un espace informel plutôt qu'à une éducation formelle au sens institutionnel. Cela veut dire que le contenu et les modalités de transmission peuvent varier selon les enseignants. Leur initiative, leur sensibilité en matière d'éthique et leur capacité pédagogique jouent un rôle essentiel. Concrètement, comment les enseignants abordent-ils l'éducation à la vie? Autrement dit, comment problématisent-ils les conditions de vie scolaire et extrascolaire de leurs élèves et comment s'investissent-ils dans leurs pratiques de l'éducation à la vie?

1. Méthodologie

Nous avons mené une étude dans le cadre de notre recherche doctorale entre 2012 et 2017. Le terrain choisi était les écoles primaires publiques dans la ville de Kyoto au Japon. Notre cible d'étude était les personnels de ces écoles. Nous leur avons soumis un questionnaire et avons mené des entretiens semi-directifs. Le questionnaire a permis d'établir une repré-

⁶ O. Damus, *Homo vulnerabilis: repenser la condition humaine, Connaissances et savoirs*, Saint-Denis 2016.

sentativité des réflexions sur l'éducation à la vie chez les professionnels éducatifs à Kyoto. 14 personnes ont fait, par la suite, l'objet d'entretiens individuels et compréhensifs⁷ afin d'examiner de plus près leurs opinions et leurs pédagogies pour l'éducation à la vie.

Une des visées de ce travail se rapportait à l'ethnographie de l'éducation ayant pour objectif de comprendre le déroulement des activités quotidiennes du point de vue des acteurs⁸. L'ensemble des méthodes de recherche s'inscrivait dans une perspective qualitative. Une approche compréhensive a été mobilisée notamment dans la phase d'entretiens. En termes techniques, il s'agissait d'une construction conceptuelle et théorique étroitement liée aux données empiriques⁹, apparentée à la *grounded theory*. Cette méthode a permis de mettre en lumière le processus par lequel les enseignants s'engagent dans la pratique de l'éducation à la vie.

2. Éléments théoriques

Dans la mesure où notre problématique renvoie à l'action des enseignants pour l'éducation à la vie, notre cadre théorique se rapporte à l'espace éthique, notamment à la distinction opérée par Max Weber. D'après le sociologue, toute action d'inspiration éthique peut obéir à deux maximes profondément différentes: l'une peut être orientée selon une "éthique de la conviction" et l'autre selon une "éthique de la responsabilité"¹⁰. Associées originellement au métier du scientifique et du politicien respectivement, ces deux sources éthiques sont aussi applicables au métier d'enseignant¹¹ quand il s'agit d'agir. L'éthique de la conviction relève de l'agir selon ce que l'on croit profondément en préférant ses propres options et ses valeurs sans se soucier des conséquences que cela implique¹². Quant à l'éthique de la responsabilité, elle renvoie à l'agir en fonction des conséquences qu'on

⁷ J.C. Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris 2011.

⁸ P. Woods, *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin, Paris 1990.

⁹ M.B. Miles - A.M. Huberman, *Analyse des données qualitatives*, De Boeck, Bruxelles 2003.

¹⁰ M. Weber, *Le savant et le politique: Une nouvelle traduction*, la Découverte, Paris 2003, p. 192.

¹¹ L. Porcher - M. Abdallah-Pretceille, *Éthique de la diversité et éducation*, Presses universitaires de France, Paris 1998, p. 75.

¹² G. Hottois, *Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction*, in «Laval théologique et philosophique», 52 (1996/2), pp. 492-493.

peut raisonnablement prévoir en prenant la responsabilité de son action¹³. Par ailleurs, le sociologue précise que l'éthique de la conviction n'est pas identique à l'absence de responsabilité et que l'éthique de la responsabilité non identique à l'absence de la conviction¹⁴. Cela veut dire que ce sont deux sources éthiques pures et extrêmes et qu'en réalité elles se mélangent dans une posture plus ou moins orientée vers l'une ou l'autre. Dans le cadre de la présente recherche, ces éléments théoriques ont été mobilisés dans la phase d'analyse afin d'aider à faire émerger des catégories basées sur les données empiriques.

3. Résultats

Un des objectifs de recherche était de mieux comprendre ce qui amène les enseignants à s'engager dans la pratique de l'éducation à la vie et, ceci, en examinant notamment le processus de la construction de sens chez eux. L'analyse a été faite à travers les trois catégories suivantes concernant les postures d'enseignants: "Amour" pour les élèves, "Responsabilité" à leur égard et "Conviction" pour leur métier d'enseignant. Les deux dernières catégories (Responsabilité, Conviction) se sont inspirées du cadre théorique présenté précédemment tandis que la première (Amour) a été générée d'une façon inductive.

3.1. *Amour*

L'"amour" se développe à partir d'une expérience personnelle; celle de "devenir parent". Et souvent, l'amour parental change la perception et l'attitude des enseignants pour leurs élèves. Concrètement, l'"amour" revient, par exemple pour eux, à rendre compte combien les élèves sont aimés par leurs parents, à donner l'amour à des enfants mal aimés par leurs parents, à accepter les élèves comme ils sont, à établir la relation de confiance et la communication avec les enfants. Voyant quelques exemples concrètement.

Maki¹⁵, une enseignante de 28 ans, était enceinte au moment de l'entretien. Dans sa réponse à la question posée par l'enquêtrice "Qu'évoque

¹³ *Ibi*, pp. 490-492.

¹⁴ M. Weber, *Le savant et le politique: une nouvelle traduction*, cit., p. 192.

¹⁵ Les prénoms ont été changés.

le mot «vie» pour vous?», elle exprime comme suis: *«Quand on est enseignant, on a certaines exigences envers ses élèves. Auparavant, j'étais assez exigeante, par exemple, je voulais que les élèves apprennent à monter à bicyclette, fassent des exercices de gymnastique sur une barre en fer etc. Mais maintenant que je suis enceinte, je me dis que s'ils sont en forme et en bonne santé, c'est déjà bien.»*

Akira, 53 ans, était un enseignant dans une classe spécialisée. Au cours de son entretien, il a révélé être en deuil de son enfant qui était atteint d'une maladie incurable, ce qui contextualise davantage son propos: *«[...] Une fois que j'ai eu mon propre enfant, mon point de vue et mon rapport avec les élèves ont changé. Et puis depuis que mon fils est décédé, je vois davantage les élèves avec amour.»*

Tomoko, 38 ans, s'exprimant aisément sur ses idées et ses pratiques a déclaré que c'est à partir du moment où elle a eu ses propres enfants qu'elle est devenue capable d'en parler. Dans son propos, nous observons que son amour parental pour un élève est étroitement lié au sens des responsabilités en tant qu'adulte: *«Les enfants à qui les parents disent "Je t'aime" depuis leur plus jeune âge développent un amour de soi en quelque sorte. Les enfants qui sont aimés par leurs parents ont en général une haute estime de soi. Mais les enfants plus ou moins maltraités deviennent négligents, pas seulement pour eux, mais aussi pour les autres. [...] J'imagine que ces enfants n'ont pas été beaucoup embrassés ou que leurs parents n'ont pas suffisamment transmis leur amour. Comme j'ai eu beaucoup d'élèves, je m'en rends compte. Donc, quand je rencontre des enfants comme ça, je commence par leur transmettre que "moi, je les aime" et que "leur existence est importante" et que "comme leur corps est important, la vie de leurs camarades est importante, donc il ne faut pas faire de mal". Je pense qu'on a tendance à punir les enfants violents, mais il ne faut pas qu'ils deviennent des criminels quand ils grandissent, n'est-ce pas?»*

3.2. Responsabilité

L'analyse est portée sur la responsabilité de qui est en train de se faire et non pas sur la responsabilité en tant que telle comme un objet fixe. Nous avons constaté, de manière générale, que le sens des "responsabilités" se développe avec le temps et avec les expériences professionnelles; c'est-à-dire plus d'ancienneté, plus de responsabilités intériorisées. Les deux té-

moignages suivants montrent que les événements ou les expériences significatifs vécus au cours des expériences professionnelles peuvent inciter l'émergence ou le développement de la responsabilité chez les enseignants.

Maki a eu une expérience très forte au tout début de sa carrière: un de ses élèves en CP dont la mère s'est suicidée était traumatisé et manifestait des troubles psychologiques et comportementaux dans la classe. Pour calmer son agressivité, elle a été amenée, avec toute la classe, à parler de l'amour de sa mère pour lui, l'irremplaçabilité de la vie etc. Elle montre ainsi une certaine maturité en matière de responsabilité par rapport à d'autres enseignants de la même tranche d'âge.

Quant à Kazuë, 34 ans, elle a déclaré que 3 ans passés dans une école spécialisée pour élèves ayant des handicaps physiques et mentaux importants au tout début de sa carrière ont été significatifs quant à sa manière de gérer, aujourd'hui, ses élèves dans un établissement ordinaire. En effet, à travers ses expériences avec les enfants et les adolescents handicapés, elle a été amenée à beaucoup réfléchir sur les aides qu'elle peut leur apporter. Et puis, elle est venue enseigner dans une école ordinaire où elle a découvert que les élèves, des bien-portants, ne sont pourtant pas si heureux et manquent d'estime de soi en disant que "Je suis nul". Ce contraste a contribué non seulement à approfondir son sens des responsabilités mais aussi à lui faire prendre conscience de l'importance de la conviction autour de la question de l'estime de soi de ses élèves.

3.3. *Conviction*

La "conviction" ne dépend pas d'événements particuliers survenus au cours de la vie personnelle et professionnelle des enseignants. Elle se forme et se renforce dans une temporalité plus ou moins longue.

Par exemple, Masayo, 61 ans, est retraitée depuis 1 an au moment de l'entretien. Dès le début de sa carrière, elle avait une vision plus ou moins précise et orientée des conditions de vie scolaire dans laquelle les élèves se trouvaient: les conditions étaient et restent dures car la compétition entre les élèves produit de la méfiance et de l'indifférence plutôt que de la confiance et de l'entraide. Sa conviction concernant le lien interpersonnel s'est affermie avec le temps. Dans son entretien, elle a fini par déclarer que c'est la mission des enseignants de transmettre aux élèves que le lien humain est quelque chose de très important qui rend notre vie heureuse.

Takeo, 56 ans, est un directeur d'école avec de nombreuses années d'expérience en tant qu'enseignant. Sa conviction s'est formée autour de la notion des droits de l'enfant, du bien-être et de l'épanouissement en matière de vie scolaire et de qualité de l'apprentissage. Dans le contexte actuel où les inégalités d'apprentissage se creusent, il se préoccupe d'aider les élèves en difficulté, souvent issus de familles modestes ou défavorisées, plutôt que de se conformer à la tendance politique élitiste. Cependant, nous constatons qu'à l'époque où il était encore enseignant, il était déjà du même avis. C'est-à-dire qu'il s'intéressait plus aux élèves en difficulté qu'à ceux qui avaient des facilités. La valeur qu'il accorde à l'égalité et aux droits de l'enfant s'est affirmée avec le temps, et maintenant il déclare en avoir fait le pilier de son école.

En guise de conclusion

À travers ces analyses des trois catégories – amour, responsabilité, conviction –, nous constatons la chose suivante: les enseignants s'investissent dans l'éducation à la vie selon leur perception de la "vie" construite à travers leurs expériences personnelles et professionnelles. Si un enseignant se représente l'éducation à la vie comme le souci de l'«estime de soi» de ses élèves, d'autres accordent plus d'importance, respectivement, au souci du développement affectif et relationnel, au problème de l'égalité des chances, à la reconnaissance du lien interpersonnel, à la prévention de la violence ou alors au respect dans sa relation avec ses élèves.

Si la représentation qu'ils ont, chacun, est étroitement liée à leur champ d'intervention en termes d'éducation à la vie, nous constatons également une tendance selon laquelle les acteurs pratiquant activement l'éducation à la vie sont ceux expérimentés, qui conjuguent le sens des responsabilités et une forte conviction dans leur métier. Ils savent problématiser divers aspects relationnels et comportementaux inquiétants chez les élèves; ils ont aussi une habileté pédagogique pour prendre l'initiative d'accompagner les élèves dans ce domaine.

Cet ensemble des résultats a notamment mis en lumière la dynamique de la correspondance phénoménologique entre la perception de la "vie" qu'ont les enseignants par rapport à leurs élèves et leurs pratiques pédagogiques. Par ailleurs, la vulnérabilité en milieu scolaire est un champ de

recherche encore peu exploré¹⁶. De ce fait, une diversité des vulnérabilités répertoriées dans les entretiens à cette occasion fournit des éléments qui peuvent faire l'objet d'une recherche ultérieure approfondie dans ce domaine.

¹⁶ A. Vanlint - M.C. Bernard, *Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire*, in T. Belleguic (dir.), *Réparer les vivants*, Hermann, Paris (in via di pubblicazione).

Associazione “Il Girasole - Onlus”
Consultorio Familiare “Il Girasole”

Confederazione Italiana Consultori
Familiari di Ispirazione cristiana

**DICHIARAZIONI ANTICIPATE DI TRATTAMENTO
(DAT)**

Esercizio di un diritto o atto di sfiducia?

**Atti del Convegno tenuto il 5 maggio 2018
presso l’Aula Magna ex Università degli Studi del Molise
Parte I ***

Relazioni di

Dott.ssa Angela Scungio

Ginecologa P.O. “F.Veneziale” Isernia
Direttore Consultorio Familiare “Il Girasole”

Dott. Giacomo Rocchi

Magistrato, Consigliere della Corte di Cassazione

* La *Parte II* verrà edita sul prossimo fascicolo della Rivista, n. 1-2020.

Consultorio familiare “Il Girasole”

Una realtà laica del volontariato cattolico sostenuto dall’8 x mille della Chiesa Cattolica

Angela Scungio

Il Consultorio Familiare Il Girasole è stato concepito come una creatura diocesana in terra molisana.

Nella sua storia ha avuto l’aiuto pastorale ed il sostegno economico di tre Vescovi diocesani: Monsignor Armando Dini, che approva il progetto iniziale, Monsignor Salvatore Visco che benedice l’inaugurazione e lo sostiene dalla fine del 2007, poi Monsignor Camillo Cibotti che, da quando ha preso possesso canonico della Diocesi di Isernia - Venafro il 28 giugno 2014 a tutt’oggi, ha accolto questa eredità dei suoi Predecessori, la sostiene come Pastore e l’ha inserita nel programma diocesano dell’8x mille della Chiesa Cattolica.

Il Consultorio Il Girasole, fin dal suo esordio, si è rivelato un vero strumento di evangelizzazione, con un ruolo educativo sul territorio, nonché realtà di solidarietà e sussidiarietà.

Il Consultorio familiare di ispirazione cristiana quale strumento di evangelizzazione

La parola “evangelizzare” può destare, in un primo momento, un senso di costrizione, un voler imporre a tutti i costi il proprio pensiero. Non è semplicemente parlare di Gesù a qualcuno, ma nel Nuovo Testamento per «evangelizzare» si intende annunciare la Buona Novella della Resurrezione. Significa annunciare, con parole ed opere, che Cristo ha elevato l’uomo, riconoscendogli valore e dignità, è rendersi strumento per fargli comprendere quelle parole di Dio: «Perché sei prezioso ai miei occhi, io ti amo» (Isaia 43,4).

La parola “evangelizzare”, quindi, racchiude nel suo significato l’annuncio del Vangelo e l’azione della comunità dei credenti per trasformare la società e renderla adeguata alle esigenze umane secondo la lettura evangelica. La verità, che ci vede tutti figli dello stesso Padre, comporta un impegno permanente a conoscere l’uomo, per meglio comprenderne le sue vere esigenze, per promuoverle e valorizzarle. Il credente laico, uomo/donna che vive nel proprio contesto storico, non può prescindere dall’operare per contribuire a determinare profondi cambiamenti nella propria comunità e quindi nella realtà sociale che riguarda la vita dell’uomo – come, ad esempio, l’amore uomo-donna, la sessualità, le relazioni interpersonali, le scoperte e le ricerche di carattere scientifico, le scienze di tipo medico, psicologico, pedagogico, giuridico, economico. In tale ambito il credente laico può diventare il Cireneo che, secondo uno spirito di servizio, risponde alla necessità del proprio fratello, prestando il suo aiuto, offrendo un servizio alla persona, alla coppia, alla famiglia. È questo il vero volto della «Chiesa del grembiule», sognato da don Tonino Bello. «L’altra sera – raccontò ad Assisi nel 1989 – sono stato in San Giovanni in Laterano. C’era una grande veglia missionaria. [...] mi è venuto in mente di dire alcune cose sul servizio. Ho sfilato l’amitto con le striscioline e ho detto: “Se lo rivoltiamo e ci stringiamo i fianchi, questo è un grembiule. Invece l’abbiamo messo attorno al collo. Non ce l’abbiamo più intorno ai fianchi. Il grembiule lo abbiamo perso”. Proprio così: “amitto” da “amittere”, che significa perdere. Lo abbiamo perso come grembiule e ce lo siamo messi al collo. Ma questo è uno dei parametri simbolo del nostro impegno»¹. E poi lamenta: «Le nostre Chiese, purtroppo, sono così. Riscoprono la Parola [...]. Celebrano liturgie splendide [...]. Quando però si tratta di rimboccarsi le maniche e di cingersi le vesti, c’è sempre un asciugatoio che manca, una brocca che è vuota e un catino che non si trova»².

È questo “indossare il grembiule” il vero ed infallibile strumento dell’evangelizzazione dei giorni nostri in un contesto che Papa Francesco nell’Esortazione Apostolica *Evangelii Gaudium* così definisce: «Alcune sfide del mondo attuale. L’umanità vive in questo momento una svolta storica che possiamo vedere nei progressi che si producono in diversi campi. Si devono lodare i successi che contribuiscono al benessere delle persone, per

¹ A. Bello, *Francesco e Chiara: l’Eucaristia gioia della vita*, cit. in G. Di Santo - D’Amato, *La Messa non è finita. Il Vangelo scomodo di don Tonino Bello*, Rizzoli, Milano 2012, p. 112 s.

² Id., *Scritti vari...*, cit. p. 552.

esempio nell'ambito della salute, dell'educazione e della comunicazione. Non possiamo tuttavia dimenticare che la maggior parte degli uomini e delle donne del nostro tempo vivono una quotidiana precarietà, con conseguenze funeste. Aumentano alcune patologie. Il timore e la disperazione si impadroniscono del cuore di numerose persone, persino nei cosiddetti paesi ricchi. La gioia di vivere frequentemente si spegne, crescono la mancanza di rispetto e la violenza, l'inequità diventa sempre più evidente. Bisogna lottare per vivere e, spesso, per vivere con poca dignità. Questo cambiamento epocale è stato causato dai balzi enormi che, per qualità, quantità, velocità e accumulazione, si verificano nel progresso scientifico, nelle innovazioni tecnologiche e nelle loro rapide applicazioni in diversi ambiti della natura e della vita. Siamo nell'era della conoscenza e dell'informazione, fonte di nuove forme di un potere molto spesso anonimo».

I cristiani, resi partecipi della Pasqua, continuano a rendere presente nella storia di ogni tempo l'opera di Cristo.

Una "Chiesa in uscita" e la potenza della Misericordia rappresentano la forza vincente della "Nuova Evangelizzazione" che deve operare nella società post moderna del "mondo liquido" ed "i materiali e i metodi" del vero cristiano sono i tre doni che egli possiede in virtù del Battesimo: sacerdotale, regale e profetico³.

Ruolo educativo di un consultorio di ispirazione cristiana

Il compito del Consultorio Familiare di Ispirazione Cristiana, per espressa volontà dei vescovi, rientra nel novero delle attività che il fedele laico può svolgere nell'ambito della comunità ecclesiale e sociale: "specialmente come iniziativa di promozione umana e non di catechesi, con percorsi bisognosi di una competenza professionale più che di una guida spirituale" ("I consultori familiari sul territorio e nella comunità", C.E.I. '91, ESM "Deliberazioni e voti"). Oltre la consulenza e la prevenzione, ruoli attribuiti ai consultori familiari di ispirazione cristiana fin dall'inizio della loro attività, va loro riconosciuta una responsabilità educativa non meno importante, perché consente al laico cattolico che vi opera l'occasione per assolvere l'impegno di passare dalla riflessione all'esperienza, dalla presa di coscienza al dono, al servizio. Il consultorio diventa uno strumento importante che affianca e accompagna l'attività pastorale della comunità

³ Punto 52: «Esortazione apostolica Evangelii Gaudium».

diocesana e tale collaborazione si avvale di una corrispondenza biunivoca poiché, mentre facilita il lavoro del consultorio, accresce la sensibilità e l'attenzione della comunità per la promozione umana del singolo e per i problemi della coppia e della famiglia. Per questo motivo l'azione consultoriale rappresenta – oggi più che mai, in una società che ha bisogno di riscoprire e vivere i veri valori dell'esistenza – un aiuto tutt'altro che trascurabile per la promozione umana, contenuto essenziale della stessa evangelizzazione. Per questa convergenza di finalità, in un mondo volto alla secolarizzazione, la comunità cristiana deve facilitare in tutti i modi la nascita, la gestione ed il perfezionamento di un consultorio familiare e gli operatori volontari hanno il dovere di educarsi in modo permanente ad una coscienza retta, evitando di scadere al livello di pura filantropia. In tale quadro si inserisce l'importanza della formazione catechetica, secondo un impulso di vera carità intellettuale.

La partecipazione attiva alla liturgia, l'ascolto della Parola e la meditazione sono indispensabili per una continua formazione dell'operatore consultoriale all'interno della propria comunità, ma non meno importante è un umile confronto con altri esperti, "maturi nella fede", su temi che riguardano l'uomo e le scienze umane – ivi compresi il progresso scientifico e tecnologico, l'aspetto etico e bioetico, gli sviluppi del pensiero filosofico, le moderne metodiche didattiche e tecniche della comunicazione – e tutto ciò che fa parte del mondo civile.

Il continuo aggiornamento e la conoscenza del mondo in cui viviamo facilitano l'acquisizione di una coscienza retta. Servire meglio gli altri, secondo un'antropologia cristiana è dovere di ogni cristiano e nella fattispecie di ogni operatore. Il consultorio familiare di ispirazione cristiana, oltre ad essere una potente risorsa per lo sviluppo della comunità ecclesiale, diventa ponte di relazione sia con le istituzioni sia con le altre associazioni, non solo cattoliche, operanti sul territorio. È da questa integrazione che deriva la preziosa utilità sociale che va ben oltre la semplice erogazione di un servizio, assumendo quel ruolo educativo di evangelizzazione che coniuga "parole e opere".

«Se vedi una persona saggia, va' presto da lui; il tuo piede logori i gradini della sua porta». Dal libro del Siracide 6, 36.

Perché un consultorio familiare organizza un evento sulle DAT?

Il convegno nasce dall'esigenza di approfondire la conoscenza su un tema di grande attualità, quello dell'autodeterminazione per cui la scelta di lasciarsi morire diventa un diritto esigibile. La recente vicenda del piccolo Alfie deve continuare a farci riflettere sul valore della vita umana, sul rispetto della maternità e della paternità e su un atteggiamento dello stato che, in alcuni casi, più che garantire il diritto alla vita, pretende di discriminare tra vite degne o non degne di essere vissute.

Il convegno mette a fuoco almeno quattro aspetti fondamentali che alimentano il dibattito intorno alle DAT: quello scientifico, giuridico, bioetico e l'importanza della comunicazione, in quanto l'esercizio di una libertà di scelta di un individuo dipende molto dalle possibilità che egli ha di capire e valutare situazioni ed eventuali alternative.

L'approvazione della legge, salutata come un grande traguardo di civiltà, è stata preceduta da una martellante campagna mediatica organizzata dall'Associazione Coscioni che ha raggiunto il suo acme nella morte del DJ Fabo.

Alcuni giorni dopo l'approvazione di questa legge, la prima pagina di un noto quotidiano nazionale mostrava una foto di un gruppo di manifestanti che, tutti felici, esibivano cartelli con scritto "dopo la legge sulle DAT il nostro prossimo traguardo è la legge a favore dell'eutanasia".

In realtà questa legge cambia radicalmente alcuni paradigmi fondamentali della nostra società. Con questa legge cambia tutto, anche per chi non volesse scrivere alcun testamento biologico. La legge regola infatti il consenso informato ad ogni atto medico, includendo anche le DAT.

Cosa prevede e come funziona la legge sulle DAT e sul consenso informato

Giacomo Rocchi

1. Non sempre ciò che una legge “prevede” corrisponde pienamente al modo in cui la legge “funziona”; soprattutto, il testo della legge – gli articoli, i commi ecc. – non sempre permette di comprendere quali saranno gli effetti concreti sulle persone – o su determinate persone o categorie – della norma approvata.

La questione riguarda anche il tema della democrazia: da una parte, la stragrande maggioranza della popolazione non conosce affatto il testo della legge che è stata approvata, ma ha conoscenza del suo contenuto per il tramite degli esponenti politici, dei media, del passaparola, della categoria di appartenenza; dall'altra, questa mancata conoscenza può corrispondere anche ad un silenzio sull'effettivo contenuto delle nuove norme, tenuto volutamente durante l'iter parlamentare di approvazione.

Le leggi possono essere anche “ipocrite”: ai principi enunciati non sempre corrispondono regolamentazioni coerenti; anzi, spesso l'enunciazione dei principi serve proprio a nascondere l'effettivo contenuto della regolamentazione adottata. Pensiamo alla legge 194 sull'aborto: l'enunciazione del principio secondo cui “lo Stato ... tutela la vita umana dal suo inizio” vuole oscurare il contenuto effettivo della legge, che attua per intero il principio dell'autodeterminazione e, quindi, rende l'aborto assolutamente libero, oltre che gratuito, quindi in nessun modo tutelando la vita dei bambini prima della nascita.

Da giurista pratico – come sono i magistrati e gli avvocati – compio quindi volentieri questa opera di divulgazione dei contenuti della legge, per contribuire ad una effettiva partecipazione del popolo alla vita democratica; mi rammarico, però, che – come ho potuto verificare nelle conferenze che ho tenuto *prima* che la legge fosse approvata, per sostenere le

ragioni di chi vi si opponeva – il contenuto *effettivo* delle norme di legge non sia stato fatto comprendere appieno ai cittadini, che ora si trovano di fronte alla legalizzazione piena ed effettiva dell'eutanasia (come vedremo subito), senza avere saputo che di questo si discuteva in Parlamento.

2. In effetti, nel titolo della legge 219 del 2017 – “Norme in materia di consenso informato e di disposizioni anticipate di trattamento” – di eutanasia non si parla.

Se noi scorriamo velocemente gli articoli della legge, vediamo, infatti, che il primo articolo riguarda il “consenso informato”, il secondo la “terapia del dolore, il divieto di ostinazione irragionevole delle cure e dignità nella fase finale della vita”, il terzo la disciplina riguardante “i minori e gli incapaci”, il quarto le Disposizioni anticipate di trattamento e il quinto la “Pianificazione condivisa delle cure”.

Comprendiamo, quindi, che la legge ha a che fare con la salute delle persone e il rapporto con i medici. L'art. 7, però, chiarisce subito un aspetto: è intitolato “Clausola di invarianza finanziaria” e stabilisce che l'attuazione della legge deve avvenire “senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica”. Quindi, il legislatore non si è occupato della nostra salute per fornirci terapie migliori, ospedali più moderni, personale sanitario più numeroso e più preparato, attrezzature all'avanguardia: no, la salute dei cittadini interessava al legislatore in un'altra ottica, che vedremo subito.

3. Quali sono i principi ispiratori della legge?

Il testo spazza via ogni equilibrismo, ogni proposta di compromesso, ogni ipocrisia e va dritto al punto: come e quando uccidere le persone, possibilmente molte persone.

Se confrontiamo il testo della legge con il progetto che era ad un passo dall'approvazione nella legislatura precedente (2011 – 2012), sono scomparsi il riconoscimento del diritto inviolabile ed indisponibile della vita umana, il divieto di qualunque forma di eutanasia nonché dell'omicidio del consenziente e dell'aiuto al suicidio; la natura delle dichiarazioni anticipate di trattamento viene chiarita già nel nome, diventando esse “disposizioni”, quindi vincolanti; si indica chiaramente uno degli obiettivi taciuti, l'esenzione da ogni responsabilità civile e penale del medico che uccide il paziente.

Nelle ultime modifiche introdotte alla Camera dei Deputati (lasciate invariate nell'ultimo passaggio al Senato), l'ispirazione espressamente eu-

tanascica della legge è stata rafforzata fin dalla “norma-manifesto” (art. 1, comma 1): il testo prevedeva che “la presente legge ... tutela la vita e la salute dell’individuo”; l’Assemblea, non solo ha trasformato la “tutela della vita e della salute” in “tutela del *diritto* alla vita e del *diritto* alla salute”, ma ha aggiunto anche la “tutela del diritto alla dignità e all’autodeterminazione”.

Tutto è più chiaro: il testo precedente garantiva la tutela della vita e subito dopo dettava norme che permettevano di sopprimere le persone; ora, invece, la vita e la salute non vengono più tutelate dallo Stato, ma lo sono i relativi diritti che, se si considerano disponibili, comportano il loro esatto contrario: quindi, è tutela del diritto alla salute anche *non* prestare le terapie necessarie al paziente e farlo morire.

Riflettiamo sull’introduzione del termine “dignità” affiancato a “vita”: se la vita diventa un “diritto” e non più un “bene” di valore incommensurabile, la dignità non è più caratteristica intrinseca alla vita umana, ma è anch’essa un diritto, che può quindi essere graduato o addirittura negato con riferimento alla condizione della singola persona; in poche parole, è possibile negare la “dignità” a determinati uomini. Di conseguenza, “dignità” è la parola-chiave per giustificare l’eutanasia dei sofferenti e dei disabili, mentre il richiamo all’autodeterminazione ribadisce che l’unico obbligo vigente è di rispettare le scelte del paziente, anche se portano alla sua morte.

La parola “dignità” compare in altri passaggi della proposta: nel titolo dell’articolo 2, con riferimento alla “fase finale della vita” e nelle norme sui minori e gli incapaci; in un altro passo, relativo alla disapplicazione delle DAT da parte del medico, si fa riferimento alle “concrete possibilità di miglioramento delle condizioni di vita”, espressione che, ancora, è un implicito richiamo al tema della dignità.

Infine, il testo della legge menziona espressamente la possibilità (*che è l’unica che davvero interessava ai proponenti*) che “il paziente esprima la rinuncia o il rifiuto di trattamenti sanitari *necessari per la propria sopravvivenza*” (art. 1 comma 5), obbligando il medico a rispettarli; di conseguenza, il rifiuto della nutrizione e idratazione artificiali costituisce ormai solo un’ipotesi specifica nell’ambito di un riconoscimento più ampio del diritto di morire dell’interessato.

4. Abbiamo visto che uno dei capisaldi della legge è l’adozione del principio del consenso informato. In base all’art. 1, comma 1, “*nessun tratta-*

mento sanitario può essere iniziato o proseguito se privo del consenso libero ed informato della persona interessata". In realtà, si trattava di principio già vigente nel nostro ordinamento e che, ormai, è entrato nel modo di pensare della maggior parte delle persone che, quando si rivolgono ad un medico per questioni di una certa importanza, si aspettano che egli spieghi nel modo più adatto la diagnosi, le possibilità di guarigione, le alternative terapeutiche, i rischi e i benefici, così come avviene in vista di interventi chirurgici. Molte sentenze avevano già stabilito l'obbligo dei medici di fornire informazioni dettagliate sull'intervento da eseguire ed idonee a fornire la piena conoscenza della natura, portata ed estensione dell'intervento, dei suoi rischi, dei risultati conseguibili e delle possibili conseguenze negative; i giudici avevano anche affermato che il consenso del paziente deve essere espresso, mentre non è sufficiente un consenso tacito o presunto.

Quindi, la legge non introduce una vera novità: piuttosto, la novità sta nel configurare come assolutamente vincolanti consenso e rifiuto alle terapie, anche se espressi per situazioni future ed incerte (con le DAT), nonché nel prevederli per scelte che determinano la morte della persona interessata e per tecniche di sostegno vitale di natura non terapeutica; viene così spazzato via l'orientamento che riteneva che l'intervento del medico fosse sempre lecito in caso di pericolo di vita o di urgenza, anche in assenza del consenso del paziente; perché – diceva una sentenza – “la vita della persona è un bene che riceve e si correda di una tutela primaria nella scala dei valori giuridici a fondamento dell'ordine giuridico e del vivere civile”.

La scala di valori è cambiata: l'art. 1 della legge richiama anche l'art. 13 della Costituzione, quello che stabilisce che “la libertà personale è inviolabile”, vieta la detenzione o le perquisizioni illegittime e tutela gli arrestati dagli abusi della polizia giudiziaria; cosa c'entra questa norma con il consenso informato e le DAT e chi è colui che rischia di mettere in pericolo la libertà personale dei pazienti, di metterli in una condizione simile a quella dei detenuti, tale da rendere necessario l'intervento dell'Autorità Giudiziaria? Secondo la legge sono i medici che non ottemperano ai principi della legge e, soprattutto, al principio di autodeterminazione e che intendono operare con competenza, autonomia professionale e affrontando le proprie responsabilità.

Non opera più lo stato di necessità: il medico non può e non deve intervenire per salvare la vita del paziente, ma è esente da ogni responsabilità penale e civile se ne rispetta la volontà (art. 1, comma 6); ma – si

ponga l'attenzione su questo punto - il rifiuto di trattamenti necessari alla sopravvivenza produce sia obblighi *negativi* sia obblighi *positivi*: la revoca del consenso può comportare l'interruzione del trattamento (art. 1, comma 5) e, quindi, azioni concrete (distacco di sostegni, spegnimento di macchinari, somministrazione di sedativi); l'art. 2 della legge, del resto, descrive un percorso completo di *uccisione*, in senso naturalistico, del paziente, prevedendo comportamenti positivi obbligatori per il medico: riduzione delle sofferenze, terapia del dolore, coinvolgimento del medico di medicina generale, cure palliative, sedazione palliativa profonda (utilizzabile anche per accelerare la morte del soggetto).

5. Riflettiamo ancora su questa novità del rifiuto vincolante del paziente, anche con riferimento a scelte che possono portare alla sua morte che, poi, è il "cuore" della riforma.

Quando il soggetto può disporre della propria morte "anticipata" mediante il rifiuto di trattamenti che potrebbero prolungarne la vita, il *tipo* di decisione muta: fino ad ora, il consenso informato permetteva al paziente di valutare rischi, probabilità di successo e conseguenze negative di una terapia chirurgica e/o farmacologica e di condividere le scelte del medico, in una "alleanza terapeutica" che aveva motivazioni intrinseche (trattamento troppo rischioso, effetti collaterali negativi eccessivi, possibilità di successo scarse ecc.); lo scenario cambia se la valutazione riguarda la vita e la morte: non c'è più *alleanza* con il medico e la scelta *se e quando* morire è strettamente individuale.

Secondo la legge, il rifiuto di trattamenti salvavita è libero, sganciato da ogni criterio: anche se la terapia proposta è, o potrebbe essere, efficace, il rifiuto del paziente, pur se immotivato o irragionevole, è sempre vincolante: di conseguenza, i criteri sono quelli già visti dell'autodeterminazione e della dignità; in sostanza il soggetto interessato è sollecitato ad una decisione che ha a che fare con il giudizio sulla propria vita.

Siamo a un soffio dal riconoscere il diritto al suicidio assistito (che, non a caso, è stato subito dopo evocato nel caso Cappato e nell'ordinanza della Corte Costituzionale): la possibilità di sospendere i sostegni vitali estende l'area degli interessati a non-pazienti (ad esempio, disabili impossibilitati a nutrirsi e idratarsi autonomamente), mentre il rifiuto non dipende più da scelte terapeutiche (pur presupponendo tematiche di carattere medico), ma dalla valutazione del soggetto sulla dignità e qualità della propria vita: la stessa che il suicida esprime con il proprio gesto.

In sostanza, un “suicidio medicalmente assistito” garantito dalla legge a tutti coloro la cui permanenza in vita dipende da trattamenti o dispositivi medici.

6. Il riconoscimento di questo diritto ad un suicidio assistito di carattere medico fa subito intravedere gli esiti che – come dicevo all’inizio – sono ben diversi da quelli enunciati pubblicamente.

Abbiamo visto che, per essere valido, il consenso del paziente deve essere “informato” e “libero”.

In realtà, la legge favorisce scelte non consapevoli: il comma 3 dell’articolo 1 permette al paziente di “*rifiutare in tutto o in parte di ricevere le informazioni (sulle proprie condizioni di salute) ovvero indicare i familiari o una persona di fiducia incaricati di riceverle e di esprimere il consenso in sua vece se il paziente lo vuole*”. Come si vede chiaramente, la previsione costruisce uno *scivolo* per facilitare decisioni sulla salute e sulla vita del paziente adottate da terze persone. Il motivo mi pare evidente: le persone che decidono in piena consapevolezza di morire sono poche; la maggior parte di noi – per fortuna! – non sarebbe in grado, anche se nella sofferenza, di dire: “ora uccidetemi”; quindi occorre favorire una decisione altrui oppure, con le DAT, una decisione inconsapevole per il futuro, senza avere davanti a sé l’evento della morte imminente.

Comunque: possiamo davvero escludere che un paziente ignaro si troverà ad avere firmato una dichiarazione con cui aveva delegato altri a ricevere informazioni sulla sua salute e a decidere per lui?

La legge facilita le decisioni di persone non consapevoli.

Una piccola modifica operata dalla Camera conferma questa affermazione. Inizialmente l’art. 1, comma 5, prevedeva che “*Ogni persona maggiorenne e capace di intendere e di volere ha il diritto di rifiutare ecc.*”. Il testo approvato dalla Camera prevede, invece, che “*Ogni persona capace di agire ha il diritto di rifiutare ecc.*”. Capace di agire è il maggiorenne (art. 2 codice civile). In sostanza, la modifica ha eliminato il tema della “capacità di intendere e di volere” che, ovviamente, può mancare anche al maggiorenne anche se non interdetto (come prevede l’art. 428 codice civile, che stabilisce l’annullabilità degli atti compiuti da chi era in incapace di intendere e di volere al momento in cui è stato compiuto).

In sostanza, *qualunque sia stata la condizione psicologica in cui si trovava la persona maggiorenne che aveva rifiutato terapie salvavita*, la manifestazione del rifiuto è valida. Eppure, il turbamento derivante dalla malattia, dalla

paura, dalla sofferenza può essere fortissimo e può certamente condurre a scelte inconsapevoli. Tutto questo diventerà irrilevante: una scelta “burocratica”, che tutelerà i medici disposti ad uccidere, ma non certo i pazienti. Vedremo, poi, che le DAT sono un “modello” di rifiuto non informato.

7. Quando è *libero* il consenso? E come accertare questa libertà?

La legge non lo specifica affatto e nemmeno chiarisce se e in che modo il medico che “ha l’obbligo di rispettare la volontà del paziente” di rifiutare le terapie, anche salvavita, possa verificare se si tratta di un rifiuto espresso liberamente. Non sarà possibile nemmeno indagare su tale libertà successivamente sulla base della documentazione scritta o firmata.

La possibilità di abusi è evidente: se il medico che rispetta la volontà del paziente “è esente da responsabilità civile e penale” (art. 1 comma 6), ciò che lo metterà al riparo da ogni preoccupazione sarà il foglio scritto firmato dal paziente: in che modo si è giunti alla firma del documento resterà ignoto.

Del resto: sarà davvero libero nel rifiutare le terapie l’anziano lasciato solo dai suoi parenti in una casa di riposo o in ospedale o che si sente “di peso” ai familiari? Rendiamoci conto – sarà bene: prima o poi tutti ci passeremo! - che la comparsa all’orizzonte della possibilità di rifiutare terapie o accertamenti diagnostici salvavita o comunque importanti e magari costosi mette di per sé l’anziano o il malato cronico o grave in una situazione psicologica pesante: tutte le volte che sarà chiamato a nuove scelte terapeutiche non dovrà più soltanto chiedersi – con l’aiuto del medico – se si tratta di terapie necessarie ed utili, ma dovrà risolvere un diverso quesito, se valga la pena continuare a vivere e a lottare contro la malattia o l’età avanzata, interrogandosi se gli altri (i parenti, la società) ritengono la sua permanenza in vita utile o inutilmente costosa o gravosa.

Proprio quando la scienza medica ha trovato e trova rimedi e medicine nuove che curano patologie una volta incurabili, la società (e la stessa medicina) si ferma e si chiede se ne vale la pena, gravando il paziente di questa domanda!

Non si tratta – si badi bene – di domanda che sia posta ai malati ormai inguaribili e prossimi alla morte, per i quali è legittimo chiedersi, ad esempio, se un ennesimo ciclo di chemioterapia che prolungherà la vita di qualche mese sia davvero opportuno; è una domanda che viene posta a *tutti i pazienti* anche se non terminali e che potrebbe ricevere una risposta negativa dettata da una costrizione morale.

In definitiva, non è affatto garantita la *libertà* del soggetto di esprimere il consenso o il rifiuto a trattamenti, anche salvavita: all'enunciazione dell'art. 1, comma 1 cit. non corrisponde alcuna norma a tutela del soggetto debole.

Come ricordò la Corte EDU nel caso *Pretty c. Regno Unito*, il divieto di suicidio assistito tutela le persone più deboli e vulnerabili, non in grado di prendere decisioni con coscienza di causa, proteggendole contro atti altrui miranti a porre fine alla loro vita. Studi epidemiologici svolti nei paesi in cui il suicidio assistito per motivi medici è legale indicano che la richiesta di eutanasia proviene in misura nettamente superiore da pazienti affetti da depressione, da quelli i cui medici curanti sono favorevoli all'eutanasia e, ancora, da coloro che percepiscono di essere divenuti *un peso per gli altri* o presentano una *minore coesione familiare*.

Pressioni a sottoscrivere DAT potranno venire anche da ospedali, case di cura e compagnie di assicurazioni: già nel 2003 il Comitato Nazionale di Bioetica ricordava l'ospedale inglese che condizionava l'accesso di pazienti anziani alla firma di un testamento biologico.

Non esiste vera *autodeterminazione* se manca o non è garantita una effettiva *libertà morale*: ma la legge non prevede controlli preventivi né rimedi successivi alla manifestazione del rifiuto. Ad esempio, le DAT non possono essere annullate per errore, violenza o dolo (art. 624 cod. civ.), benché la decisione adottata sia ben più rilevante di disposizioni patrimoniali.

8. Vediamo, quindi, che il principio dell'autodeterminazione del paziente, del "nessuno può decidere per noi", del medico che deve ottemperare al rifiuto opposto a terapie anche salvavita o a forme di sostegno vitale mostra crepe evidenti: se si attribuisce efficacia ad un rifiuto senza garantire che esso sia effettivamente libero e davvero informato, si rischia di trasferire la decisione a persone diverse dal diretto interessato; ma queste persone – medici, parenti ecc. – rischiano di decidere per conto dell'interessato seguendo i *propri* criteri.

Confrontiamo questa situazione con quella del "medico di una volta", il "medico paternalista" che, senza spiegare nulla al paziente, faceva la sua diagnosi e prescriveva le terapie; quel medico (se mai è esistito) aveva, però, uno scopo da perseguire e un limite: doveva curare il paziente finché era possibile e non poteva ucciderlo. Nella situazione disegnata dalla legge (che, in realtà, è molto più grave, come si vedrà quando tratteremo della

regolamentazione per i minori e gli incapaci e affronteremo le DAT), sia la finalità sia il limite sono scomparsi: il rifiuto di terapie può essere privo di giustificazioni sanitarie e fondarsi su una valutazione della “dignità” del malato, della sua qualità della vita; e, insieme, è possibile provocare anche la morte del paziente, con il rifiuto di terapie salvavita e di sostegni vitali.

Ciò che rende ancora più critica la situazione per il malato grave e il paziente anziano è che il medico *non è più un suo alleato*: è colui che deve ottemperare al suo rifiuto e che eroga le terapie solo se è munito di un consenso – preferibilmente scritto – che lo mette al riparo da ogni rischio. Cosicché, se il soggetto è fragile e debole, egli rischia di mettere – letteralmente – nelle mani di altre persone la decisione sulla propria vita.

9. Come dicevo, la soluzione, in realtà, è molto più grave.

Il fulcro principale della proposta di legge – ovviamente nascosto alla generalità dei cittadini, come avviene per tutte le leggi ingiuste che, come tali, sono necessariamente menzognere – è costituito dall’art. 3, intitolato: “Minori e incapaci”.

La norma è composta di più commi. Il primo serve solo a fare ombra agli altri: proclamando il diritto dei minori o incapaci “alla valorizzazione delle proprie capacità di comprensione e di decisione” nonché a ricevere “informazioni sulle scelte relative alla propria salute in modo consona alle sue capacità” per essere messi nella condizione “di esprimere la propria volontà”, enuncia principi privi di qualsiasi effetto giuridico. Qui non siamo nemmeno all’ipocrisia, ma all’inganno: si parla di “volontà” del minore e dell’incapace, fingendo che essa sia rilevante dal punto di vista giuridico (che, cioè, possa impedire le pratiche eutanasiche), quando non è affatto così!

L’effettivo contenuto della norma si trova nel secondo, terzo e quarto comma: “2. *Il consenso informato al trattamento sanitario del minore è espresso o rifiutato dagli esercenti la potestà genitoriale o dal tutore, tenendo conto della volontà della persona minore in relazione alla sua età e al suo grado di maturità e avendo come scopo la tutela della salute psicofisica e della vita del minore nel pieno rispetto della sua dignità*”. Norme quasi identiche sono previste per gli interdetti (terzo comma) e per le persone sottoposte ad amministrazione di sostegno (quarto comma).

Queste previsioni legalizzano l’eutanasia non consensuale.

Ricordiamo che l’eutanasia è l’uccisione “pietosa” di una persona decisa da un’altra persona; ad essere colpiti dall’odio profondo verso la vita uma-

na che pervade la società sono innanzitutto e primariamente i soggetti “deboli” ed “imperfetti”; essi – nella maggior parte dei casi – sono minori di età oppure possono essere interdetti o sottoposti ad amministrazione di sostegno: quindi neonati o bambini in tenera (o meno tenera) età, persone prive di capacità di comprensione o incapaci di manifestare la propria volontà, come i soggetti che si trovano in stato vegetativo persistente, o affette da deficit intellettivo, anziani in stato di demenza progressiva, malati cronici giunti ad uno stadio avanzato della malattia.

Queste persone sono considerate inutili per la società perché non producono ricchezza economica e non lo faranno mai; sono viste come un costo che pesa sui conti pubblici e sui patrimoni familiari; la loro assistenza è gravosa, sia dal punto di vista economico sia psicologico; esse danno scandalo, perché dimostrano che la vita esiste e ha un valore e una dignità anche quando è segnata dall’handicap, dalla malattia anche grave, dalla demenza e che addirittura può essere felice in queste condizioni.

Nell’ideologia che propugna l’eutanasia queste persone “devono” morire, hanno il “dovere di morire” (che è teorizzato anche su base filosofica). Quindi, se non scelgono di farsi uccidere – perché non sono in grado di esprimersi o di manifestare una volontà valida – devono essere eliminate ugualmente sulla base della decisione di altre persone e quindi *senza* il loro consenso o addirittura *contro* il loro consenso, esplicito o implicito.

Nel mondo la grande maggioranza delle uccisioni di tali soggetti vengono decise così: come l’aborto è l’uccisione di un uomo che disperatamente vuole continuare a crescere, così – in Italia e nel resto del mondo – i casi come quello di Eluana Englaro si moltiplicano, dimostrando la volontà di uccidere persone che non hanno mai chiesto di morire, attribuendo ad altri – per esempio ad un tutore – il potere di ordinarne la morte sulla base dei criteri di “qualità della vita” propri di chi decide.

Ecco perché l’art. 3 è il reale nucleo della legge: mentre è continuamente riproposta la figura “eroica” di Piergiorgio Welby e il povero Fabiano Antoniani ha fatto da testimonial del diritto al suicidio, più concretamente il legislatore sta operando per legittimare l’uccisione di tante persone inconsapevoli e incolpevoli, vittime della “cultura dello scarto”.

Del resto, tutte le proposte di legge in materia di DAT e consenso informato contengono norme sui minori e incapaci, e non certo per un’esigenza di completezza legislativa, ma perché la loro uccisione è il reale obiettivo perseguito.

10. Prendiamo in esame come concretamente opera l'articolo 3 e cosa permetterà.

Chi decide dei trattamenti sanitari su minori e incapaci? I genitori del minore, il tutore o l'amministratore di sostegno. Infatti, il minore o l'assistito (quando possono) *esprimono la volontà* rispetto alle scelte terapeutiche, ma sono genitori, tutori ed amministratori di sostegno ad *esprimere il consenso informato di cui all'art. 1*.

Dal punto di vista giuridico, la volontà espressa dal minore o dall'assistito è inefficace; il consenso informato, invece, è l'unico ad essere efficace.

Cosa possono decidere genitori, tutori o amministratori di sostegno? Tutto quanto può decidere il maggiorenne capace: quindi "nessun trattamento sanitario può essere *iniziato* o *proseguito* se privo del loro consenso" (art. 1 comma 1). Essi possono, quindi: a) rifiutare o accettare qualsiasi accertamento diagnostico; b) rifiutare o accettare qualsiasi trattamento sanitario o anche singoli atti del trattamento stesso; c) revocare il consenso in precedenza prestato con conseguente *diritto* all'interruzione del trattamento.

Cosa intende il legislatore per trattamento sanitario? Come già indicato, la legge stabilisce espressamente che possono essere rifiutati anche trattamenti necessari alla sopravvivenza del paziente. Il concetto di "trattamento sanitario", comunque, è generico e ampio, tanto che comprende espressamente nutrizione ed idratazione artificiale: i genitori, i tutori e gli amministratori di sostegno potranno impedire che, nei confronti del figlio o dell'assistito, sia *iniziata* la nutrizione o idratazione artificiale, o che sia *proseguita* e hanno il diritto a farla *interrompere*; analogamente potranno fare per qualsiasi terapia e ancora prima per qualsiasi accertamento diagnostico.

Il diritto di genitori, tutori ed amministratori di sostegno riguarda anche trattamenti salvavita? Certamente sì: è previsto espressamente e lo si comprende anche dal riferimento alla nutrizione ed idratazione artificiale; quindi riguarda anche farmaci salvavita e – sembra inevitabile ritenerlo – anche la *respirazione artificiale* e, comunque, qualsiasi pratica terapeutica che *mantiene in vita il soggetto*. Nessuna norma dichiara inefficace il rifiuto di genitore o tutore o amministratore di sostegno quando l'omesso trattamento comporta la morte del figlio o dell'assistito.

I medici possono rifiutarsi di interrompere i trattamenti sanitari, anche salvavita, o possono intraprendere nuovi trattamenti sanitari contro o senza la volontà di genitori, tutori o amministratori? La norma sembra

avere introdotto dei limiti alla decisione di genitori, tutori e amministratori di sostegno: essi devono “*tenere conto della volontà del minore o dell’assistito*” (quando la può esprimere) e devono manifestare il consenso o il rifiuto “*avendo come scopo la tutela della salute psicofisica e della vita del minore (o dell’interdetto) e nel pieno rispetto della sua dignità*” (commi 2 e 3).

Il comma 5 prevede, inoltre, la possibilità di una decisione giudiziaria: “*5. Nel caso in cui il rappresentante legale o l’amministratore di sostegno rifiuti le cure proposte e il medico ritenga invece che queste siano appropriate e necessarie, la decisione è rimessa al giudice tutelare su ricorso del rappresentante legale, dei parenti, del medico o del rappresentante legale della struttura sanitaria*”.

Si tratta di un controllo effettivo? Ancora una volta, la norma è ingannevole e resterà (quasi del tutto) inapplicata. Il medico *non è obbligato a ricorrere al giudice tutelare* se è d’accordo con la decisione del tutore e, quindi, può semplicemente interrompere la nutrizione e idratazione all’incapace, cioè ucciderlo.

Per uccidere Eluana Englaro furono necessari la volontà del tutore di farla morire, diverse pronunce della magistratura (l’ultima quella della Corte d’appello di Milano che diede il via libera finale) e un gruppo di medici e paramedici che concordavano con la decisione di Beppino Englaro e la eseguirono. Con questa legge, per ottenere lo stesso risultato nei confronti di altri disabili, non sarà necessaria una sentenza dei giudici: basterà un tutore (o il genitore di un minore o di un neonato) e un medico che è d’accordo con lui e che non farà alcuna opposizione; un medico che il tutore potrà liberamente scegliere.

Ci saranno conseguenze penali? La legge, premurosamente, garantisce ai medici che eseguiranno la volontà dei tutori l’esenzione “da responsabilità civile o penale”; esattamente come è avvenuto per la morte procurata di Eluana Englaro.

Del resto, lo scopo cui il rappresentante legale dovrebbe ispirarsi – la tutela della salute psicofisica e della vita, nel rispetto della dignità – è volutamente generico e fa intendere che, se il mantenimento in vita del minore o dell’incapace lede la sua “dignità” (secondo il giudizio del rappresentante legale), è lecita la decisione di rifiutare terapie salvavita. Come abbiamo visto, secondo il pensiero del legislatore, la dignità dell’essere umano non dipende semplicemente dalla sua vita, ma dalla *qualità della vita*; alcune vite non sono degne di essere vissute e, quindi, devono essere spente.

Il giudice tutelare, nel caso fosse presentato ricorso, dovrebbe attenersi a questo criterio.

11. Facciamo qualche esempio di possibile applicazione dell'art. 3.

Il primo è ovviamente quello di *Eluana Englaro*: l'uccisione di quella giovane donna in stato di incoscienza fu decisa dal padre – tutore (era necessaria la nomina del padre a tutore perché la vittima era maggiorenne) che vide riconosciuto dai giudici il diritto a fare interrompere la nutrizione ed idratazione artificiale alla figlia interdetta, con conseguente morte per fame e per sete. La Corte d'appello di Milano, nel decreto che dette il via libera all'uccisione della Englaro, dispose che l'interruzione di nutrizione e idratazione fosse accompagnata da cure palliative per ridurre il disagio che la donna avrebbe provato – e che certamente provò.

Il legislatore si è ispirato a questo modello, permettendo nel futuro altre analoghe uccisioni con le stesse modalità di tanti soggetti in stato di incoscienza per decisione dei loro tutori.

La norma permette l'uccisione dei *neonati prematuri o disabili*. Si tratta di una “categoria” di potenziali vittime dell'eutanasia su cui l'attenzione è concentrata da molti decenni: il famigerato “Protocollo di Groningen” prevede che ogni neonato (soprattutto quelli prematuri che, in ragione del loro sviluppo non completo, possono sopravvivere con i nuovi strumenti di rianimazione neonatale ma con la previsione di future disabilità) sia “classificato” per verificare se e quante sono le probabilità di successo della rianimazione e soprattutto se la sua condizione faccia prevedere una qualità della vita, in caso di sopravvivenza, “accettabile”. L'eliminazione dei neonati disabili è pienamente coerente con l'ideologia eutanastica: i nuovi soggetti vengono immediatamente eliminati se non corrispondono al “modello” utile alla società.

Dal punto di vista giuridico, la soluzione più “semplice” per ottenere il risultato perseguito è di far decidere i genitori – che potranno essere influenzati nella decisione rappresentando loro le scarse possibilità di successo e i futuri problemi derivanti dalla disabilità del figlio. I genitori potranno decidere di non far intraprendere manovre di rianimazione neonatale e di far sospendere qualsiasi trattamento intensivo (incubatrici ecc.).

Sarà possibile realizzare anche il cd. “*aborto post-natale*” teorizzato da Giubilini e Minerva e che ha scandalizzato molti (ma non tutti). Si tratta pur sempre di uccisione di neonati, ma sulla base di un ragionamento più

radicale: se la legge autorizzava la donna ad abortire per le condizioni di quel bambino (ad esempio: affetto da sindrome di Down), dovrebbe essere permesso ucciderlo subito dopo la nascita, per risolvere i problemi per la sua famiglia e per la società che l'aborto avrebbe potuto evitare.

Giubilini e Minerva non spiegavano *come* i neonati dovrebbero essere uccisi: ma è nozione comune che *tutti i neonati* (e soprattutto quelli che sono affetti da malattie o disabilità), nei primi giorni di vita, necessitano di trattamenti sanitari (almeno secondo lo stato della scienza e della medicina che conosciamo nel mondo avanzato, in cui il parto avviene negli ospedali e il neonato è seguito, sottoposto ad accertamenti e alle terapie necessarie); la possibilità per i genitori di negare il consenso per qualsiasi attività diagnostica e terapeutica permetterà la morte di questi bambini.

Sarà possibile anche *l'eutanasia di minori affetti da gravi patologie* (ad esempio: tumori). La legge risolve il possibile contrasto tra la volontà del bambino/ragazzo e quella dei genitori: anche se il primo volesse proseguire in terapie gravi o invasive (ad esempio: un ennesimo ciclo di chemioterapia, amputazioni, operazioni chirurgiche gravi), i genitori potranno negare il loro consenso e determinarne la morte.

Analogamente genitori, tutori e amministratori potranno rifiutare *le trasfusioni di sangue* (rifiutate dai Testimoni di Geova e da altre sette o Chiese) per i figli minori, per gli interdetti o gli assistiti.

Abbiamo già parlato degli adulti in stato cd. vegetativo; più in generale sono a rischio *tutti gli adulti (e soprattutto gli anziani) in stato di incoscienza o di demenza* e quindi sottoposti a tutela o ad amministrazione di sostegno (che magari potrebbe essere richiesta proprio con questa finalità). I tutori e gli amministratori di sostegno potranno negare il consenso a nuove terapie od interventi da eseguire quando il paziente non è più in stato di coscienza o non è in grado di manifestare la propria volontà, o revocare il consenso a terapie in corso; ma potranno anche non autorizzare interventi diagnostici per la ricerca di patologie. Le loro disposizioni saranno vincolanti per le strutture che dovranno garantire "la piena e corretta attuazione dei principi della legge".

12. Parliamo, infine, delle DAT, le Disposizioni anticipate di trattamento.

L'articolo 4 regola le "Disposizioni anticipate di trattamento": il mutamento del nome (da "Dichiarazioni" a "Disposizioni") vuole indicare il loro carattere vincolante nei confronti del medico. In effetti, dice il comma 6 dell'articolo, *"fermo restando quanto previsto dal comma 6 dell'art.*

1, il medico è tenuto al rispetto delle DAT, le quali possono essere disattese, in tutto o in parte, dal medico stesso, in accordo con il fiduciario, qualora esse appaiano palesemente incongrue o non corrispondenti alla condizione clinica attuale del paziente ovvero sussistano terapie non prevedibili all'atto della sottoscrizione, capaci di offrire concrete possibilità di miglioramento delle condizioni di vita. Nel caso di conflitto tra il fiduciario e il medico, si procede ai sensi dell'art. 5 comma 3".

Da ciò ne deriva che il medico che applica le DAT (anche se non più attuali) è esente da responsabilità civile e penale (questo comporta il richiamo all'art. 1 comma 6); se, invece, vuole disapplicarle: a) deve avere l'accordo del fiduciario; b) rischia di essere chiamato in giudizio dallo stesso fiduciario per il suo rifiuto di applicarle (questo è il senso del richiamo all'art. 5 comma 3); c) per di più, per disattenderle, deve dimostrare che le nuove terapie, non esistenti all'epoca della redazione delle DAT, miglioreranno le condizioni di vita del paziente.

È come se la legge dice chiaramente ai medici: “applica le DAT e non ti porre domande, altrimenti ne deriveranno problemi...”.

Anche per le DAT il legislatore si disinteressa del tutto della *libertà* effettiva di chi le effettua e, soprattutto, della sua *effettiva informazione* (che, per di più, è in buona parte impossibile perché si tratta di disposizioni formulate per un futuro incerto, senza che il soggetto possa davvero rendersi conto delle condizioni in cui forse si troverà); si limita a pretendere che esse siano redatte in forma scritta “*per atto pubblico o per scrittura privata autenticata ovvero per scrittura privata consegnata personalmente dal disponente presso l'ufficio dello stato civile del disponente medesimo, che provvede all'annotazione in apposito registro, oppure presso le strutture sanitarie*”.

Le DAT, in effetti, sono un *modello di rifiuto non informato*: è grottesca la previsione che il firmatario debba preventivamente acquisire “adeguate informazioni mediche sulle conseguenze delle sue scelte” (art. 4, comma 1) (da chi? dove? quali informazioni?): l'ufficiale di stato civile che riceverà l'atto – un impiegato amministrativo - non potrà né sarà in grado di verificarle (art. 4, comma 6), né potranno farlo i medici che dovranno applicarle. Più in radice, la *non informazione* deriva dalla condizione dell'interessato al momento della sottoscrizione: uno stato di salute che gli impedisce di capire *davvero* la condizione in cui (forse) si troverà nonché la natura ed utilità degli accertamenti e dei trattamenti che sta rifiutando.

Ancora una volta, mancanza di reale *informazione* equivale a decisione presa sulla base delle informazioni che *altri hanno deciso di trasmettere*: è la *negazione dell'autodeterminazione*.

I modelli di DAT già proposti dimostrano che, per la loro (inevitabile) genericità (che *non* è motivo di annullamento dell'atto), la loro applicazione richiederà *una valutazione ed una decisione del medico*: un trasferimento ad altri della decisione sulla propria vita; ad esempio, si fa riferimento ad “uno stato di incoscienza permanente non suscettibile di recupero” o addirittura ad “uno stato di demenza non suscettibile di recupero”, concetti che presuppongono una valutazione medica dello stato del soggetto e una prognosi sulla impossibilità di una sua modificazione; del resto, alcune dichiarazioni fanno espresso riferimento al parere dei medici (“uno stato di incoscienza *considerata irreversibile dai medici*”).

L'inganno nei confronti di chi firmerà una DAT, quindi, è doppio: da una parte, al momento della sottoscrizione, il soggetto rischia di non comprendere affatto le disposizioni che sta dando, perché non ha competenze mediche e non ha affatto vissuto quelle condizioni indicate nel modulo (uno studio epidemiologico, ad esempio, aveva dimostrato che solo metà delle persone che avevano sottoscritto una DAT conosceva la differenza tra infarto e arresto cardiaco; un altro che non erano affatto conosciute le percentuali di sopravvivenza dopo una rianimazione cardiopolmonare; un terzo che quasi nessuno dei firmatari aveva una esatta conoscenza della ventilazione meccanica che, pure, aveva rifiutato). Dall'altra parte, la convinzione che i medici eseguiranno la volontà espressa nella dichiarazione è un'illusione: a decidere saranno i medici, mentre i fiduciari non sono affatto in grado di prevedere i desideri del paziente.

L'esperienza dei testamenti biologici in tutto il mondo dimostra, in realtà, che il testamento biologico (o DAT, o DNR – Do not resuscitate) è fonte di abbandono terapeutico e di *malpractice* medica.

13. Anche per le DAT (come per il rifiuto di terapie salvavita) si pone il problema della loro modifica. Il meccanismo rende efficaci le DAT quando la persona che le ha redatte ha perso “la capacità di autodeterminarsi” (*espressione molto generica*); prima di tale evento, però, il soggetto può cambiare idea e modificarle “con le medesime forme” (quindi con atto pubblico, scrittura privata autenticata, consegna personale agli uffici pubblici).

Vi possono essere, però, casi di urgenza: ad esempio un evento grave in cui il soggetto è ancora in stato di coscienza ma teme di perderla en-

tro breve termine (ad esempio, sta per essere sottoposto ad un'operazione chirurgica importante dall'esito incerto). L'art. 4 comma 6 prevede che *“Nei casi in cui ragioni di emergenza e urgenza impedissero di procedere alla revoca delle DAT con le forme previste dai periodi precedenti, queste possono essere revocate con dichiarazione verbale raccolta o videoregistrata da un medico, con l'assistenza di due testimoni”*.

Ecco la rappresentazione plastica del soggetto “ingabbiato” dalle DAT! In quella situazione egli potrebbe aver compreso solo una cosa: che vuole essere curato al meglio e mantenuto in vita; eppure, se non c'è un medico e due testimoni (quindi tre persone contemporaneamente presenti sul posto) quello che ha scritto anni prima nella totale inconsapevolezza prevarrà ed egli sarà lasciato morire (*non ci nascondiamo: il contenuto effettivo delle DAT è questo*), senza che il medico rischi alcuna conseguenza civile e penale.

14. In definitiva, a cosa servono il consenso informato e le DAT?

I due istituti servono certamente a determinare la morte anticipata del paziente in conseguenza del rifiuto di terapie o di revoca del consenso, ma non servono né a garantire al paziente *terapie migliori*, né a vincolare il medico ad eseguire determinate terapie.

Secondo l'art. 1, comma 8 della legge *“il tempo della comunicazione tra medico e paziente è da considerarsi tempo di cura”*; affermazione che forse potrà sollecitare i medici a prestare maggiore attenzione ai pazienti, ma che nasconde l'ideologia del consenso informato: il paziente viene curato anche se, in conseguenza del colloquio, viene lasciato morire per la mancata erogazione di terapie salvavita.

Le terapie sono quelle indicate dal medico, ma la legge non stabilisce alcun obbligo per il medico di indicare la migliore terapia. Cosicché, a norma del comma 2, *“è promossa e valorizzata la relazione di cura e di fiducia tra paziente e medico il cui atto fondante è il consenso informato nel quale si incontrano l'autonomia decisionale del paziente e la competenza, l'autonomia professionale e la responsabilità del medico”*; parole assai vaghe, che in realtà comportano due effetti diversi a seconda del tipo di desiderio espresso dal paziente: l'*obbligo* per il medico di non erogare o interrompere terapie; la sua *discrezionalità* in presenza di consenso.

Ecco l'ulteriore illusione per i firmatari delle DAT. Se essi sperano di costringere i medici a mantenerli in vita, curandoli al meglio e con ogni mezzo necessario, si sbagliano: nella DAT essi esprimeranno *“le proprie*

volontà in materia di trattamenti sanitari” (art. 4 comma 1), ma ad essere vincolanti per il medico saranno solo “il consenso o il rifiuto rispetto a scelte terapeutiche”, mentre saranno disattese se ritenute “palesamente incongrue”.

Allo stesso modo, nel rapporto tra paziente maggiorenne cosciente e medico, vige questo “doppio binario”, che ben si coglie dalla lettura dell’art. 1 comma 6: il medico “è tenuto a rispettare la volontà del paziente di rifiutare il trattamento o di rinunciare al medesimo»; se, invece, la volontà è favorevole alle terapie, il regime è diverso: “*Il paziente non può esigere trattamenti sanitari contrari a norme di legge, alla deontologia professionale o alle buone pratiche clinico - assistenziali; a fronte di tali richieste, il medico non ha obblighi professionali*”.

L’obbligo è solo per la morte, non per la vita!

15. Vi sarebbero molte altre riflessioni da fare su questa legge ma vale la pena sottolineare un aspetto che sembra abbastanza importante: quale medico vuole il legislatore? Non è una domanda rivolta soltanto ad una categoria di professionisti: come sappiamo bene, la figura del medico è centrale nella società e, per ciascuna persona, il sorgere di malattie serie o gravi e l’avanzare dell’età comporta inevitabilmente il rapportarsi con specialisti per adottare decisioni spesso difficili e talvolta drammatiche.

L’art. 1, comma 2 afferma che il principio del consenso informato esalta “la competenza, l’autonomia professionale e la responsabilità del medico”. Eppure, l’art. 1 comma 6 contiene il secondo fulcro centrale del progetto (anch’esso nascosto alla generalità dei cittadini, ma ben presente ai proponenti): “Il medico è *tenuto* a rispettare la volontà espressa dal paziente di rifiutare il trattamento sanitario o di rinunciare al medesimo e, in conseguenza di ciò, è esente da responsabilità civile o penale”.

La norma è ribadita per le DAT: “Fermo restando quanto previsto dal comma 6 dell’art. 1, il medico è tenuto al rispetto delle DAT ...” (art. 4 comma 5).

Ecco che l’autonomia proclamata si trasforma in *obbligo* (“è tenuto”) e la responsabilità del professionista affermata viene *esclusa* (“è esente da responsabilità”); questo, purché il medico ottemperi ad una volontà che, come abbiamo visto, può essere del tutto sganciata da motivazioni di carattere sanitario e, quindi, egli rinunci alla propria *competenza*.

L’obiettivo esplicito è: *nessuna responsabilità civile e penale!* Per raggiungere questo risultato, la legge indica una strada ben precisa al medico:

“cura ed agisci solo se hai in precedenza ottenuto un consenso scritto che ti metta al riparo; altrimenti astieniti”. Quindi: fai quello che ti ordina il paziente e nient’altro.

In realtà, il “prezzo” di questa esenzione di responsabilità tanto agognata dai medici è molto più alto: *egli deve essere disposto anche ad uccidere le persone*. Così come, secondo alcuni, “il buon medico non obietta” e quindi è disposto ad uccidere i bambini su richiesta, più in generale i modelli di “buoni medici” sono Mario Riccio e i sanitari che hanno accuratamente annotato e seguito l’agonia di Eluana Englaro, sempre ottemperando al “consenso informato” del paziente o del tutore della incapace.

Il buon medico è quello che uccide su richiesta?

Sembra che ciò non sia sufficiente in quanto un medico siffatto non è libero neanche rispetto allo Stato e alle Direzioni dell’ospedale dove presta la sua opera: l’art. 1, comma 9 del progetto stabilisce che “*ogni struttura sanitaria pubblica o privata garantisce con proprie modalità organizzative la piena e corretta attuazione dei principi di cui alla presente legge, assicurando l’informazione necessaria ai pazienti e l’adeguata formazione del personale*”. Quindi, di fronte a tutori che negheranno il consenso a terapie salvavita, saranno le Direzioni ospedaliere a mettere in riga i medici riot-tosi e, se necessario, a licenziarli quando tenteranno di continuare a curare il paziente.

La *vis* ideologica che ha ispirato il Parlamento si evince, del resto, dal mancato riconoscimento dell’obiezione di coscienza per medici, infermieri e responsabili di strutture sanitarie (art. 1, commi 6 e 7), nonostante la Costituzione *esiga* la tutela della libertà di coscienza e della libertà religiosa (Corte Cost., sentenza n. 467 del 1991).

Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati

Ricerche e prospettive pedagogiche

di Véronique Francis - Anna Pileri - Ivana Bolognesi - Irene Biemmi - Valeria Barbosa

Valeria Della Valle

Véronique Francis - Anna Pileri - Ivana Bolognesi - Irene Biemmi - Valeria Barbosa, *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 145, € 18,00.

La letteratura per l'infanzia è un patrimonio prezioso ed inesauribile per la costruzione identitaria e per l'iniziazione sociale di ciascuno, nonché per la formazione dell'immaginario individuale e collettivo (Cambi, 1996). I libri illustrati, unendo saldamente testo e immagine, profilano una doppia narrazione sostenuta dalla connessione tra la scrittura e l'illustrazione, che ci conduce a chiare rappresentazioni e interpretazioni della realtà sociale (La Rocca, 2007).

E' attraverso una particolare selezione di albi illustrati per l'infanzia che le autrici di questo testo riportano gli esiti di diverse ricerche condotte negli ultimi anni, le quali concentrano il focus sulle differenze di genere, di provenienza, di livello sociale, di storia scolastica, con l'obiettivo generale di decostruire alcune rappresentazioni che spesso contribuiscono a rinforzare false credenze e modelli culturali ormai consolidati.

Il testo si articola in quattro macro aree: un'indagine delle diversità negli albi illustrati di Francia, Italia e Brasile; le rappresentazioni dei bambini di pelle nera negli albi illustrati per l'infanzia; una ricerca nella scuola dell'infanzia sul colore della pelle, sulle diversità somatiche e culturali negli albi illustrati; infine una lettura dell'evoluzione immaginaria dell'identità di genere rispetto al femminile e al maschile negli albi illustrati.

Portando a tema la distorsione eurocentrica che permea vari livelli, le autrici propongono un prezioso strumento di lavoro contro le semplificazioni e le "narrazioni tossiche" (ciò che è sempre narrato dallo stesso punto di vista), andando contro il rischio sempre più pericoloso di naturalizzare le differenze quando esse sono espressione di rapporti di forza e di dominio.

Il fil rouge di ogni ricerca è la volontà di portare in emersione quanto si tratti realmente di sperimentare a tutte le età la difficile arte del pensiero critico, il quale, da sempre, amplia in modo considerevole gli spazi di libertà e di compren-

sione del mondo di ciascuno, riducendo il rischio di omologare, semplificare o giudicare a priori l'altro come diverso dal nostro ingroup (Fiorucci, 2011).

Tra le pagine del testo spiccano alcune illustrazioni estrapolate direttamente dagli albi utilizzati nelle ricerche, certamente preziose per calarsi nella suggestione interpretativa cui rimandano. Avendo la pedagogia interculturale, un διά-λογος (letteralmente dal greco διά: attraverso, λογος: la parola o il significato della parola) tra culture, come orizzonte di senso, vengono sottolineate alcune attenzioni che l'editoria potrebbe in un certo senso seguire nell'orientarsi per le pubblicazioni: diviene fondamentale trovare negli albi illustrati per l'infanzia una *trama*, che consenta di soffermarsi sulle differenze e sulla difficoltà dell'incontro con il diverso; *i valori della storia*, che devono emergere chiaramente, anche attraverso le emozioni; in ultimo, *che queste storie parlino di altro*, cioè che raccontino vicende che abbiano come sfondo una società multiculturale in cui si convive pacificamente nelle differenze (Lazzarato, 1995).

Un contributo particolarmente interessante su una molteplicità di livelli differenti per chi, nella propria pratica quotidiana, vuole agire ponendo al centro una costruzione autentica di significati, che esuli dal preconfezionato.

La sapienza del cuore *Pensare le emozioni, sentire i pensieri*

di Luigina Mortari

Valeria Della Valle

Luigina Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017, pp. 166, € 14,00.

Professore Ordinario di Epistemologia della Ricerca Qualitativa presso la scuola di Medicina e di Filosofia della cura del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona, Luigina Mortari scrive questo testo del tutto illuminante. Non solo dal punto di vista contenutistico, ma soprattutto per il risvolto applicativo che può essere veramente significativo a livello personale e nella propria pratica lavorativa in ambito di cura.

Difficile non approfondire già in questa sede la portata di ciò che consegna con molta grazia e chiarezza al lettore, specialmente nell'articolazione della trama filosofica che sottende l'intero discorso. L'autrice, infatti, affronta il tema della rielaborazione e comprensione di tutti quei moti dell'animo che, in diversi modi, arricchiscono la nostra vita.

Il testo si articola in otto capitoli: l'arte di coltivare l'esserci, il lavoro del cuore, nel tempo, trasformare l'orizzonte del sentire, la comprensione riflessiva, l'essenza della vita affettiva, il metodo dell'autocomprensione affettiva, comprendere il difficile dell'esperienza.

Mortari propone al lettore un approfondimento di quella che definisce "l'arte di vivere", cioè la coltivazione delle possibilità dei modi di esserci, qualitativamente posizionata nel continuum avere cura di sé-autoformazione. Pone il focus sulla diffusa mancanza di un'adeguata consapevolezza della qualità dei nostri vissuti affettivi, partendo dall'assunto che il "sentire" sia una "forza motrice che si rivela come una spinta all'azione" (E. Stein, 1917). Proprio per questo è indispensabile un tentativo di comprensione di sé che vada al di là della mera percezione intima del vissuto emotivo. A livello culturale abbiamo patito, nel corso della storia, la separazione della ragione dal cuore, ma, recuperando l'antropologia biblica, il cuore è da sempre stato connotato come la sede dell'intelligenza e del pensiero, il lato più sensibile dell'essere. Con le parole di Sartre: «Il sentimento ha un ruolo di rivelazione ontologica». Anche dalle parole di Dante si evince che il pensare ed il sentire siano intimamente legati ("L'amor che move il sole e l'altre stelle"). Questo per dire che il lavoro della mente è analizzare e riequilibrare le emozioni affinché si trasformino in acquisizioni positive per la nostra identità.

Come ci ricordano, seppur in modo differente, Epicuro, Epitteto e Plutarco, c'è una componente cognitiva in ogni atto affettivo, ma la vera essenza dell'uomo è l'aspirazione alla trascendenza, divenire altro da quello che si è. Come sottolinea l'autrice, per divenire altro, per mettere in movimento l'esserci lungo crinali inesplorati che ci portino verso luoghi inediti dell'esistere, è necessario uscire dalla condizione irriflessiva in cui si tende a stare e conoscersi. L'ignoranza è intrascendenza. Γνώθι σαυτόν (“conosci te stesso”), per dirla con le parole incise nel tempio di Apollo a Delfi.

Inoltre, essendo esseri del tutto relazionali, saper decifrare il flusso della vita emozionale, sia di sé, sia dell'altro, è premessa indispensabile al saper coltivare un buon clima relazionale, dove ciascuno possa trovare il giusto respiro dell'anima.

Un ulteriore slancio ci porta a riflettere su come anche l'agire etico sia inscindibile dalla vita affettiva, e che un'etica del rispetto per l'altro non sia qualcosa di neutro, ma presupponga la capacità di sentire l'altro. Da qui lo spunto che anche la società debba preoccuparsi di coltivare l'educazione al pensare affettivo.

Un'ultima riflessione prende in esame il tema della sofferenza, un vissuto condiviso da tutti gli uomini, la quale, compresa e ascoltata, si trasforma. Il suggerimento che traspare è quello di vivere la sofferenza, lasciarla accadere e poi lasciarla esondare con misura, affinché possa disvelarsi nei suoi significati più profondi, anche grazie all'ausilio dell'Altro.

In conclusione, l'autrice ci ricorda come l'atto di comprendere sia *nel tempo*, non puntuale, e, prendendo in prestito le parole di Rilke, ci spinge a un quotidiano e generativo “giardinaggio interiore” (Rilke, 1929), per poi lasciarci scoprire, nelle ultime pagine del testo, a quale atto affettivo affidarsi per conoscersi, rinnovarsi e trascendere.

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.



Sei connesso con Gesù?

Papa Francesco scrive ai giovani

pp. 64 - € 5,00



Sono riportati in questo libretto i passaggi più significativi dell'esortazione apostolica postsinodale *Christus vivit* di papa Francesco. In tali passaggi il giovane si sente interpellato direttamente, con parole forti e stimolanti. Il sussidio può essere utile sia ai giovani sia a coloro che si dedicano, per missione o per professione, al mondo giovanile.

Ilaria Beretta

**Quello che le donne
non dicono alla Chiesa**

Storie vere di una relazione complicata

pp. 160 - € 16,00



«La Chiesa non può essere se stessa senza la donna e il suo ruolo. La donna per la Chiesa è imprescindibile». Papa Francesco con queste parole fotografa bene la realtà: sono le donne che tengono in piedi la Chiesa, attraverso le più varie forme di partecipazione e impegno. Spesso le donne si scontrano con difficoltà, incomprensioni, disparità di trattamento. Ma loro come reagiscono? Che cosa pensano davvero, magari senza dirlo perché nessuno glielo chiede? Quindici donne attive nella Chiesa qui si confessano, qualche volta con critiche anche sferzanti nei confronti di una certa mentalità clericale, in altri casi offrendo idee utili al cambiamento, sempre con l'intento di valorizzare il meglio di una Chiesa alla cui verità e bellezza tutte tengono senza infingimenti né tornaconti. A loro la parola: ascoltiamo.

CONSULTORI FAMILIARI OGGI

ABBONAMENTO 2020

Periodico semestrale (2 numeri l'anno)
Decorrenza abbonamento: Gennaio-Dicembre

QUOTE DI ABBONAMENTO

Quote di abbonamento al formato cartaceo

Italia.....	€ 16,00
Estero	€ 50,00

Quota di abbonamento al formato digitale

Quota annuale.....	€ 9,99
Prezzo di ogni numero digitale	€ 4,99

Quota di abbonamento al formato cartaceo + digitale

Italia.....	€ 18,99
Estero	€ 52,99

Prezzo di ogni numero a stampa:..... € 10,00
(per l'Estero più spese postali)

Prezzo di ogni numero arretrato a stampa:..... € 20,00
(per l'Estero più spese postali)

 **NOTA BENE:** Il mancato recapito di una rivista può essere reclamato entro e non oltre 9 mesi dall'uscita del numero. Dopo tale scadenza, il fascicolo viene considerato arretrato.