

Anno 28 - Gennaio/Giugno
I • 2020

Consultori Familiari Oggi

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



Organo della Confederazione Italiana
dei Consultori Familiari di Ispirazione Cristiana

ANCORA

DIRETTORE RESPONSABILE
Gilberto Zini

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

Corrispondenza per abbonamenti, solleciti e arretrati

Àncora Editrice
Via B. Crespi, 30 - 20159 MILANO
Tel. 02.345608.1 - Fax 02.345608.36
abbonamenti@ancoralibri.it

Corrispondenza di carattere redazionale

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

Sito Internet: www.consultorifamiliarioggi.it

QUOTA ABBONAMENTO 2020 AL FORMATO DIGITALE

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

QUOTE ABBONAMENTO 2020 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

ISSN 1594-1914

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

Michele Aglieri
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Milano*

Monica Amadini
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Francesco Belletti
Direttore Cisp

Antonio Bellingreri
Università degli Studi di Palermo

Stefano Bonometti
Università degli Studi dell'Insubria

Amelia Broccoli
*Università degli Studi di Cassino e del
Lazio Meridionale*

Daniele Bruzzone
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Piacenza*

Simona Caravita
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Roberta Carvalho Romagnoli
*Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais*

Olga Rossi Cassottana
Università degli Studi di Genova
Maddalena Colombo
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Michele Corsi
Università degli Studi di Macerata

Giuseppina D'Addelfio
Università degli Studi di Palermo

Rosita Deluigi
Università degli Studi di Macerata

Véronique Francis
Université d'Orléans

MariaLuisa Gennari
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Giuseppe Noia
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Roma*

Christophe Niewiadomski
Université Charles-de-Gaulle - Lille 3

D. Vito Orlando
*Università Pontificia Salesiana,
Roma*

Luigi Pati
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Milano*
Fabrizio Pizzi
*Università degli Studi di Cassino e del
Lazio Meridionale*
Stefano Polenta
Università degli Studi di Macerata
Riccardo Prandini
Università di Bologna
Rosa Grazia Romano
Università degli Studi di Messina
Valeria Rossini
Università degli studi di Bari Aldo Moro

Antonia Rubini
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Chiara Sirignano
Università degli Studi di Macerata
Giancarlo Tamanza
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*
Maria Vinciguerra
Università degli Studi di Palermo
Rosalba Zannantoni
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

ERRATA - CORRIGE

Segnaliamo un errore nel fascicolo 2-2019:

A p. 132 SUNAMI INOUE è indicata come «dottoranda». La qualifica corretta è «docteur in sciences de l'éducation, université de Strasbourg».

Editoriale (<i>Livia Cadei</i>)	Pag.	7
Contributi alla vita consultoriale		
COSTANZA MARZOTTO		
Gruppi di condivisione per nonni di famiglie separate . . .	»	11
MARIA BUCCOLO		
La gestione delle emozioni nel lavoro educativo con gli adolescenti e le famiglie.	»	24
SILVIA FRISULLI		
Accompagnare pastoralmente le famiglie ferite alla luce di <i>Amoris laetitia</i>	»	34
Questioni di vita sociale		
STEFANO BONOMETTI - SARA SCATTINI - CAMILLA GAINOTTI - DANIELE GREGORI - PAOLA CONTE		
L'autolesionismo e la dimensione relazionale.	»	41
STEFANO PASTA		
Didattica della memoria. Insegnare il Porrajmos, contrastare l'antiziganismo e prevenire l'elezione a bersaglio di rom e sinti	»	54
MARTINIEN BOSOKPALE DUMANA		
La pédagogie africaine: histoire, actualité et perspectives d'avenir.	»	69
Il valore dell'esperienza		
DANIELA NOTARFONSO		
Riscoprirsi padri. L'esperienza della casa per i papà separati come servizio ai figli: curare il legame col figlio per essere generativi.	»	83
VALENTINA VERGALLI		
Esperienze di integrazione in consultorio	»	97

Gestire relazioni

- SERENA MAZZOLI
Educare le giovani generazioni allo sviluppo sostenibile.
Responsabilità, cura dell'ambiente, bene comune. Pag. 107
- BAMBA DÉTHIALAW DIENG
Le domaine de la pédagogie universitaire. » 119

Atti del Convegno (Parte II)

Dichiarazioni Anticipate di Trattamento

Esercizio di un diritto o atto di sfiducia?

- MARIA LUISA DI PIETRO
La relazione medico-paziente. » 137
- MARIANO FLOCCO
Cos'è cambiato dopo l'applicazione della Legge
nell'ambito delle cure palliative. » 146
- RODOLFO PROIETTI
Una Legge contro l'accanimento terapeutico o una Legge
che ha approvato l'eutanasia? » 149
- SALVATORE RINALDI
Quali valori sono "non negoziabili" » 153

Recensioni

- VALERIA DELLA VALLE
Paola Milani, *Educazione e famiglie.*
Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità » 161
- SABRINA PELI
Pascal Perillo, *Pedagogia per le famiglie* » 163
- STEFANO PASTA
Anna Granata - Elena Granata, *Teen Immigration.*
La grande migrazione dei ragazzini » 165

Editoriale

Gratuità

Livia Cadei

Quando la parola gratuito accompagna la proposta di un bene o di un'attività, si fa strada l'idea che di essi occorra approfittare velocemente oppure, al contrario, che abbiano uno scarso valore.

Sembra cioè che la parola "gratuito" non abbia resistito alla logica di mercato e alla pressante contrattualizzazione delle transizioni.

Parlare di contratto e di gratuità sollecita certamente al tema del dono, sul quale Marcel Mauss ci ha consegnato importanti e significative riflessioni. Con il suo *Saggio sul dono*¹ apparso nel 1923-1924, l'antropologo e sociologo francese ha individuato nel dono una struttura per cui l'obbligo di dare, ricevere e restituire crea il presupposto per uno scambio che non rappresenta solo un passaggio di beni, ma rivela una profonda dimensione relazionale.

Le tre caratteristiche fondamentali del processo di donazione – *dare, ricevere, ricambiare* – pongono a fondamento del dono il principio della *reciprocità*.

La precisazione di queste proprietà, che può apparire immediata, ma che invece è sottile e feconda, ha posto le basi per la formulazione di una teoria più ampia, quella relativa al «fatto sociale totale». Le relazioni tra gli uomini nascono dallo scambio.

Il dono si colloca pienamente nella dimensione sociale e specifica la qualità di una cultura, rendendo possibile leggere per estensione le diverse componenti della società. La logica del dono integra le dimensioni della

¹ M. Mauss, *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, (titolo originale *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, 1^a ed. 1925), Einaudi, Torino 2002.

libertà e del dovere ed il legame che si instaura tra debitore e creditore non è mai scontato.

Esso implica una forte dose di libertà. È vero che di fronte ad un'offerta si inserisce l'obbligo di restituzione, ma modi e tempi non sono rigidi e in ogni caso si tratta di un obbligo morale, non perseguibile per legge, né sanzionabile. Il valore del dono sta nell'assenza di garanzie per il donatore. Un'assenza che presuppone una grande fiducia negli altri. Il filosofo Jean-Luc Nancy afferma: «Ciò che vincola, ciò che lega è dovuto a questo rapporto creditore. Dapprima altri accordano fede o fiducia alla mia esistenza. Allora io esisto e li riconoscono come esistenti che mostrano questa fiducia o disposizione fiduciaria che a loro contraccambio. (...) Questo non è un semplice gioco di riflessi»².

Si pone un'importante domanda di riconoscimento, «e questo – continua Nancy – non è teso a un interesse d'acquisizione o di appropriazione. (...) questo interesse dipende dall'essere e non dall'avere: non concerne un'appropriazione, ma una “propriaione”. Essere riconosciuto significa essere riconosciuto in proprio, propriamente»³.

Il tema allora entra a pieno titolo nell'ambito delle dinamiche relazionali. Donare avvicina e allontana, rende prossimi, ma pure crea gerarchie di subalternità o superiorità. Il dono è ambiguo. Derrida ne descrive tutta la problematicità⁴: come si è detto, donare presuppone restituire il gesto. Il dono crea quindi un vincolo e una circolarità di rapporti, ed in questa simmetria smentisce sé stesso. Il dono diventa possibile quando non visibile altrimenti cessa di essere un dono e diviene scambio, un banale circolo economico. Il dono possibile, secondo Derrida, è quello che nasconde le proprie sembianze e non si presenta come dono: non solo agli occhi di chi riceve il dono, ma anche a quelli del donatore. Nel momento in cui un oggetto è qualificato come dono nella coscienza di qualcuno, si attivano aspettative e vincoli. Anche il donatore che, per pudore o per evitare la nascita di legami gravosi, si tiene nascosto agli occhi del donatario, ha rotto l'incantesimo del vero dono, perché si appropria di una gratificazione in quanto donatore: il gesto ha perso la sua gratuità.

Associato al tempo, il dono sfugge ad ogni tipo di identificazione. Non dobbiamo confondere il dono con il suo fenomeno, vale a dire con la mera

² J.-L. Nancy, *Cosa resta della gratuità?* Mimesis, Milano 2018, p. 33.

³ *Ibi.*, p. 39.

⁴ J. Derrida, *Donare il tempo. La moneta falsa*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

dimostrazione concreta di sé. Il dono autentico rompe l'ordine perfetto della realtà. Con il dono si accede ad una dimensione diversa dalla misura e perciò l'atto di donare è superamento e disorientamento.

Conseguentemente, vi sono altre caratteristiche del dono che affascinano e al tempo stesso stupiscono: il dono apre alla dimensione temporale diacronica.

A tutti capita di assistere ad alcuni scambi (appuntamento) di doni, in cui il sincronismo lascia sul campo una sensazione di partita pareggiata. Il dono invece recupera e proietta relazioni nel tempo. Il dono quindi ha radici di significato e si proietta nel futuro, progetta e produce qualcosa di nuovo e così facendo diventa narrazione. È nella leva del linguaggio e del senso che si apre nella ricezione e nel rinvio della fiducia o credito degli altri. Sempre Nancy afferma: «Io credo che tu mi dica qualcosa e sono in dovere di restituirtene il senso o il lavoro. Questo è incalcolabile!»⁵.

Allora è chiaro che il dono, la gratuità del gesto, desta stupore e disorienta perché non appartiene alle logiche lineari e simmetriche. E invita a qualche domanda più profonda, obliqua e indiscreta. In quale misura il dono mantiene la dignità dell'altro? Quale rapporto si stabilisce tra la gratuità e la responsabilità? Quali sono i contenuti di un'educazione alla gratuità? E ancora, come rendere virtuoso l'equilibrio tra la giustizia commutativa, la giustizia distributiva e le azioni gratuite?

Occorre ribadirlo, la gratuità non va equiparata al "gratis", di cui piuttosto è l'opposto. L'azione gratuita non è arbitrarietà o assenza di prezzo, ma più propriamente un valore incalcolabile.

⁵ *Ibidem.*

Gruppi di condivisione per nonni di famiglie separate

Costanza Marzotto *

Abstract

L'allungamento della vita e la sempre più diffusa fragilità dei legami di coppia, richiedono ai Nonni una funzione importante nella cura delle relazioni tra le generazioni e per la continuità della trasmissione della storia familiare. Il testo presenta la risorsa del *Gruppo di condivisione per nonni* con famiglie divise, un itinerario breve, con la conduzione di professionisti esperti, offerto alla generazione degli anziani coinvolti in questa transizione complessa. A partire da una riflessione sull'esperienza, l'autrice delinea le peculiari necessità di questi soggetti e presenta la metodologia ed alcuni strumenti utili per la conduzione del dispositivo GdC, proposto all'interno del Consultorio Familiare, per il benessere delle tre generazioni coinvolte nipoti, genitori e nonni.

The lengthening of life and the increasingly widespread fragility of couple ties, require Grandparents an important function in the care of relations between generations and for the continuity of the transmission of family history. The text presents the resource of the Sharing Group for Grandparents with divided families, a short itinerary, with the management of expert professionals, offered to the generation of elderly people involved in this complex transition. Starting from a reflection on experience, the author outlines the peculiar needs of these subjects and presents the methodology and some useful utensils for the management of the SGforG. device, proposed within the Family Services, for the welfare of the three generations involved grandchildren, parents and grandparents.

Parole chiave: Nonni, generazioni, relazioni

Key-words: grandparents, generations, relations

* Psicologa, Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

Introduzione

Al termine di un interessante convegno sulla continuità educativa dei figli da parte dei genitori separati, mi si avvicina una signora, piccola di statura, magra e che avevo osservato silenziosa e appartata durante tutta la giornata. Mi chiede se mi può parlare un attimo malgrado l'ora tarda: è una nonna con un figlio separato e mi dice: «Non me l'aspettavo assolutamente. Ho sempre avuto un rapporto molto buono con mia nuora, le ero molto affezionata e ci siamo sempre intese. Quando arrivavamo dalla Sicilia e alloggiavamo in albergo, ci accoglieva per mangiare insieme e stare con le due nipotine di due anni e 9 mesi. Erano per me una coppia modello, mai mi sarei aspettata questa chiusura, l'assoluta impossibilità di vedere le nipoti da settembre scorso quando è uscita di casa!». Il racconto è andato avanti per alcuni minuti e ovviamente le ho proposto di rivederci e di parlarne con calma a Milano se fosse rimasta ancora qualche giorno oppure in un Centro per la famiglia, nel caso di un prossimo rientro a casa.

Il dolore trasmesso da questa nonna paterna – secondo le ricerche la più ferita ed espulsa nei casi di separazione di coppia¹ – mi ha confermata nella necessità che eventi drammatici come la rottura del patto della coppia della seconda generazione abbia bisogno di un luogo e di un tempo riservati per poterne parlare con altri nonni segnati dallo stesso dolore.

La lunga esperienza di lavoro con coppie separate o divorziate all'interno del contesto della mediazione familiare² e la conduzione di Gruppi di Parola per figli di genitori separati³ mi hanno portato a formulare una risorsa specifica per accompagnare i nonni che vivono questa esperienza nelle famiglie e che sono particolarmente interessati alla cura della relazione con i nipoti. Come ho avuto modo di illustrare nel mio recente volume su questo tema, edito da San Paolo, la transizione critica del divorzio

¹ Cfr. C. Marzotto, *Separazione: sarò sempre al tuo fianco. Nonni e separazione*, San Paolo, Milano 2018.

² C. Marzotto - G. Tamanza, *La mediazione e la cura dei legami familiari*, in E. Scabini - G. Rossi, *Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie*, in «Studi Interdisciplinari sulla Famiglia», XX (2004), pp. 71-104; C. Marzotto - G. Tamanza - M.L. Gennari, *La valutazione della mediazione familiare, un'analisi di processo*, in R. Ardone - M. Lucardi (eds.), *La mediazione familiare. Sviluppi, prospettive, applicazioni*, Edizioni Kappa, Roma 2005.

³ C. Marzotto (ed.), *Gruppi di parola per figli di genitori separati*, Vita e Pensiero, Milano 2010; C. Marzotto (ed.), *Gruppi di parola per la cura dei legami familiari*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

coinvolge tutto il corpo famigliare e segna con il dolore ed altri sentimenti faticosi, la vita delle tre generazioni coinvolte.

Come noto la famiglia è un'“organizzazione con una storia che genera storia”, in parte nota, a volte sconosciuta, altre volte segreta, e quando vengono prese decisioni radicali e complesse come quella del divorzio, i ruoli cambiano, la natura dei legami muta radicalmente sia nel tempo sia nello spazio e la riorganizzazione del corpo familiare richiede a tutte le generazioni un notevole impegno e un aiuto qualificato. Da una frequentazione quotidiana con un nipote, alcuni nonni potranno incontrarsi solo poche volte all'anno e le feste di compleanno o di Natale saranno cancellate dal calendario o rese più faticose per la presenza/assenza di alcuni personaggi fondamentali: una nuora non vorrà più entrare in casa loro, oppure il figlio chiederà di portare nella casa paterna la nuova compagna con i figli avuti dalla precedente unione. Queste ed altre questioni possono essere oggetto di un lavoro in gruppo allo scopo di prenderne maggior consapevolezza, ma anche per gestirle al meglio per il bene di tutti.

La coppia coniugale che prende la decisione è il primo gruppo impegnato nella attuazione di questo mutamento radicale, allo scopo di gestire il cambiamento emotivo e strutturale per portare in salvo i legami con la generazione dei figli. A questo proposito molti genitori si rivolgono alla mediazione familiare⁴ per mettere in atto una nuova organizzazione familiare sufficientemente buona per loro adulti, per i figli e avendo in mente anche il benessere dei nonni (se viventi).

I bebè, i bambini, i ragazzi, o i giovani adulti, rappresentano l'altro gruppo di soggetti che “subiscono” la separazione della coppia coniugale e che in modo attivo contribuiscono alla ristrutturazione delle relazioni tra le generazioni: anche per loro il corpo sociale mette a disposizione un accompagnamento personale da parte di psicologi ed educatori preparati o Gruppi di parola dove incontrare altri soggetti che vivono la stessa situazione, dove fare domande sul senso di questo evento critico imprevisto e individuare strategie possibili per fronteggiare le difficoltà proprie della vita in due case divise. Infine la parentela tutta è implicata in questo riassetto relazionale, ma in particolare i nonni, pur collocati ai margini del processo separativo, sono ovviamente molto coinvolti in questa nuova sistemazione della vita quotidiana e nel cambiamento dei legami con grandi e piccini.

⁴ Cfr. <http://www.simef.net>.

In particolare i sentimenti emergenti dalle ricerche nazionali ed internazionali con i nonni di famiglie divise, dalle consultazioni individuali e dal racconto degli altri (figli o nipoti) possono essere così individuati:

- Dispiacere
- Senso di colpa: in cosa ho sbagliato? In che modo sono responsabile di quanto accaduto?
- Vergogna: «Come faccio a dirlo alla panettiera? cosa penseranno i vicini?»
- Timore per l'allontanamento dei nipoti: «Ho sempre aiutato mio nipote per i compiti e ora cosa succederà?»
- Paura per la sofferenza del figlio o della figlia rimasti soli
- Rabbia per la scelta fatta
- Soddisfazione per veder finalmente attuata la “profezia” segretamente immaginata: «Te l'avevo detto che non era la donna giusta per te...»
- Spaesamento, confusione e molti altri sentimenti complessi e mutabili.

Pertanto a fronte di questo variegato scenario di emozioni, possiamo identificare questi bisogni specifici tra i molti emergenti nel cuore e nella mente: il bisogno di riconoscimento; il bisogno di continuità relazionale ed affettiva con la seconda e la terza generazione; il bisogno di informazioni (quali sono i nostri diritti? e i nostri doveri? Cos'è il “luogo neutro”); il bisogno di non sentirsi soli/unicì e il bisogno di mettere parole su un'esperienza “imparlabile”⁵.

A fronte di queste specifiche necessità che i nonni vivono in questa complessa transizione familiare causata da un evento non prevedibile (la separazione o il divorzio a seconda se la coppia era sposata civilmente o religiosamente o anche in casi di semplice convivenza), ma oggi sempre più diffuso a causa della fragilità del patto di coppia, le reazioni possono essere diverse: alcuni soffrono in silenzio e si isolano dal rapporto con i nipoti trasformando questa esperienza in una fonte di malessere sia fisico che psichico, altri tentano di mettere in atto azioni che “aiutano a dimenticare”, dedicandosi ad esempio ad altre attività di volontariato o di impe-

⁵ «Mettez ses mots sur les maux» è l'efficace espressione sintetica usata in lingua francese per alludere al bisogno dei figli di coppie divise, che in occasione della separazione dei genitori necessitano di un luogo e di un tempo confidenziale in cui dare parola al dolore. Sappiamo infatti che alcuni figli di separati se non trovano questa possibilità di condividere con altri (genitori, fratelli o sorelle, nonni, insegnanti, amici, GdP, o altro) i sentimenti e le paure legate al divorzio possono trasformare questa difficoltà in un sintomo.

gno sociale di varia natura, altri avviano percorsi individuali di supporto psicologico o chiedono un intervento mediativo a persone appositamente formate.

L'esperienza francese portata avanti dall'Associazione *École des Grands Parents*, ci presenta percorsi brevi (3/4 sedute) con un terzo equi vicino, ma anche equidistante, il mediatore familiare intergenerazionale, in cui ad esempio suocera e nuora si incontrano per rinegoziare tra adulti una nuova modalità di rapporto con i nipoti⁶. Stiamo parlando in questi casi di un "intervento clinico", di un'opera di accompagnamento che i professionisti psico-sociali svolgono con persone in difficoltà, senza necessariamente presupporre una patologia. Quest'azione si differenzia dall'intervento terapeutico in quanto la persona che si rivolge ad un terzo esterno chiede un aiuto a leggere diversamente la situazione, ad acquisire nuove informazioni, a delineare strategie possibili per vivere la propria vita o nel caso di una coppia di nonni o di anziani in difficoltà, ad individuare le caratteristiche dei propri compiti di sviluppo in quella specifica transizione familiare. Come ci ha insegnato da tempo Vittorio Cigoli⁷, la clinica è una postura del professionista, che sta a fianco di chi soffre, di una persona malata, ma non applica delle cure, ma cura la relazione, in quanto è la relazione d'aiuto che cura, che porta benessere e può produrre cambiamenti nelle relazioni tra i generi, le generazioni e le stirpi. Nel dialogo tra nonni e genitori diventa così possibile anche attraverso strumenti grafico simbolici (come ad esempio il genogramma familiare⁸) ricollocarsi nello spazio e nel tempo della vicenda famigliare dopo la rottura del patto di coppia, senza perdere qualcosa, ma portando in salvo il valore dei legami pattuiti.

Per altri infine si rende possibile la partecipazione ad un *Gruppo di condivisione*, cioè un percorso di 4/6 incontri di 2 ore ciascuno a cadenza quindicinale, a cui si uniscono altre coppie di nonni feriti dalla stessa esperienza della divisione familiare e analogamente desiderosi di focalizzare l'attenzione su questo cambiamento esistenziale, per un tempo circo-

⁶ G. Eid - A. Scrive (eds.), *Être grands-parents. Entre présence et distance*, Chronique sociale, Lyon 2015.

⁷ V. Cigoli, *Clinica del divorzio e delle famiglie ricostruite*, Il Mulino, Bologna 2017.

⁸ Si fa qui riferimento ad uno strumento grafico simbolico in cui con simboli particolari sono riportati i componenti di una famiglia, e la natura delle relazioni tra loro (legami coniugali, generativi, e le eventuali interruzioni, come la separazione o la morte). Si veda a questo proposito il testo di S. Montagano - A. Pazzagli, *Il Genogramma. Teatro di alchimie familiari*, FrancoAngeli, Milano 2016.

scritto e con l'aiuto di un professionista esperto, alla ricerca di una pacificazione interiore e interpersonale. A volte l'evento separativo arriva così all'improvviso che alcuni nonni si sentono come degli "analfabeti" circa i bisogni dei nipoti e a questo proposito può aiutare la lettura condivisa della "Carta dei bisogni dei figli dei separati" redatta nel 2018 dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza.

Vedremo qui di seguito chi sono gli attori sulla scena di questo processo, la metodologia ed alcuni strumenti di lavoro. La fase di sperimentazione di questo dispositivo non ci permette ancora di affermare scientificamente l'efficacia della risorsa, ma quello che possiamo affermare già fin d'ora è l'emergenza di una domanda non espressa, ma presente nella nostra società e da accogliere con cura.

Il processo

Come?

Come ogni risorsa offerta ai membri del corpo familiare per un accompagnamento utile per fronteggiare un evento critico, il soggetto deve accedervi spontaneamente, ma per poter scegliere di partecipare ad un gruppo di condivisione per nonni con figli/e separate, è necessario conoscere il dispositivo. È possibile decidere di iscriversi al gruppo nonni, se qualcuno ce ne parla, se trovo informazioni su internet, se una persona di cui mi fido mi segnala la cosa. A questo primo passaggio informativo di solito segue un contatto con il conduttore/i conduttori del gruppo finalizzato ad un primo accordo interpersonale circa i tempi, i costi e l'impegno personale che ognuno può mettere in campo verso il gruppo, verso il percorso. Nel momento in cui i partecipanti interessati raggiungono un numero adeguato (di solito almeno 5 coppie di nonni e non più di 10), ci si ritrova per il primo incontro.

Dove?

I consultori familiari, i centri per la famiglia, o servizi analoghi, sono abitualmente i luoghi dove sono organizzati i gruppi di condivisione per i nonni, ovvero luoghi dove è garantita la riservatezza e la non patologizzazione della partecipazione. Infatti così come ogni famiglia può ricorrere al gruppo adolescenti per facilitare il passaggio dall'essere bambini a giovani

adulti, o le mamme partecipano al gruppo post-parto per familiarizzare con il nuovo nato, analogamente dei nonni possono incontrarsi dalle 17.30 alle 19.30 nella sala del consultorio familiare per essere accompagnati in questo passaggio complesso e implementare le rispettive competenze relazionali. La sede predisposta in modo accogliente con la possibilità di vedersi in faccia reciprocamente, e di prendere qualcosa da bere all'inizio o al termine del lavoro, sarà attrezzata con una lavagna a fogli mobili sulla quale il conduttore annoterà le questioni ritenute importanti, affinché su uno spazio terzo, ognuno abbia modo di identificarsi, riflettere e tornare con la mente tra un incontro e l'altro. Vedremo poi come questo "spazio transizionale" offra anche la possibilità di raffigurare le relazioni tra le generazioni (il genogramma), le relazioni con eventuali enti terzi coinvolti nella vicenda separativa (quali avvocati, giudici, CTU, ecc.) e di accogliere nell'ultimo incontro le parole destinate ai nipoti, i beneficiari principali di questa riflessione di gruppo.

Il gruppo di condivisione infatti pesca nelle storie familiari le più diverse, ma guarda al futuro, alle modalità con cui ciascuno potrà rimodulare le relazioni con i propri congiunti, grazie proprio allo scambio di esperienze e alle strategie di fronteggiamento proposte tra i partecipanti. Come affermato nel *Progetto sulle ali di Pegaso* avviato a Verona dall'Opera Don Calabria nel 2019/20⁹, i nonni possono anche rappresentare una risorsa per mantenere aperto il dialogo, in situazioni altamente conflittuali, in cui a seguito della separazione si presenti il rischio della frammentazione dei rapporti, e il venir meno per i nipoti di quel porto sicuro, di quel faro indispensabile per la costruzione della propria identità¹⁰.

Ricordiamo che una delle tecniche di conduzione utilizzate sia nel Gruppo di parola con i figli di separati, che nel lavoro con i nonni, è quella che chiamiamo "il girare la questione sul gruppo": il conduttore valorizza le competenze dei presenti riformulando a tutto il gruppo le domande poste a lui come professionista, affinché non si rischi di entrare nella dinamica dell'esperto che fornisce consigli o peggio ancora giudizi! "Ho fatto bene a fare questo?". A volte chiede qualcuno, ed ecco che il quesito viene affrontato dal gruppo nel suo insieme, così che anche il domandante possa trattenere/elaborare quello che per lui sarà più utile/praticabile.

⁹ Si veda a questo proposito l'articolo a cura di C. Marzotto - G. Rodella - M.T. Martinelli in via di pubblicazione sulla rivista «Tredimensioni».

¹⁰ Cfr. il volume di S. Vegetti Finzi, *Nuovi nonni per nuovi nipoti*, Mondadori, Milano 2008.

Una risorsa importante anche per il gruppo dei nonni sono i *libri per parlare della separazione*. Nella stanza possono essere mostrati alcuni volumi (già utilizzati con i GdP con i figli dei separati) che ognuno di loro potrà utilizzare nel dialogo con i nipoti a seconda dell'età. Anche questo è uno strumento sperimentabile tra un incontro e l'altro e discutibile poi in gruppo.

Chi?

Ancora una volta il soggetto promotore di un gruppo di nonni per la condivisione dell'evento critico comune, ovvero la separazione o il divorzio avvenuto nella coppia dei figli, deve essere un professionista appositamente preparato, che offre questa risorsa possibilmente all'interno di un contesto in cui sia evidente la manifestazione della solidarietà sociale nei confronti del familiare. Psicologi, assistenti sociali, educatori o mediatori familiari esperti nelle dinamiche dei gruppi e sufficientemente fiduciosi nelle competenze di persone anziane (a volte anche vecchie, con un'età che varia dai 65 ai 75 anni e oltre). Condurre un gruppo di questo tipo richiede all'operatore di conoscere approfonditamente le dinamiche relazionali della vita del corpo familiare, ma anche la certezza che all'interno di esso si devono sperimentare le virtù della fiducia, della speranza e della giustizia per combattere la sfiducia, la disperazione e l'ingiustizia – elementi “diabolici” della vita dell'umano – come ci ricordano i nostri maestri¹¹. Le tematiche affrontate in ogni singolo incontro sono portate dai partecipanti, e sarà compito del conduttore aiutarli a “restare sul pezzo”, ad approfondire e non fuggire le questioni fondamentali, ad acquisire chiarezza sulle modalità più efficaci di assolvere al compito di nonni di famiglie divise, piuttosto che diagnosticare o giudicare la generazione di mezzo.

Come per i GdP per figli di separati, anche in questo contesto la nostra proposta è di garantire una doppia presenza. La bi-conduzione assicura ancora una volta una “riflessività in itinere”, cioè la possibilità che all'interno della coppia di professionisti avvenga quel dialogo alla base del funzionamento familiare, anche con l'esplicitazione di pareri diversi sui temi affrontati. In merito alla presenza di due professionisti abbiamo

¹¹ E. Scabini - V. Cigoli, *Alla ricerca del familiare*, Cortina Editore, Milano 2012; Id., *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

sperimentato come molto positiva la possibilità di suddividersi i compiti: ad esempio uno può dedicarsi prevalentemente alla cura del processo e l'altro focalizzerà la sua attenzione sui rapporti interpersonali a sostegno di eventuali fatiche di alcuni partecipanti o anche svolgendo uno un compito di gestione della lavagna a fogli mobili, mentre l'altro si concentrerà maggiormente sulla facilitazione della comunicazione nel gruppo. Quello che è certo è che al termine di ogni incontro è indispensabile un lavoro post, una sosta sul "cosa e come" è stato condiviso nel gruppo, affinché il percorso sia monitorato nel suo insieme. Nel caso di un'équipe di riferimento o di una supervisione possibile, questa può essere la sede in cui metta-riflettere sul processo e sui bisogni di ogni partecipante e del gruppo nel suo insieme. Come sappiamo bene ogni gruppo supera la somma dei suoi partecipanti e la comprensione di questa dimensione è afferrabile solo in un "tempo secondo", in un momento successivo al momento delle interazioni, quando i conduttori si soffermano sulla dimensione relazionale e simbolica di ogni seduta. Pensiamo ad esempio al primo incontro, quando ognuno avrà uno spazio di presentazione reciproca, e spetta al conduttore la responsabilità della "dosatura" del tempo in funzione del numero dei presenti. Ma se il collega sente che qualcuno ha un bisogno particolare, avrà modo di dividerlo con l'altro affinché l'incontro successivo possa offrire altri spazi di parola, oppure possa essere approfondito il messaggio latente enunciato. Oppure nell'ultimo incontro dove i partecipanti redigono un messaggio di coppia per i nipoti e poi lo condividono in gruppo, in questi passaggi la bi-conduzione renderà più facile anche operativamente la lettura e la scrittura del testo grupppale.

Ciò di cui il gruppo deve essere certo è la *riservatezza*. In questo caso sia da parte di chi conduce che da parte degli altri partecipanti. Non è prevista infatti nessuna comunicazione con soggetti esterni, come eventuali richieste da parte di famigliari o professionisti implicati: il conduttore garantirà la più assoluta confidenzialità sui contenuti emersi; ma in questo contesto sarà indispensabile anche la *riservatezza* da parte dei membri del gruppo, in quanto ognuno si deve fidare che i racconti condivisi, non saranno portati all'esterno, ma saranno custoditi con cura nel gruppo¹². Questa at-

¹² La sperimentazione realizzata a Verona ha previsto la compilazione di un questionario finale di gradimento ed essendo un documento anonimo è stato analizzato per motivi di servizio dall'organizzazione promotrice. A questo proposito potrebbe essere assai utile dare in mano ai partecipanti uno strumento di valutazione finale, affinché questa risorsa diventi sempre più supportata nei suoi obiettivi e nel suo metodo.

tenzione sarà ancora più necessaria soprattutto se il gruppo è attivato in comunità piccole o tra persone con appartenenze comuni.

A questo percorso si iscrivono coppie di nonni, ma è anche possibile che nella coppia ci sia stato un divorzio o uno dei due sia contrario ad essere fisicamente presente e preferisca partecipare in modo indiretto al lavoro di riflessione e di individuazione di modalità nuove per vivere la nonnità con i nipoti figli di separati. Così come ciascun partecipante si trova impreparato ad affrontare il cambiamento emotivo commesso con la separazione e il divorzio (sorpresa, dispiacere, sollievo...) e il cambiamento materiale/organizzativo (allungamento delle distanze, accorciamento dei tempi di frequentazione, impoverimento, richieste economiche, ecc.), analogamente pensiamo che ogni soggetto sia competente per individuare o negoziare soluzioni possibili e abbia tempi e modi propri per aderire alle risorse esterne. È la fiducia nell'umano che sostiene la dinamica del gruppo e il compito del conduttore è anche quello di riformulare ai presenti in apertura di ogni incontro, le finalità e il metodo di lavoro, senza trasformare l'appuntamento in uno "sfogatoio", un luogo di recriminazione o di accusa ad altri (i giudici, gli avvocati, i nuovi compagni entrati sulla scena delle coppie genitoriali).

Riflettere sull'esperienza

A Milano presso il Servizio di psicologia clinica per la coppia e la famiglia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, ha preso avvio la prima sperimentazione: alcuni nonni coinvolti nella separazione della famiglia di seconda generazione, hanno partecipato spontaneamente al percorso dopo aver letto il volume *Separazione: sempre al tuo fianco* ed aver riconosciuto nei temi ivi trattati un'esperienza propria. In apertura del primo incontro quando nel gruppo si esplicita il "perché siamo qui?" un nonno che sta vivendo da anni una complessissima separazione della figlia dal genero – entrambi in nuova unione e con tre nipoti con cui ha un rapporto molto stretto – tenendo in mano il testo affermava: «Sono qui perché le cose che sono scritte mi corrispondono. Non solo mia moglie mi ha proposto questa opportunità, ma io sono qui perché ne ho bisogno io...». Un'altra nonna con 5 nipoti e una separazione da poco attuata, partecipa individualmente (avendo con il nonno concordato che lui resta a casa, lei viene al gruppo e poi gli racconta) e motiva la sua presenza con un forte bisogno di sapere "cosa fare" in particolare con il nipote adolescente mol-

to sofferente. Non per tutti i tempi sono gli stessi: per qualcuno è davvero difficile mettere parola sui propri sentimenti di dolore, le proprie paure, in un gruppo. Ancora una volta si conferma l'assunto che i tempi e i modi di elaborazione delle transizioni familiari critiche sono molto soggettivi, ma quello che è certo è che questo lavoro in gruppo mira ad aiutare i nipoti a "portare in salvo la relazione con entrambi i genitori", come formula egregiamente una nonna al secondo incontro.

Tra le tematiche "parlate" nei gruppi di condivisione ricorrono spesso:

- Il dilemma se porre delle questioni o lasciare sotto silenzio il vissuto dei nipoti;
- la diatriba tutt'ora vigente tra le due stirpi: a volte queste diversità erano già latenti al momento delle nozze o dell'avvio della convivenza, in altri casi il gruppo permette di esplicitare divergenze allo scopo di "bonificare" il terreno di vita dei nipoti;
- la giusta distanza dei nonni dai figli e dai nipoti;
- possibilità/opportunità/rischi di ricorrere al Tribunale per i Minorenni per la difesa del diritto di incontrare i nipoti;
- ignoranza/aspettative /delusioni nei confronti di professionisti intervenuti sulla scena del divorzio della coppia di seconda generazione;
- apertura sugli ambienti di vita dei nipoti (scuola, oratorio, ecc.) come risorse a fianco dei nonni, come facilitatori di rapporti buoni;
- peculiarità/specificità di ogni situazione e impossibilità di generalizzare, al di là dell'ascolto ed aiuto reciproco
- elaborazione del senso di responsabilità/colpa nei nonni per l'evento separativo accaduto!

A proposito delle indicazioni scambiate all'interno del gruppo viene spesso condiviso l'assunto di base che "l'identità dell'altro si costruisce anche con le nostre parole" ed è per questo che fortunatamente c'è qualcuno che ricorda che con i nipoti "non bisogna parlare male dei genitori", figli o nuore che siano, anche in casi di patologia, di gravi problemi economici o di altro tipo!

Altro suggerimento condiviso è quello di narrare episodi della storia della coppia genitoriale "unita" (se esistono), e di "favorire la memoria" di momenti in cui i nonni hanno condiviso tempi belli con l'uno o l'altro genitore. Laddove invece a seguito della divisione siano insorte difficoltà o nuovi problemi con il genero e la nuora, sempre genitori, la confidenza con i nonni può rappresentare un posto sicuro in cui metter parola, e favorire così nel nipote l'esplicitazione delle sue difficoltà. Questi nonni

saranno i migliori inviati ai Gruppi di parola per bambini o adolescenti figli di separati!

Possiamo certamente affermare che un gruppo di condivisione può svolgere una funzione preventiva di malesseri futuri nelle tre generazioni coinvolte, ma anche curativa del benessere sociale come riscontrato nelle esperienze di altri paesi.

Vogliamo qui ricordare anche la sperimentazione di Roberta Gozzi, mediatrice familiare e conduttrice di GdP di Verona, che nel volantino di promozione di un gruppo per i nonni con figli separati (a seguito della proposta diffusa con il mio volume del 2018) pubblica questa frase enunciata da un nonno: «Mio figlio si è separato, sto male, mi sento smarrito, non so cosa è meglio fare, chissà cosa dice la gente».

Sono parole che coincidono con quanto emerge spesso nei gruppi dove è offerta la “condivisione” con chi sta vivendo esperienze analoghe, anche se ciascuno di trova in fasi diverse del processo separativo. Per alcuni la separazione è appena avvenuta, per altri il divorzio è già sancito, per altri sono in corso nuove unioni, ci sono già nuovi figli, o altro.

Per tutti si assicura di “ritrovare serenità” e attraverso lo scambio e il sostegno reciproco, si auspica di vedere la situazione in altro modo... e di guardare avanti con fiducia e determinazione.

Molti partecipanti hanno esplicitato che nel gruppo, l'eterogeneità delle fasi della separazione della coppia di seconda generazione e dell'età dei nipoti, ha permesso loro di prefigurare/prevenire passaggi successivi complessi, cercando di evitare errori possibile.

Non solo: il gruppo stimola anche la creatività e alla domanda di come vivere al meglio il rapporto con un nipote che abita in un altro paese e con il quale gli incontri sono diventati più difficili da organizzare, una nonna ha condiviso il *libro dei giochi*, una risorsa da lasciare al nipote affinché quando si trova con papà e senza i nonni vicini, si diverta pensando a loro.

È indiscutibile che dopo la partecipazione ad un percorso, pur breve, di questo tipo, ogni partecipante porta a casa qualcosa per sé, ma soprattutto si rinforza nel pensiero che padre e madre anche se separati restano sempre i genitori e che al di là dei cambiamenti giuridici o emotivi, colui e colei che hanno generato i nipoti restano quelli per sempre. Questa metamorfosi mentale nei nonni potrebbe facilitare nelle coppie divise l'elaborazione soggettiva della separazione tra le generazioni, ovvero restituire ai genitori quello spazio decisionale che a volte si era confuso nel momento della guerra aperta...

Sarà interessante approfondire in futuro le ricadute anche dal punto di vista legale di queste esperienze fattuali dei nonni, anch'essi chiamati a contribuire al miglioramento del quadro giuridico della transizione del divorzio: ricordiamo infatti che è stato nella L. 54 del 2006, "Disposizioni in materia di separazione dei genitori e affidamento condiviso dei figli" che per la prima volta sono stati espressamente nominati i legami tra le generazioni e i diritti dei nonni alla continuità del rapporto con i nipoti.

In chiusura riportiamo una sorta di proclama redatto da un gruppo di condivisione di nonni e che ciascuno "girerà" a suo modo e se lo desidera con i nipoti:

*Cari nipoti,
noi nonni ci siamo!
Ci siamo con la nostra storia,
e siamo le vostre radici.
Consentiamo ai nostri nipoti di esprimere i loro sentimenti
e di esternare il loro disagio.*

Incoraggiamo figli e nipoti ad utilizzare con fiducia la Mediazione Familiare, per riorganizzare la vita di ciascuno.

Firmato con i nomi di ciascuno.

Ulteriori riferimenti bibliografici

Marzotto C., *I "Gruppi di parola" per figli di famiglie divise*, in Melina L. - Anderson C.A. (eds.), *L'olio sulle ferite*, Cantagalli, Siena 2009.

Alcuni libri per parlare della separazione:

Marchetti I. - Duina C., *Il mare di Amì: storia di una famiglia che cambia nel mare della vita*, Morellini, Milano 2014.

Marchetti I. - Duina C., *L'estate di Peter*, Morellini, Milano 2016.

Gemmi Miliotti A., *Le fiabe per parlare di separazione. Un aiuto per grandi e piccini*, FrancoAngeli, Milano 2014.

Spangenberg B., *Il vaso spezzato: un mondo di fiabe per figli di genitori separati*, Ed. Marietti, Genova 2000.

La gestione delle emozioni nel lavoro educativo con gli adolescenti e le famiglie

Maria Buccolo *

Abstract

L'articolo prende in esame il tema dell'educazione emotiva nel lavoro con gli adolescenti e con le famiglie, concentrandosi su tre aspetti fondamentali: l'alfabetizzazione emotiva, la relazione educativa e la comunicazione tra gli adolescenti in rete. Il contributo, partendo dalla teoria dell'intelligenza emotiva di Goleman, offre esemplificazioni utili nel lavoro educativo e si correda di una bibliografia tematica di base.

The article examines the issue of emotional education in working with teenagers and families, focusing on three fundamental aspects: emotional literacy, the educational relationship and communication between teenagers online. The article, starting from Goleman's theory of emotional intelligence, offers useful examples in the educational work and is accompanied by a basic thematic bibliography.

Parole chiave: emozioni, educazione, adolescenti, famiglie

Key-words: emotions, education, teenagers, families

Educare allo sviluppo delle competenze emotive nell'adolescenza

Il dibattito scientifico sul tema delle emozioni negli ultimi anni diventa centrale in campo educativo e parte dallo studio delle caratteristiche dell'attuale sistema sociale, per arrivare a definire le esigenze di rinnovamento che interessano l'educazione formale, non formale e informale. In questo quadro, l'azione educativa rappresenta uno strumento fondamen-

* Phd "progettazione e valutazione dei processi formativi" docente a contratto di Didattica Generale e DSA cdl Formazione Primaria, Università La Sapienza di Roma.

tale per promuovere la costruzione di percorsi inclusivi. A tal proposito, risulta fondamentale il ruolo dei professionisti dell'educazione¹, pronti a progettare percorsi attraverso i quali gli educandi, in particolare i ragazzi adolescenti, possano prepararsi per poter navigare in un mare così vasto e burrascoso, non solo acquisendo conoscenze disciplinari, ma facendo propri degli strumenti interpretativi e delle abilità trasversali che possano consentirgli di valorizzare le proprie potenzialità e trovare il proprio posto nel mondo.

«La pedagogia deve occuparsi di come fornire strumenti adeguati ad affrontare la multidimensionalità delle esperienze umane, la complessità e le ambiguità della conoscenza; per salvarci dall'isolamento nel grande mercato globale della solitudine e, come dice José Ortega, per “diventare contemporanei e non estranei al tempo che si vive”»². Questo concetto è collegato con quanto espresso nella tesi di E. Morin, che insiste sulla necessità che l'educazione debba intervenire per “insegnare a vivere”³, ovvero per permettere a ciascuno di sviluppare al meglio la propria individualità e il legame con gli altri, ma anche di prepararsi a vivere le incertezze e le difficoltà insite nel destino umano. Emerge, dunque, la necessità di promuovere un'azione educativa rivolta alla persona nella sua interezza e di dare spazio a tutti i suoi bisogni, abbracciandone tutte le dimensioni costitutive e non limitandosi al solo piano cognitivo-razionale⁴. Fatte queste premesse di natura teorica sull'educazione emotiva, l'obiettivo è proprio quello di proporre alcune letture, tenendo conto di dominanti significative della ricerca pedagogica e didattica in relazione al lavoro con gli adolescenti e le famiglie e al loro contesto di esperienza e di vita emotiva. L'attenzione alla sfera emozionale pone le basi per comprendere meglio ogni persona in modo empatico, per attivare interventi adeguati e rispondenti alle diverse esigenze e ai vari bisogni, motivando l'apprendimento e rendendolo così utile per la vita⁵.

¹ V. Iori (ed.), *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018.

² E. Napolitano, *Educazione, comunità e politiche del territorio*, FrancoAngeli, Milano 2015, p. 13.

³ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

⁴ F. Cambi, *La forza delle emozioni. Per la cura di sé*, Pacini, Pisa 2015.

⁵ Cfr. M. Buccolo, *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano 2019.

Per sviluppare le competenze emotive dell'adolescente l'educatore può progettare attività ludiche al fine di favorire l'alfabetizzazione emotiva. È necessario, però, educare tenendo presente che l'aspetto emozionale è fondamentale per lo sviluppo della conoscenza e dovrebbe, per questo, essere un presupposto imprescindibile dell'azione educativa. Nello stesso modo, anche insegnare il riconoscimento, l'accettazione e la gestione delle emozioni sarebbe altamente qualificante per l'offerta di un servizio educativo e – soprattutto – assumerebbe una valenza inestimabile per la formazione alla vita di ognuno.

Educare alle emozioni vuol dire superare una visione statica dell'educazione, in cui si fanno prevalere solo gli aspetti cognitivi a discapito di quelli emozionali, a favore di un'idea di educazione globale, fondata sulla convinzione che la pratica educativa debba considerare nel suo insieme intelletto ed emozioni, corpo e anima. L'educazione globale non si accontenta di alfabetizzare e di educare secondo le discipline, ma mira a comprendere e accettare gli altri, a valorizzare la comunione con la natura, a orientarsi in mezzo alle complessità e a ridurle a espressioni semplici, ad adattarsi alle sovradimensioni e ai cambiamenti rapidi, a cercare mezzi per preparare progressivamente un futuro per noi stessi e per coloro che verranno dopo di noi⁶. Si tratta di pedagogia attiva o di educazione attiva, un metodo educativo che nasce da riflessioni e da esperienze educative diverse per riferimenti teorici e intenzioni, ma accomunate dal concetto del soggetto come parte "attiva" del processo educativo, come il protagonista del suo sviluppo e del suo apprendimento.

Le emozioni nel lavoro educativo con adolescenti e famiglie

Le emozioni accompagnano e colorano tutto l'arco della nostra esistenza, i rapporti affettivi positivi sono fondamentali per l'armonica maturazione dell'adolescente e della sua famiglia. I legami affettivi si sviluppano perché il bambino nasce con una forte predisposizione ad avvicinare ciò che è familiare. In particolare, il bambino va incontro ad un percorso di maturazione adeguato se le figure educative principali ne accettano in maniera incondizionata e propositiva le caratteristiche.

⁶ C. Balzaretto, *La scoperta delle emozioni. Un viaggio di educazione affettiva assieme ai bambini*, Erickson, Trento 2003, pp. 10-11.

Un bambino cresciuto con questo atteggiamento accogliente diventerà un'adolescente ed un adulto in grado di affrontare nel miglior modo possibile la sua vita. Pertanto, un buon genitore o un buon educatore deve curare questi aspetti con molta attenzione, consapevole, fra l'altro, che un sereno clima affettivo agevola e sostiene ogni processo formativo⁷.

L'educazione emozionale riveste, dunque, un ruolo fondamentale nello sviluppo individuale e relazionale della persona. La famiglia, la scuola e le altre organizzazioni sono chiamate insieme a collaborare per favorire nell'adolescente lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, che consiste nella capacità di monitorare le proprie e le altrui sensazioni, distinguendo tra diversi tipi di emozioni e usando queste informazioni per canalizzare pensieri ed azioni. Questo concetto sintetizzato in esempio pratico si rifà alla teoria sull'intelligenza emotiva che Goleman postulò nel 1995 e che ancora oggi ha una sua validità scientifica ed una ampia applicabilità in campo educativo.

L'intelligenza emotiva, in sostanza, rappresenta quell'insieme di competenze o caratteristiche fondamentali per affrontare la vita in modo positivo.

L'intelligenza emotiva comprende cinque ambiti⁸ che sia la famiglia sia le altre figure educative di riferimento devono considerare per uno sviluppo integrale della personalità dell'adolescente:

1. *conoscenza delle proprie emozioni*: è la capacità di dare un nome alle emozioni, riconoscere i segnali fisiologici e comprendere le cause che le scatenano;
2. *controllo delle emozioni*: è la capacità di controllare le emozioni, esprimerle e gestirle;
3. *motivazione di sé stessi*: è la capacità di dominare le emozioni per raggiungere un obiettivo; è una dote essenziale per concentrare l'attenzione, per trovare motivazione e controllo di sé. Risiede qui la capacità di reagire positivamente agli insuccessi e alle frustrazioni;
4. *riconoscimento delle emozioni altrui*: si chiama empatia ed è una capacità basata sulla consapevolezza delle proprie emozioni, è fondamentale nelle relazioni con gli altri perché ci permette di entrare in connessione con i vissuti emotivi;

⁷ Cfr. A. Ciucci Giuliani, *La cattedra e il banco. Costruire una relazione educativa efficace*, Carocci, Roma 2005.

⁸ G. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 2005, p. 64.

5. *gestione delle relazioni*: capacità di entrare in relazione con gli altri e consiste nel saper negoziare, gestire conflitti e comunicare in maniera adeguata.

L'intelligenza emotiva rappresenta nei suoi cinque punti una chiave di lettura pratica nel campo dell'educazione emozionale, che aiuta i bambini sin dalla tenera età a riconoscere le emozioni di base e a dar loro un nome, aspetto questo necessario affinché si possa poi esprimerle.

Le emozioni, tuttavia, spesso non trovano espressione nella nostra vita quotidiana familiare e sociale; sono represses oppure ingrandite, così si riduce di molto la possibilità di una vita intensa, di un profondo rapporto umano in famiglia e nella società. Questo spesso rappresenta un fattore facilitante o causa esso stesso di disagio e malessere.

Benessere relazionale non significa, in questo senso, assenza di emozioni forti o dolorose, ma poter vivere pienamente le emozioni in tutte le situazioni di vita, siano esse felicità, rabbia, tristezza, paura, ecc. Capire il ruolo che le emozioni svolgono nei rapporti interpersonali è di fondamentale importanza; infatti, è proprio attraverso la condivisione di esperienze emotive che si entra in sintonia con gli altri. Sono le forme di comunicazione che coinvolgono la conoscenza delle nostre emozioni, la capacità di dividerle e la capacità di percepire empaticamente quelle dei bambini che costituiscono le fondamenta su cui costruire con loro una relazione che continui per tutta la vita⁹.

L'ascolto basato su una relazione empatica tra adulti ed adolescenti qualifica le relazioni e favorisce uno scambio reciproco. La presenza dei genitori nella vita dei figli è importante e contribuisce significativamente alla riduzione dei comportamenti a rischio. Il genitore riesce a comunicare con il mondo interiore del proprio figlio, ad entrare nella sua prospettiva cognitiva e a sentire i bisogni emotivi del figlio. La capacità empatica del genitore è basilare per la costruzione di una relazione significativa e duratura¹⁰. Oltre alla capacità di sintonizzarsi empaticamente con gli stati emozionali dei figli, anche l'abilità di esprimere in modo diretto le emozioni contribuisce a sviluppare la competenza emozionale.

⁹ D.J. Siegel - M. Hartzell, *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori*, Raffaello Cortina, Milano 2005, p. 55.

¹⁰ Cfr. V. Iori (ed.), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, FrancoAngeli, Milano 2009.

Educare e coltivare il sentimento dell'affettività all'interno della famiglia sono due azioni che si sostengono reciprocamente e diventano complementari nell'aiutare l'adolescente a capire le proprie emozioni più profonde e a gestire la sfera sentimentale in relazione all'ambiente e alle persone.

In famiglia il ragazzo, sin da piccolo, impara a conoscere e a gestire le emozioni e si trova a vivere esperienze in un contesto in cui le persone hanno legami affettivi forti, impara dall'esempio dei genitori o dei fratelli e delle sorelle, a vedere modalità di esplicitazione dei vissuti personali e di come la famiglia li assimila e metabolizza fino ad elaborare, in questo senso, uno stile riconoscibile che è proprio di quel nucleo familiare. Non sempre ci sono situazioni e famiglie attente allo sviluppo emotivo dei bambini. Per vari motivi, infatti, la mancanza di adulti di riferimento, il crescere in un ambiente non adatto in termini di stimoli, il vivere situazioni emotive gravi, dimostrano l'importanza di avere il giusto affetto da parte di tutti coloro che svolgono una funzione educativa – genitori ed insegnanti – e dimostrano il peso determinante che hanno le emozioni nella vita di un bambino, di un ragazzo, di un adulto e quanto queste emozioni dovrebbero essere meglio conosciute dagli educatori¹¹.

La conoscenza delle emozioni, il dialogo con le emozioni, l'autoconsapevolezza emotiva fondano l'autocontrollo, un autocontrollo sano e non soffocante, di cui l'adolescente ha grande bisogno.

Per D.J. Siegel¹² l'adolescenza è un po' una "ristrutturazione" dell'individuo che, da fanciullo, cambia pelle, struttura, centri di controllo, per diventare adulto. E la consapevolezza delle emozioni è un'energia fondamentale per portare avanti la ristrutturazione. Nell'adolescenza emozioni e affetti sono particolarmente intensi e carichi di significato, come il desiderio dei grandi cambiamenti, della piena autonomia e delle grandi amicizie e dei primi amori. L'attitudine emozionale può essere considerata come una meta-abilità, poiché determina quanto bene riusciamo a servirci di tutte le nostre molteplici capacità. Le persone competenti sul piano emozionale sono quelle che sanno controllare i propri sentimenti e sanno leggere quelli degli altri, di conseguenza sono avvantaggiate in tutti i campi, sia nelle relazioni intime che nel cogliere le regole che portano al successo in ambito professionale, e hanno maggiore probabilità di essere

¹¹ Cfr. M. Baldacci - E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma 2016.

¹² Cfr. D.J. Siegel, *La mente adolescente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

felici e di realizzarsi nella vita. La capacità di riconoscere le emozioni e gli stati d'animo, la possibilità di capire quali emozioni si provano e perché, l'abilità di imparare a rispondere alle proprie emozioni senza inibirle, sono significative di un elevato quoziente emotivo che, oggi, risulta molto più importante, per la qualità della vita, rispetto al quoziente intellettivo¹³.

Adolescenti e nuovi media: identità, emozioni e relazioni nell'era digitale

Quando si parla dell'impatto delle nuove tecnologie sulla società e sulla cultura si fa riferimento alle trasformazioni dell'era digitale, che hanno "ri-disegnato" la nostra vita e gradualmente anche il nostro modo di comunicare e di esprimere le emozioni. I nuovi media sono preziosi strumenti di comunicazione che offrono molte opportunità per reperire informazioni, per apprendere nuove nozioni, giocare, contattare amici, dialogare con nuove persone, fare acquisti, ma anche conoscere e pubblicizzare eventi di ogni genere, insomma permettono la fruibilità e l'accesso alla comunicazione in modo più immediato abbattendo distanze e costi. Le innovazioni tecnologiche degli ultimi anni hanno influenzato in modo decisivo il benessere delle persone e le condizioni di vita. I nati in quella che viene definita "l'era digitale" vengono chiamati "nativi digitali"¹⁴ e sono i maggiori fruitori dei nuovi media poiché gli permettono di svolgere con maggiore facilità e notevole risparmio di tempo molte attività quotidiane¹⁵.

Gli adolescenti sono i maggiori fruitori soprattutto delle applicazioni per cellulare, sono sempre legati ad uno strumento tecnologico che funge da supporto alla loro memoria, diventa un amico e una guida con cui poter fare tutto. In questo modo gli adolescenti tendono a spostare la loro vita reale nel mondo virtuale e cioè nella rete. Vengono catturati dalla semplicità di ricevere informazioni, dall'immediatezza nella comunicazione, dall'abbattimento delle distanze e del tempo. L'essere sempre "iper-connessi" porta ad entrare in ansia se un amico, notificando un messaggio non risponde immediatamente, non tollerare situazioni in cui non possono essere *on-line* e cercare subito di ritrovare la connessione

¹³ G. Goleman, *Intelligenza emotiva*, cit.

¹⁴ Considerano le tecnologie come un elemento naturale e non provano nessun disagio nell'interagire con esse.

¹⁵ Leggere, giocare, parlare con amici, guardare film ecc.

(ad esempio all'interno di un ristorante o di un locale i ragazzi chiedono subito la *password* del *wi-fi* per avere sempre la connessione e controllare i messaggi sul cellulare).

Gli iper-connessi assumono comportamenti fortemente condizionati dal numero di *like* e *follower* che hanno e si sentono a loro agio nel condividere *selfie* e foto di momenti di vita reale. Questi ragazzi non pensano più al vivere l'attimo e l'emozione, ma sono più interessati a mostrare al mondo ciò che fanno, passando "dall'essere all'apparire". I cellulari sono, quindi, parte integrante della loro vita e rappresentano "un prolungamento del loro sé" che condiziona fortemente la loro identità. La loro comunicazione, dunque, è implicitamente basata e ruota intorno ai *social network* e alle *chat*¹⁶. Questo cambiamento nel modo di comunicare ha portato ad un forte impatto dei nuovi media sui comportamenti delle persone, sul loro modo di pensare, di sentire le emozioni e di vivere le relazioni interpersonali.

I nuovi media possono essere definiti come dispositivi di mediazione poiché, da una parte, facilitano il processo di comunicazione e, dall'altra, si pongono in mezzo tra i soggetti interagenti, sostituiscono l'esperienza diretta dell'altro con una percezione mediata. Tutto questo cambiamento incide anche dal punto di vista cognitivo creando nuovi schemi mentali che permettono a ciascuno di simulare mentalmente le diverse possibilità di azione dei media, consentendogli di usarlo intuitivamente senza pensare. L'uso intuitivo dei media sposta la presenza dal soggetto al luogo fisico in cui si trova all'interno dell'esperienza tecnologica.

Per comprendere meglio questo concetto basta osservare un bambino in età infantile che gioca davanti al *tablet*, un adolescente che sta giocando al *pc* per accorgersi dell'immersione cognitiva in quello che sta facendo. Questa immersione è una degli effetti della creazione di schemi motori legati all'uso delle tecnologie che causa dipendenza, difficoltà di apprendimento e problemi di concentrazione.

Le riflessioni sulla capacità di allontanare i soggetti dal contesto in cui vivono non riguardano in modo esclusivo i nuovi media, ma sono state già avviate a partire dal cinema e dalla televisione che però rappresentavano strumenti la cui fruizione era limitata nel tempo e nello spazio. Qui, invece, si può notare che i dispositivi mobili come lo *smartphone* abbiano la

¹⁶ M. Cavallo - F. Spadoni, *I social network. Come internet cambia la comunicazione*, Franco-Angeli, Milano 2010, p. 21.

caratteristica di essere sempre a disposizione in qualsiasi posto l'individuo si trovi.

A tal proposito, infatti, è utile ricordare che le stesse statistiche in Italia negli ultimi anni testimoniano un crescente utilizzo dei dispositivi mobili. Per notare come i nuovi strumenti digitali riducano le interazioni ed il dialogo tra le persone e favoriscano forme di "isolamento" e di "alienazione" è sufficiente osservare come i soggetti si comportano in qualsiasi luogo pubblico, l'atteggiamento che si nota a colpo d'occhio è la testa bassa e lo sguardo fisso sul *display* dello *smartphone* e un totale isolamento dal contesto.

Questo isolamento spesso avviene attraverso le immersioni in "reti sociali" – appunto i cosiddetti *social network* – che avrebbero come caratteristica quella di creare connessioni e mettere in comunicazione: per quanto siano fondati su dimensioni che sembrano favorire l'incontro con l'altro la riflessione pedagogica si domanda se l'uomo contemporaneo non rischi di essere sempre più solo in una "miriade di Alterità"¹⁷.

Il rischio che si corre in questo senso rispetto al tema dell'educazione emozionale è quello di vedere un soggetto sempre più "connesso" che rafforza i legami deboli¹⁸ trascurando il contatto con i legami forti e la realtà fisica. Questo comporta una mancanza di esperienze di vita reale che danno la possibilità di sperimentare le proprie e le altrui emozioni attraverso l'utilizzo della corporeità e tutti gli altri sensi che in rete non sono attivi.

A tal proposito è utile far riferimento "all'analfabetismo emozionale"¹⁹ che può portare alla mancanza di consapevolezza e di controllo delle proprie emozioni e all'incapacità di relazionarsi con gli altri nella vita reale. Allora il compito della pedagogia risiede proprio qui nell'educare all'uso dei nuovi media come strumenti "integrativi" e non "sostitutivi" della comunicazione, offrendo delle opportunità e lanciando nuove sfide all'intelligenza emotiva permettendo di alfabetizzare ai linguaggi delle emozioni l'individuo sin dall'infanzia. Si può notare come le opportunità per riflettere sulle emozioni attraverso i media non mancano, si pensi ad esempio al film d'animazione "*Inside Out*" prodotto dalla Pixar in collaborazione con la Disney, uscito nel 2015 e diretto da Pe Docter. In questo film le cinque emozioni primarie Gioia, Tristezza, Rabbia, Paura e Disgusto, di-

¹⁷ S. Perfetti, *La persona tra media e solitudine*, Anicia, Roma 2008.

¹⁸ Forme di socialità che avvengono esclusivamente attraverso una comunicazione in rete.

¹⁹ M.G. Contini, *Per una Pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

ventano i personaggi di una storia che si sviluppa all'interno della mente di una bambina di undici anni e fa comprendere come si creano i vissuti emotivi dentro di noi. Questo film, per quanto non sia direttamente rivolto ai bambini in età infantile, spesso viene fatto vedere e produce una modalità significativa per rappresentare le emozioni attraverso il linguaggio dei media e da lì stimolare dialoghi, riflessioni, rappresentazioni e giochi per rileggere le emozioni e collegarle ai propri vissuti.

Molti bambini si sono rivisti in Riley – la protagonista – ed hanno collegato alcuni comportamenti alla loro vita reale (ad esempio la tristezza di non ritrovare a scuola i vecchi amici oppure il disgusto davanti ad un piatto di minestra). L'esempio riportato non è altro che una opportunità che si può cogliere attraverso l'uso consapevole dei media per formare soggetti consapevoli, critici e creativi nel rapporto con la comunicazione in generale e nell'uso degli strumenti digitali nello specifico.

Al riguardo, il compito principale della pedagogia nell'epoca attuale è quello di promuovere l'acquisizione in ciascun soggetto di competenze digitali²⁰, portarlo a riflettere in modo critico e consapevole rispetto al ruolo delle emozioni proprie e altrui nella fruizione dei media.

Essere cittadino oggi per il soggetto significa abitare con responsabilità e partecipazione non solo lo spazio fisico nel quale si vive ma anche ogni altro contesto virtuale. Questo comporta una attenzione all'"alfabetizzazione" sia digitale sia emotiva che deve essere nelle mani della famiglia, della scuola e delle altre organizzazioni presenti nel territorio che sotto diversi punti di vista offrono sostegno al soggetto e lo rendono attore e protagonista dei propri vissuti emozionali sia nel mondo reale sia in quello virtuale.

²⁰ Raccomandazioni europee-competenze chiave 2018 <https://eur-lex.europa.eu>.

Accompagnare pastoralmente le famiglie ferite alla luce di *Amoris laetitia*

Silvia Frisulli *

Abstract

L'attenzione alle famiglie in difficoltà sta diventando un'emergenza da non sottovalutare. L'Esortazione apostolica *Amoris laetitia* di Papa Francesco invita la Chiesa intera a rafforzare e a incoraggiare una maggiore sensibilità nell'accogliere e nell'accompagnare i coniugi che stanno attraversando una crisi familiare o stanno sperimentando l'esperienza della separazione, del divorzio o di una nuova unione. Per favorire il discernimento e l'integrazione di coloro che stanno vivendo una delicata situazione della propria vita personale e familiare, le comunità ecclesiali devono attivarsi favorendo la progettazione di itinerari, dove attraverso l'ascolto, l'analisi dei bisogni e la preghiera, essi possano risanare le loro profonde ferite esistenziali.

Attention to families in difficulty is becoming an emergency that should not be underestimated. The Apostolic Exhortation Amoris laetitia of Pope Francesco invites the whole Church to strengthen and encourage greater sensitivity in welcoming and accompanying spouses who are going through a family crisis or are experiencing the experience of separation, divorce or new union. To foster the discernment and integration of those who are experiencing a delicate situation in their personal and family life, ecclesial communities must take action by encouraging the planning of itineraries, where through listening, needs analysis and prayer, they can heal their deep existential wounds.

Parole chiave: famiglia, accompagnamento, chiesa

Key-words: family, accompaniment, church

* Avvocato del Tribunale della Rota Romana. Specializzata in consulenza familiare.

La famiglia oggi e le sue fragilità

I dati statistici, sia in Italia sia in gran parte dei Paesi della Comunità europea e del mondo Occidentale, mostrano che il fallimento dei matrimoni è in ascesa; questo ci fa capire che la crisi della famiglia è una questione sempre più evidente e che si palesa fin dai primi anni del matrimonio; non è improprio parlare di “emergenza familiare”.

I legami sono sempre più fragili, come direbbe il filosofo Bauman, siamo nell’era dell’“amore liquido” con il criterio dell’usa e getta. Siamo soggiogati dai *social*, dalle relazioni veloci; siamo tutti connessi alla rete informatica ma siamo disconnessi dalla rete umana. C’è precarietà di relazioni autentiche stabili, durature e tutto questo va ad intaccare la stabilità dei rapporti familiari. Spesso ci si conosce nelle chat e ci si lascia con un messaggio telefonico.

Davanti a questa emergenza, l’istanza della Chiesa è di sostenere le famiglie, soprattutto nei suoi momenti critici, per non farle sentire escluse dalla vita comunitaria; c’è anche un obbligo morale delle comunità ecclesiali di attuare dei percorsi calibrati per i fedeli in condizione di crisi, separati o divorziati, dove le singole verità vanno valutate in sé stesse, unendo sempre l’amore della verità e la verità dell’amore in un orizzonte teologico e pastorale¹, poiché non si può pensare ad un accompagnamento senza pensare all’integralità corporeo-spirituale della persona.

È necessario discernere le cosiddette situazioni di crisi dalle situazioni “difficili”, dalle situazioni “irregolari”, poiché una cosa sono i coniugi che hanno visto fallire il loro matrimonio, ma non hanno contratto una nuova unione, un’altra coloro che dopo il divorzio si sono risposati o riaccompagnati e vivono una nuova unione; la loro situazione è oggettivamente diversa².

In questa prospettiva si pone l’accompagnamento pastorale delle famiglie ferite, che deve essere considerato un cammino nelle comunità ecclesiali, insieme alle famiglie in crisi o che hanno vissuto la fine del loro matrimonio; potremmo dire che tutte le storie di questi fedeli sono tante storie di umana fragilità che si inscrivono nell’unica storia di salvezza che Dio ha voluto per tutti gli uomini, il quale, con uno sguardo misericordioso-

¹ C. Rocchetta, *Luci di speranza per i legami feriti*, in «Famiglia oggi» 38 (2014), p. 29.

² Id., *La tenerezza di Dio nel dramma della separazione*, Ed. Dehoniane, Bologna 2009, p. 15.

so e amorevole, ha sempre accolto e perdonato tutti i suoi figli, fin dalle origini della creazione del mondo e dell'uomo.

Questa dinamica di salvezza appartiene a tutti i cristiani e deve essere il modello di riferimento nella pastorale matrimoniale, in particolar modo nella fattispecie in esame di accompagnamento. Ecco perché il modo di prendersi cura delle famiglie ferite deve rifarsi a quel paradigma pastorale che Papa Francesco riesprime in *Evangelii gaudium*, come il paradigma della misericordia e della tenerezza, espressione di una Chiesa in uscita, attenta alle periferie esistenziali e in grado di farsi madre per tutti i suoi figli³.

I nuclei familiari in difficoltà, quindi, hanno bisogno di una comunità ecclesiale inclusiva e non esclusiva, attenta alle loro sofferenze e tutta la comunità, a diverso titolo, è chiamata, come il buon samaritano, a fermarsi, a farsi prossima, a prendersi cura della loro relazione ferita che va curata nelle sue diverse accezioni: sponsale, genitoriale, filiale, divina.

Le dimensioni della “ferita” nel vincolo matrimoniale

Possiamo interrogarci se la ferita del vincolo coniugale è ascrivibile solo alla fine di un matrimonio o invece può essere la conseguenza di ferite susseguenti nella vita matrimoniale.

L'esperienza dimostra che la ferita insanabile provocata dalla separazione o dal divorzio è frutto di ferite mai sanate durante il matrimonio, nella quotidianità del rapporto, quando gli elementi caratteristici di un “buona” relazione coniugale vengono a mancare a causa di un'insufficiente volontà o capacità dei coniugi di gestire le conflittualità della vita domestica, anche se non vanno sottovalutate le fragilità che la famiglia respira nella vita sociale, nel lavoro, nel vivere la fede, che si ripercuotono e vanno ad influenzare la solidità del rapporto tra i coniugi.

La fine di un matrimonio è sempre la conseguenza di un qualcosa che prima non andava nella vita della coppia; in questo caso la Pastorale familiare, con l'accompagnamento, dovrebbe operare a livello preventivo per evitare, possibilmente, un accompagnamento delle coppie ferite a causa della fine del matrimonio.

³ Francesco, *Evangelii gaudium*, Esortazione Apostolica sull'annuncio del Vangelo nel mondo attuale, AAS 105 (2013), pp. 1019-1137.

Nell'Esortazione Apostolica *Amoris laetitia*⁴ il Santo Padre nel capitolo VI "Alcune prospettive pastorali", nei numeri 231-241 illustra i momenti critici della vita matrimoniale dove la pastorale familiare deve intervenire per prendersi cura dei legami feriti, poiché è nella vita di tutti i giorni che si sedimentano piccole ferite che se non curate possono portare ad una destrutturazione della coniugalità: è necessario, quindi, accompagnare i coniugi in queste fasi critiche del loro matrimonio aiutandoli ad operare una ristrutturazione positiva della coppia e delle sue dinamiche relazionali.

La crisi è un momento drammatico ma carico di possibilità di crescita in cui la coppia, sotto la spinta delle difficoltà, si mette in discussione, si interroga sul proprio passato e ricerca una strada nuova nel futuro.

In *Amoris laetitia* il monito di Francesco risuona in queste parole: «Bisogna aiutare a scoprire che una crisi superata non porta ad una relazione meno intensa, ma a migliorare, a sedimentare e maturare il vino dell'unione» (n. 232); ed ancora aggiunge: «È bene accompagnare i coniugi perché siano in grado di accettare le crisi che possono arrivare, raccogliere il guanto e assegnare ad esse un posto nella vita familiare. I coniugi esperti e formati devono essere disposti ad accompagnare altri in questa scoperta in modo che le crisi non li spaventino, né li portino a prendere decisioni affrettate. Ogni crisi nasconde una buona notizia che occorre saper ascoltare affinando l'udito del cuore» (n. 232).

Accompagnamento pastorale come relazione di aiuto

Nelle relazioni di aiuto l'ascolto è un elemento fondamentale. Per praticare l'ascolto bisogna imparare ad essere discreti⁵; San Tommaso affermava che la discrezione ha a che fare con l'umiltà; in certo ugual modo nell'accompagnamento pastorale non si possono avere soluzioni pronte prima ancora di ascoltare. L'ascolto necessita di qualcuno con cui confidarsi, perché senza fiducia nulla di sensato si può costruire⁶.

⁴ Francesco, *Amoris laetitia*, Esortazione Apostolica post-sinodale sull'amore coniugale, Città del Vaticano 2016.

⁵ E. Meloni, *Ascoltare nelle relazioni di aiuto. Competenze, condizioni, pratiche*, in «Consultori familiari oggi», 25 (2017/1), pp. 108-124.

⁶ *Ibid.*, p. 112.

Chi ascolta deve mantenere un silenzio rispettoso per dar voce alla sofferenza che passa attraverso le parole, il volto e il linguaggio non verbale del corpo di chi ha bisogno.

È necessario osservare per poter analizzare le necessità. Osservare è anche saper ascoltare i silenzi; un po' come nella musica: nella partitura note e pause compongono un brano musicale, ma anche il silenzio, la pausa, fa del brano musicale; nell'ascolto anche il silenzio è voce di un dialogo.

In *Amoris laetitia* il Santo Padre esorta ad essere presenti e aperti all'ascolto, ma comprende la difficoltà dei coniugi ad aprirsi in un dialogo sincero del cuore. Spesso la coppia «non ricorre all'accompagnamento pastorale, perché non lo sente comprensivo, vicino, realistico, incarnato. Per questo cerchiamo ora di accostarci alle crisi con sguardo che non ignori il loro carico di dolore e di angoscia» (n. 234), sottolineando poi che «saper perdonare e sentirsi perdonati è un'esperienza necessaria e fondamentale nella vita familiare» (n. 236), ma la capacità di perdonare non è scontata; il perdono deve essere elaborato, interiorizzato e poi lasciato fluire conducendo ad una riconciliazione con sé stessi, con il proprio “ex coniuge” e non da ultimo con Dio con il quale potrebbe essersi creata una certa distanza nei momenti più difficili.

Il perdono richiede diverse fasi con tempistiche diverse da soggetto a soggetto e necessita l'aiuto e il conforto degli altri. A tal proposito, sempre al numero 236 si fa riferimento alla «generosa collaborazione di parenti e amici e talvolta di aiuto esterno e professionale».

A volte accade che la crisi diventa insuperabile e uno dei due decida di separarsi, anche se l'altro non è d'accordo perché c'è una relazione extraconiugale in corso, oppure la separazione diventa inevitabile per ragioni di salvaguardia fisica e psichica verso i figli o verso se stessi, o per un'incapacità psicologica, di uno dei due coniugi, di adempiere gli obblighi matrimoniali; le motivazioni che portano alla separazione e al divorzio sono tante.

In *Amoris laetitia* al n. 241 si legge: «In alcuni casi, la considerazione della propria dignità e del bene dei figli impone di porre un limite fermo alle pretese eccessive dell'altro, a una grande ingiustizia, alla violenza o a una mancanza di rispetto diventata cronica».

Accompagnare nella separazione e nel divorzio

Il n. 242 di *Amoris laetitia* parla di separati, divorziati e abbandonati, invero la casistica, nei casi concreti, è molto ampia e ci permette di cogliere la complessità del tema e la difficoltà che a volte si riscontra nel poter attuare percorsi di accompagnamento che siano mirati alle diverse situazioni. Tuttavia, come esorta Papa Francesco, è indispensabile un *particolare discernimento* per accompagnare pastoralemente queste diverse situazioni familiari. Il discernimento deve portare alla luce la verità dei fatti in maniera oggettiva; ciò richiede tempo e pazienza, perché devono venir fuori quelle parti più profonde del conflitto interiore che, se propositivamente elaborate, possono condurre ad una crescente maturità umana e religiosa.

L'accompagnamento deve, perciò, analizzare non solo le istanze esistenziali ma anche la possibilità di accettare il senso profondo della trascendenza e di aderire con fede ad una speranza certa che si attualizza attraverso diversi mezzi di grazia che il Signore ripone nella mani della Chiesa per accrescere la fede in Cristo Signore.

L'Esortazione prosegue incoraggiando a sostenere coloro che scelgono di rimanere fedeli al precedente matrimonio santificandosi con spirito di sacrificio con la dedizione ai figli, il perdono, la testimonianza di vita. Già Giovanni Paolo II in *Familiaris consortio* ricordava che «la comunità ecclesiale deve più che mai sostenere, prodigare stima, solidarietà, comprensione perché le persone separate, divorziate [...] conservino la fedeltà, anche nella difficile situazione in cui si trovano»⁷.

Un attento discernimento va riservato verso i divorziati risposati o riaccompagnati. La loro posizione è definita dal Magistero come “irregolare” che non indica un giudizio sulle persone e sulle loro coscienze, ma uno stato di vita in contrasto oggettivo con il vincolo permanente del sacramento delle nozze.

Benedetto XVI in *Sacramentum caritatis* afferma che «i divorziati risposati [...] continuano ad appartenere alla Chiesa, la quale li segue con speciale attenzione, invitandoli a coltivare uno stile cristiano di vita attraverso la partecipazione alla Santa Messa (pur senza ricevere la comunio-

⁷ Giovanni Paolo II, Esortazione apostolica, *Familiaris consortio*, 22 novembre 1981, AAS 74 (1982), pp. 81-191.

ne), l'ascolto della Parola di Dio, l'Adorazione eucaristica, la preghiera, la partecipazione alla vita comunitaria»⁸.

In *Amoris laetitia* Papa Francesco ci ricorda che essi sono parte della Chiesa e non sono degli scomunicati, la non ammissione ai sacramenti non vuol dire che non siano amati da Dio o che siano fuori dalla Chiesa (n. 243). In questo caso un buon accompagnamento non può esimere anche da un adeguato discernimento personale e pastorale delle diverse situazioni così come presentate sempre nell'Esortazione, al n. 298.

Facendo memoria del motu proprio *Mitis Iudex Dominus Iesus*, Papa Francesco al n. 244 di *Amoris laetitia* esorta alla necessità di mettere a disposizione nelle diocesi, per le persone separate, divorziate e per le coppie in crisi, un servizio di informazione, consiglio e mediazione legato alla pastorale familiare per accertare, in via preliminare, un possibile procedimento di nullità matrimoniale. La prassi dimostra che la richiesta di nullità del matrimonio nasce dal voler consolidare una nuova unione non solo civilmente ma anche religiosamente; nasce anche dal desiderio di potersi accostare ai sacramenti; a volte nasce dall'idea che il processo di nullità possa "annullare" il matrimonio finito; ciò che emerge è che sono tanti i piani esistenziali che vanno indagati oltre la questione del procedimento giuridico-canonico, soprattutto a livello morale, spirituale, psicoaffettivo.

Un'altra conseguenza della separazione e del divorzio presa in esame dall'Esortazione apostolica è la situazione dei figli che molto spesso diventano ostaggio delle conflittualità genitoriali. Questi figli per la separazione o per il nuovo matrimonio dei genitori si trovano a vivere in famiglie ricomposte. L'invito è quello di accompagnare i coniugi separati nel ricordare che il bene dei figli rimane primario e va al di là di qualsiasi critica o ragione personale.

L'accompagnamento pastorale deve completarsi con un discernimento in foro interno come ci ricorda *Amoris laetitia* al n. 300: «Si tratta di un itinerario di accompagnamento e di discernimento che orienta questi fedeli alla presa di coscienza della loro situazione davanti a Dio. Il colloquio col sacerdote, in foro interno, concorre alla formazione di un giudizio corretto su ciò che ostacola la possibilità di una più piena partecipazione alla vita della Chiesa e sui passi che possono favorirla e farla crescere».

⁸ Benedetto XVI, Esortazione apostolica, *Sacramentum caritatis*, 22 febbraio 2007, AAS 99 (2007), pp. 105-180.

L'autolesionismo e la dimensione relazionale

Stefano Bonometti - Sara Scattini - Camilla Gainotti -
Daniele Gregori - Paola Conte *

Abstract

La ricerca mira ad approfondire come le persone che non hanno avuto atteggiamenti autolesivi, considerino l'autolesionismo e si relazionino con chi invece compie tali atti. In particolare, si è voluto indagare quanto è conosciuto il fenomeno dell'autolesionismo e come le persone percepiscono e agiscono nei confronti di adolescenti che esprimono questo comportamento. La ricerca fa riferimento al fenomeno dell'autolesionismo considerando solo gli atti più manifesti quali il cutting (70%), ovvero tagliarsi, le contusioni (21-44%) e le bruciature (15-35%), anche se gli adolescenti solitamente fanno un mix tra essi. Lo studio è stato svolto nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia sperimentale presso il corso di Laurea in Educazione Professionale dell'Università dell'Insubria, Varese.

The research has the aim to investigate how people between 12 and 19 years old who have never had self-injurious behaviors consider the phenomenon and how they interact with people who, on the contrary, had these kind of behaviors at least once. In particular, it has been put a focus on how well the phenomenon of self-injury is known, how people perceive it and how they behave in relation to teenagers who express this behavior. The research explores the phenomenon of self-injury only taking into consideration the physical and visible acts, such as cutting (70%), hitting (21-44%) and burning (15-35%), even though the teenagers usually mix all these different ways to harm themselves. This study has been carried out with a reference to the lessons of Experimental Pedagogy at the degree course of Professional Education at the "Insubria University" in Varese.

* Stefano Bonometti: prof. ass. dip. Scienze Umane, Innovazione e Territorio, Università dell'Insubria; Sara Scattini: Educatrice professionale; Camilla Gainotti: Educatrice professionale; Daniele Gregori: studente Educatori Professionali CdL Università dell'Insubria; Paola Conte: studentessa Educatori Professionali CdL Università dell'Insubria.

Parole chiave: adolescenza, autolesionismo, ricerca

Key-words: adolescence, self-injurious behaviors, research

Background teorico

a) *Inquadramento tematico*

Il fenomeno dell'autolesionismo è molto complesso e si reputa necessario ricercare definizioni che configurano al meglio la tematica. Una prima definizione è indicata dall'*Enciclopedia Treccani* che definisce l'autolesionismo come «la deliberata produzione di una minorazione, temporanea o permanente, sul proprio corpo. In senso figurato, atteggiamento o comportamento, più o meno deliberato o consapevole, che finisce col danneggiare fortemente chi lo assume, o che costituisce comunque una rinuncia alla difesa dei propri interessi».

Una successiva definizione afferma che «l'autolesionismo non suicidario è l'intenzionale e autoinflitto danneggiamento del corpo (per esempio tagli, bruciature, contusioni) senza intento suicidario, usando metodi non sanzionati socialmente»¹. Nel 2013 il DSM V ha aggiunto ai disturbi psichiatrici l'autolesionismo senza intenzioni suicidarie (Non Suicidal Self Injury, NSSI) in quanto nelle precedenti edizioni tale comportamento non aveva un capitolo a sé, ma era annoverato come sintomo di altri quadri psicopatologici come ad esempio disturbi di personalità o dell'umore.

Dalle fonti più citate emerge che «l'autolesionismo non suicidario (NSSI) viene più comunemente descritto come la volontaria e diretta distruzione o alterazione del tessuto corporeo senza un consapevole intento suicidario»². «L'intento della persona autolesionista non è porre fine alla propria vita, come nei tentativi di suicidio, ma di modificarla»³. L'autolesionismo è inoltre definito come il provocare a se stessi ferite che non determinino un pericolo mortale e viene messo in atto senza un consapevole

¹ C. Guérin-Marion - J. Martin - A.A. Deneault - M.F. Lafontaine - J.F. Bureau, *The functions and addictive features of non-suicidal self-injury: A confirmatory factor analysis of the Ottawa self-injury inventory in a university sample*, in «Psychiatry Research», 264 (2018), pp. 316-321.

² E.M. Pattison - J. Kahan, *The deliberate self-harm syndrome*, in «The American Journal of Psychiatry», 7 (1983), p. 72.

³ B. Walsh, *Preventing Non-Suicidal Self-Injury in Adolescents: The Signs of Self-Injury Program*, in «Journal of Youth and Adolescence», 39 (2009), p. 14.

intento suicidario Una definizione discordante da quelle precedenti, in quanto tenente conto di metodi alternativi al cutting, è di John Alderdice e indica l'autolesionismo come «un intenzionale atto di auto avvelenamento o auto lesione che non tiene conto del tipo di motivazione o del grado di intenzione suicidaria»⁴.

b) Epidemiologia

Analizzando uno dei più importanti studi di J. Briere e E. Gil⁵ del 1998 è emerso che in quel periodo il 4% della popolazione generale (18-90 anni) aveva avuto comportamenti autolesivi per più di un anno. Nel 2002 K.L. Gratz⁶ nella sua ricerca ha messo in evidenza che il 38% degli intervistati ha compiuto atti di autolesionismo nella propria vita, dei quali il 18% per più di 10 volte nel passato e il 10% più di 100 volte. Dati più recenti fanno emergere che il 55% della popolazione studio (633 studenti delle superiori in USA) ha compiuto atti autolesionistici nell'anno precedente all'intervista. Morsi, tagli, bruciature sono le metodologie più frequenti⁷. Una ricerca più recente afferma che la percentuale di adolescenti che si autolesionano oscilla dal 7,5% al 46,5% passando al 38,9% tra gli studenti universitari e dal 4 al 23% tra gli adulti⁸. Va però sottolineato, che sebbene l'autolesionismo è un fenomeno diffuso, i dati possono variare da campione a campione. L'età considerata più a rischio per l'insorgenza di un comportamento autolesivo è quella della prima adolescenza compresa tra i 12 e i 14 anni, ma i risultati riportano la presenza di atti autolesionistici anche nei bambini al di sotto dei 12 anni⁹.

⁴ J. Alderdice, *Helping those who self-harm*, in «The Lancet», 376 (2010), p. 141.

⁵ J. Briere - E. Gil, *Self-Mutilation in Clinical and General Population Samples: Prevalence, Correlates, and Functions*, in «American Journal of Orthopsychiatry», 68 (1998), p. 20.

⁶ K.L. Gratz, *Risk factors for deliberate self-harm among college students*, Università del Massachusetts, gennaio 72 (2002), pp. 128-140.

⁷ E. Richardson - N. Perinne et al., *Characteristics and functions of non-suicidal self-injury in a community sample of adolescents*, in «Cambridge university journal», 8 (2007), pp. 1183-1192.

⁸ A. Cipriano, *Non-suicidal Self-injury: A Systematic Review*, in «Frontiers in Psychology», 8 (2017), pp. 1-14.

⁹ M.S. Andover, *Non-suicidal self-injury disorder in a community sample of adults*, in «Journal of Psychiatry Research», 219 (2014), pp. 305-310.

Per quanto riguarda il genere la questione è dibattuta: alcuni studiosi dicono che non ci sono grosse differenze¹⁰, mentre nel passato si pensava ci fosse una prevalenza maschile. Nel 2005 una ricerca ha messo in luce che sono maggiormente le femmine a compiere (20,3%) o ideare (53%) atti autolesionistici rispetto ai maschi (8,5%/28%)¹¹. Ricerche più recenti affermano ancora una non correlazione tra genere e autolesionismo, anche se si nota una percentuale lievemente maggiore nelle femmine¹².

Per quanto riguarda le modalità con cui vengono messi in pratica tali atti prevalgono attualmente il cutting (43%) e il biting (26%), ovvero mordersi, anche se ¼ della popolazione afferma di utilizzare più di un metodo contemporaneamente¹³. In passato (1997), invece, la tendenza prevalente era il biting (44%), seguito dal cutting (42%) e dall' hitting (40%), nonché picchiarsi, con una maggior tendenza (65%) a usare metodi misti¹⁴.

Chi compie atti autolesionistici tende ad avere come ragioni le seguenti: sentimento di solitudine, tentativo di eliminare emozioni negative, punirsi, affrontare la rabbia (51%), eliminare l'ansia (27%)¹⁵. Precedentemente, dalle ricerche emergevano le seguenti motivazioni: avere tutto sotto controllo (37%), provare emozioni (35%), punirsi (37%), suscitare reazione in qualcuno (38%)¹⁶. Per i motivi precedentemente elencati emerge che l'autolesionismo viene messo in atto come metodo di coping, richiesta di attenzione, tentativo di separazione (da qualcosa di doloroso) e per proteggersi dall'oggettivazione del corpo provocata dallo sguardo altrui.

¹⁰ M. Colleen Jacobson, *The Epidemiology and Phenomenology of Non-Suicidal Self-Injurious Behavior Among Adolescents: A Critical Review of the Literature*, in «Archives of Suicide Research», 2 (2017), pp. 129-147.

¹¹ L. Gindhu - S. Reichl, *Nonsuicidal Self-Harm Among Community Adolescents: Understanding the "Whats" and "Whys" of Self-Harm*, in «Journal of Youth and Adolescence», 34 (2005), pp. 447-457.

¹² R. Young, *Young people who self harm*, in «British journal of psychiatry», 191 (2007), pp. 44-49.

¹³ L. Gindhu - S. Reichl, *Nonsuicidal Self-Harm Among Community Adolescents: Understanding the "Whats" and "Whys" of Self-Harm*, cit.

¹⁴ E. Lyod, *Self-Mutilation in a Community Sample of Adolescents*, in «LSU Historical Dissertations and Theses», 1997.

¹⁵ L. Gindhu - S. Reichl, *Nonsuicidal Self-Harm Among Community Adolescents: Understanding the "Whats" and "Whys" of Self-Harm*, cit.

¹⁶ E. Lyod, *Self-Mutilation in a Community Sample of Adolescents*, cit.

c) *Situazione italiana*

Secondo alcuni studi (Romuald Brunner, Michael Kaess et. al, 2013), anche in Italia il fenomeno dell'autolesionismo in fascia adolescenziale riguarda entrambi i sessi indicativamente allo stesso modo. L'indagine, inoltre, evidenzia come solo una piccola percentuale di chi ha compiuto un gesto autolesivo si rivolga a personale sanitario per trattamenti medici. Questo dato è confermato da un altro studio, svolto da Michela Gatta e altri ricercatori¹⁷. Su un campione di 277 ragazzi di età compresa tra i 12 e i 19 anni, residenti e frequentanti una scuola in Lombardia e in Veneto, il 12,6% dichiara di essersi provocato intenzionalmente del male almeno una volta nella sua vita. In questa ricerca, il genere che risulta compiere maggiormente atti autolesivi è quello femminile (77,14%). Dei 35 ragazzi che hanno dichiarato di aver compiuto un gesto autolesivo, 27 di loro hanno affermato che il primo taglio risale a prima dei 16 anni. Inoltre 4 ragazzi hanno parlato dell'accaduto con qualcuno (familiare, medico, ecc.) e sempre 4 ragazzi hanno provato a chiedere l'aiuto a un esperto.

d) *L'implicazione della dimensione relazionale nell'autolesionismo*

Alla luce dei dati presentati si rende interessante approfondire la dimensione relazionale: molti di coloro che si autolesionano riferiscono di essersi impegnati per mantenere segreta la propria condotta. La segretezza serve, come testimoniano gli adolescenti autori del fatto, non solo a tenere nascosto l'atto autolesionistico in sé, ma anche a mantenere una distanza fisica ed emotiva dall'altro.

Uno studio basato su un'intervista condotta da Crouch e Wright (2004) ha rilevato come l'autolesionista si senta in difficoltà nei confronti di colui che si interessa apertamente al suo atto. Gli studi mostrano che tra i non autolesionisti c'è una tendenza a differenziare "l'autolesionista autentico" e quello non. Il primo è colui che, motivato da una forte angoscia, cerca di nascondere le proprie ferite. Al contrario, è considerato "autolesionista non autentico" colui che si autolesiona con l'obiettivo di manipolare gli al-

¹⁷ «Non-suicidal self-injury among Northern Italian High School students: emotional, interpersonal and psychopathological correlates», 2016.

tri e di attirare l'attenzione¹⁸. Emerge quindi che l'autolesionista considerato "autentico" mette in atto un rinforzo sociale negativo, ovvero motiva l'atto con giustificazioni come quella di evitare la punizione altrui. Colui che invece è considerato "autolesionista non autentico" mette in atto un rinforzo sociale positivo per ottenere qualcosa dagli altri, come per esempio l'attenzione o l'aiuto.

Proprio quest'ultima definizione ha permesso di descrivere l'autolesionismo come un "Grido d'aiuto"¹⁹. È stato notato che gli amici e i pari nella relazione con la persona che compie atti autolesivi hanno duplice valenza: scatenare il fenomeno autolesionista (elemento negativo) o fornire supporto per evitare la reiterazione (elemento positivo).

È dimostrato che gli amici giocano un ruolo significativo nella vita di colui che si autolesiona: infatti, secondo uno studio condotto da Evans e altri nel 2005, più dell'80% degli autolesionisti cerca una forma di aiuto da parte degli amici. Grazie alla posizione che assumono nella relazione con la persona autolesionista sono stati definiti dai clinici e dai ricercatori con il termine "guardiani", i quali agiscono come una sorta di "sistema di supporto naturale" nei confronti dei giovani in difficoltà²⁰.

Il ruolo dei "guardiani" è di estrema importanza dal punto di vista educativo. Sono i primi interlocutori e coloro che senza ruoli giudicanti esprimono un atteggiamento di ascolto. La loro capacità relazionale rappresenta l'opportunità per promuovere negli amici che praticano azioni autolesive una richiesta di aiuto verso coloro che possano effettivamente essere d'aiuto.

Gli amici di chi si autolesiona rappresentano la categoria principale d'indagine della ricerca per comprendere i loro vissuti, la loro percezione del fenomeno e le modalità con le quali provano ad intervenire.

Al tempo stesso, emerge una mancanza di informazioni sulle emozioni degli amici di chi si autolesiona, in quanto, secondo Hawton, sono proprio

¹⁸ J. Scourfield - K. Roen, *The non-display of authentic distress: public-private dualism in young people's discursive construction of self-harm*, in «Sociology of health & illness», 33 (2011), pp. 777-791.

¹⁹ M. Anderson - J. Staden, *Attitudes towards suicide among nurses and doctors working with children and young people who self-harm*, in «Journal psychiatric and mental health nursing», 14 (2007), pp. 470-477.

²⁰ A. Klingman - Z. Hochdorf, *Coping with distress and self harm: The impact of a primary prevention program among adolescents*, in «Journal of Adolescence», 16 (1993), pp. 121-140.

gli amici il gruppo più a rischio di mettere in atto una condotta autolesiva. In uno studio condotto su adolescenti irlandesi da McMahon si dimostra come il fatto di avere un amico autolesionista sia uno dei fattori di rischio nello sviluppare una storia di autolesionismo. Questi meccanismi sono stati definiti con il termine “effetto contagio”.

Uno studio sui pareri degli adolescenti riguardo alle tecniche di prevenzione ha fatto emergere che il 28% degli adolescenti suggerisce che l'unico modo per prevenire atti autolesionistici di amici è quello di parlare con loro, dare consigli e parlare dei loro problemi. «È importante questo perché fa capire che c'è lì qualcuno per loro», afferma una ragazza nello studio. Tra le ragazze il 32% afferma che le femmine sono più portate a parlare e a comunicare con i pari rispetto ai maschi. Il 6% parla di come la famiglia può essere uno strumento per prevenire l'autolesionismo; l'8% afferma che potrebbe essere lo sport o la partecipazione ad un'attività un metodo per prevenirlo; infine, il 6% dice che l'amicizia e le relazioni tra i pari sono un buono strumento. Il 15% parla di come tutor scolastici, mentori e altre organizzazioni esterne possano essere un buono strumento. Soprattutto, le persone che si autolesionano vogliono essere viste da professionisti della salute empatici che sappiano essere non giudicanti e che sappiano ascoltare e sostenere.

La ricerca

a) Note metodologiche

La ricerca è stata svolta su un campione di 612 ragazzi di età compresa tra i 12 e i 19 anni. L'indagine è stata effettuata nell'ambito delle scuole secondarie di primo e secondo grado del Comune di Varese attraverso la somministrazione in presenza di un questionario online.

b) Analisi dati

I dati indicano che i partecipanti sono anagraficamente così suddivisi: 12-14 il 18,5%, 15-16 il 52,8%, 17-19 il 26,8% e vi è un minima percentuale (2%) di ragazzi sopra ai 19 anni. Il campione è formato per il 36,8% da persone di sesso femminile e per il 62,1% da persone di sesso maschile; una piccola percentuale (1,1%) è dedicata ad “altro”.

Indagando l'opinione sull'epidemiologia del fenomeno, si può notare come per il 38,6% del nostro campione le persone che hanno comportamenti autolesionisti si attestano intorno al 5-10% della popolazione. Questo dato coincide con i valori percentuali descritti nel background teorico (tra il 7,5% e il 46,5% di autolesionisti in riferimento alla popolazione di adolescenti). Riguardo all'epidemiologia di genere, il campione crede che il sesso femminile si autolesioni maggiormente (69,4%) rispetto a quello maschile (5,7%). Il valore percentuale del 69,4% sembra avvalorare la tesi esposta all'interno del background teorico, la quale identifica il sesso femminile come quello più a rischio di intraprendere una condotta autolesiva. Diventa però interessante osservare il valore ottenuto dall'opzione "entrambi" (24,8%), risultato che mostra come il fenomeno dell'autolesionismo negli ultimi anni stia interessando anche il sesso maschile, seppur in maniera minore.

Infine, i soggetti partecipanti al questionario ritengono che la fascia di età più interessata dal fenomeno sia quella compresa tra i 15 e i 24 anni (67,3%), mentre quelle che interessano i 12-14 anni (31,7%) e i >25 anni (1,0%) hanno ottenuto un risultato inferiore. I dati si discostano perciò da quella che è la base teorica di riferimento che indica la fascia 12-14 come quella più a rischio.

L'89,5% del campione ha dichiarato di non aver mai compiuto atti autolesivi mentre al "Sì" ha risposto il 10,5% delle persone ovvero 63 individui su 612. Con alcune domande riservate a chi compie atti di autolesionismo è emerso che il 19% del campione ha chiesto aiuto, la maggior parte (52,4%) non lo ha fatto e il 28,6% ha pensato di chiedere aiuto senza poi farlo. Tra le 12 persone che hanno chiesto aiuto, 8 hanno ricevuto sostegno e 4 no.

Dall'analisi dei dati su tutto il campione (612) è emerso che la percentuale più significativa considera il fenomeno come la manifestazione di un disturbo psichiatrico (63,1%). Il risultato ottenuto dell'11,6% («È un modo per attirare l'attenzione») sembra confermare la convinzione, diffusa tra le persone che non compiono atti autolesivi, che esista una forma di "autolesionismo non autentico", messo in atto con la sola volontà di attirare l'attenzione. I valori dell'8,8% («È un modo per punirsi rispetto a qualcosa che si è fatto o per come si è»), del 9% («È un modo per sfogare emozioni negative») e del 4,1% («È un modo per affrontare una situazione o un'emozione») dimostrano come i partecipanti al test abbiano individuato come fattori di rischio per l'insorgenza di una condotta autolesiva l'immagine del sé corporeo, la percezione del proprio agito, le emozio-

ni e gli eventi situazionali. Estremamente basso il dato del 3,4% («È un modo per chiedere aiuto»), il quale, in base a quanto espresso all'interno del background teorico, deriverebbe dalla difficoltà dell'autolesionista nel richiedere un supporto.

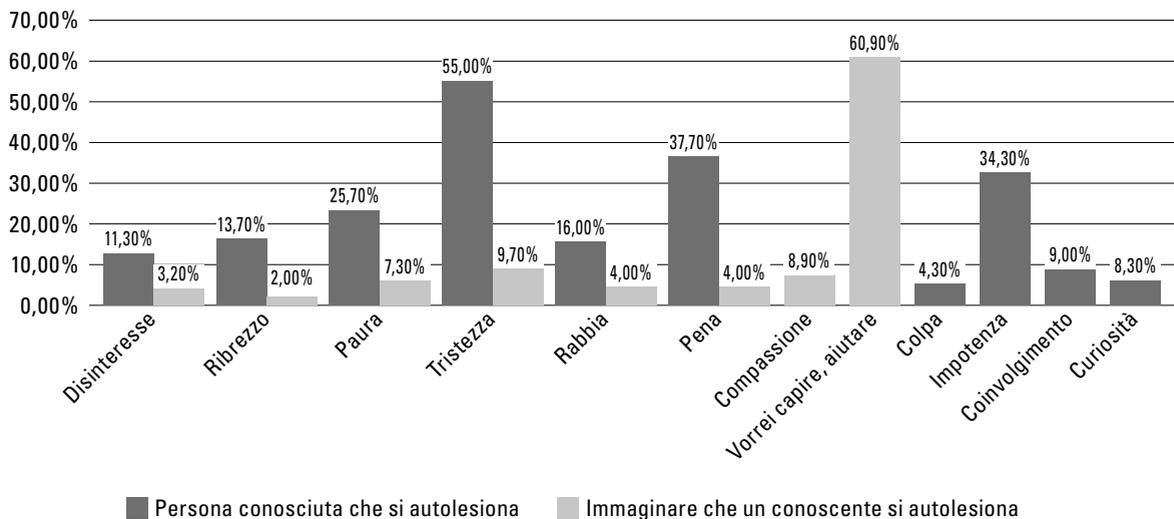
La maggior parte degli intervistati (75,7%) ha definito l'autolesionismo come «l'intenzionale e autoinflitto danneggiamento del corpo, senza intento suicidario». Il 22,4% pensa che l'autolesionismo abbia come fine il suicidio, mentre solo il 2% ritiene che l'atto autolesivo è «un fenomeno che riguarda solo l'adolescenza e implica tagli corporei». Considerando la nostra ricerca, risulta interessante osservare come l'idea di cosa sia l'autolesionismo sia chiara, in quanto costituisce una base utile per gli eventuali interventi da operare.

Il 54,7% del campione conosce almeno una persona che compie o ha compiuto atti autolesivi. Questo dato, messo in relazione con quello riguardante gli intervistati che hanno messo in pratica atti autolesivi, conferma che il fenomeno è molto diffuso ad oggi in Italia. Un dato che emerge dall'analisi dei dati è che il campione è quasi diviso a metà sulla disponibilità a parlare del fenomeno dell'autolesionismo dimostrando che questo argomento è ancora un tabù. Il 44,1% dei partecipanti ha parlato di tale argomento con qualcuno mentre la maggior parte (55,9%) non lo ha mai fatto.

Relativamente al legame instaurato tra l'intervistato non autolesionista e chi si autolesiona. Il 57,7% degli intervistati ha un rapporto di conoscenza non stretto con il soggetto autolesionista e il 32,7% comunica di averlo conosciuto in ambito scolastico. Questo aspetto potrebbe essere legato al fatto che il fenomeno colpisce principalmente (ma non esclusivamente) i primi adolescenti e gli adolescenti i quali passano principalmente il loro tempo in ambito scolastico. Inoltre, si è opportuno sottolineare il fatto che il 53,3% afferma di avere un legame di amicizia con chi compie atti autolesivi. È emerso importante comprendere il vissuto della rete amicale intorno agli adolescenti che presentano comportamenti autolesionisti.

Figura 1.1 Il grafico riporta i dati, in percentuale, relativi all'emozione provata dagli adolescenti nel momento in cui pensano che è la persona sconosciuta o conosciuta a compiere atti autolesionistici.

Figura 1.1 - Stati d'animo

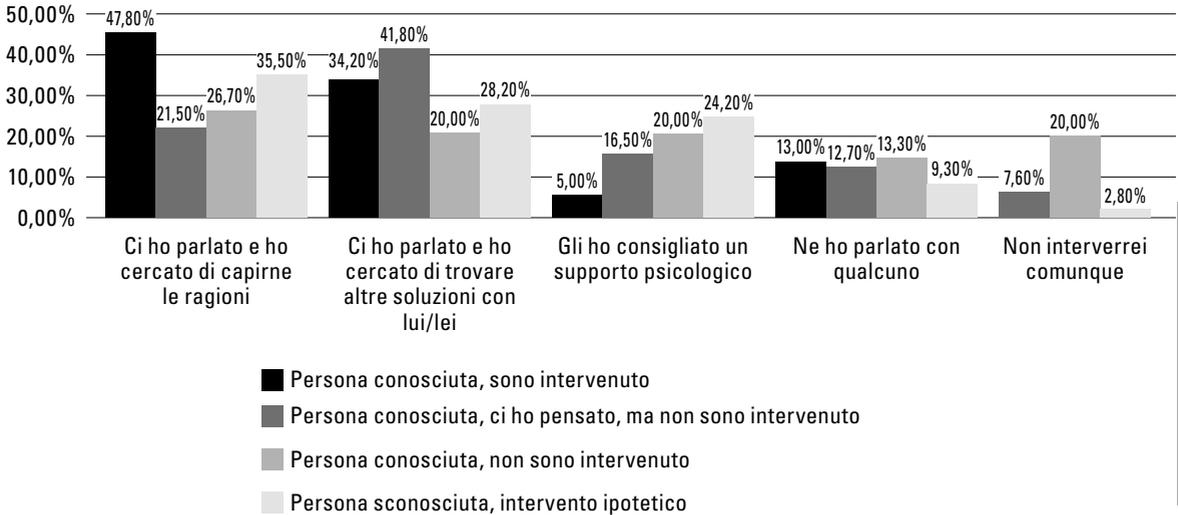


Come si può notare dal grafico, gli stati d'animo maggiori sono differenti quando la persona autolesionista è un conoscente diretto o quando si immagina che un conoscente lo sia: nel primo caso infatti, la più frequente emozione provata è la tristezza (55%), mentre nel secondo caso, gli intervistati, al 60,9%, ipotizzano prevarrebbe la volontà di capire e la voglia di aiutare. Un dato molto contrastante riguarda il provare pena nei confronti di chi si autolesiona: questa sensazione risulta nettamente maggiore (37,7%) in chi conosce davvero una persona che compie atti autolesivi, mentre risulta molto bassa (4%) in chi la immagina. Più in generale possiamo riscontrare valori maggiori in chi ha conoscenti autolesionisti, per ciò che riguarda un vissuto di tristezza, di impotenza, di rabbia e di paura. Vissuti che dimostrano quanto la vicinanza relazionale e di età provochi in prima battuta vissuti di sofferenze e compassione.

Analizzando le percentuali riguardanti gli intervistati che hanno pensato o meno di intervenire nei confronti del conoscente autolesionista, il dato che emerge maggiormente è quello del "Sì" («Ho pensato di intervenire»), per il 53,7%. Nonostante ciò, diventa necessario sottolineare i risultati ottenuti dal "No" (20%), relativo al non intervento, e dal "Sì ma non l'ho fatto" (26,3%), che sommati insieme arrivano ad avere un valore percentuale del 46,3%, di poco inferiore al dato del "Sì" (53,7%).

Figura 2.1 Il grafico mostra in percentuale i tipi di interventi operati o pensati.

Figura 2.1 - Tipi di intervento



Osservando il grafico si nota che il maggiore intervento (47,8%) svolto dagli intervistati è stato quello di parlare con il conoscente autolesionista per capirne le motivazioni. Successivamente possiamo trovare, per il 34,2%, la ricerca di soluzioni per far cessare la condotta autolesiva. Interessante sarebbe indagare quali alternative siano state proposte ed eventualmente fornire strumenti per dare altre opzioni. Il 5% riconosce invece di non avere gli strumenti necessari per aiutare il conoscente e consiglia un supporto psicologico. Si pone in evidenza come le percentuali risultino elevate nella voce «Ho cercato di trovare altre soluzioni». Si rileva essere molto significativa la percentuale minima del 2,8% delle persone che non conoscono nessuno che si autolesioni e che, se dovessero ipotizzare di incontrare qualcuno, non interverrebbero. Se si rapporta questo dato con quelli relativi alle persone che conoscono un autolesionista ma che non sono intervenuti, si può presumere che a livello ipotetico molte più persone si sentirebbero portate ad intervenire, ma nel concreto sono bloccati, forse dalla paura o forse dalla poca conoscenza dell'argomento.

È stato inoltre analizzato cosa è accaduto dopo l'intervento del conoscente nei confronti della persona autolesionista. La maggior parte degli autolesionisti che ha ricevuto supporto da un conoscente si è aperta verso di lui: ben il 37% degli intervistati che non compiono atti autolesivi, infatti, dichiara che il conoscente che si autolesiona ha accettato il supporto offerto. Il 36%, invece, ha provato a spiegare le motivazioni che lo spingevano a compiere tali atti. Solo una minima parte, l'8%, afferma che il conoscente ha rifiutato l'aiuto, negando di autolesionarsi. Il restante 19% ha riportato che l'autolesionista ha chiesto di essere lasciato in pace e non ha accettato il supporto.

Si è voluto indagare anche il cambiamento della relazione tra conoscente e persona autolesionista: il 50,3% ha dichiarato che, dopo essere intervenuto per aiutare l'autolesionista, il loro rapporto non ha subito variazioni. Il 34,2%, invece, afferma che il legame si è rafforzato dopo l'intervento, al contrario del 3,7% che ha riferito un indebolimento del rapporto, seppur senza una rottura. Infine, il restante 11,8% ha dichiarato di non aver più avuto contatti con la persona autolesionista, dopo il tentativo di aiuto. Questo dato potrebbe rivelare la difficoltà nel parlare di una tematica così delicata e ancora oggi vissuta come un "tabù".

Conclusioni

Lo studio si proponeva di indagare come l'autolesionismo influenzasse le relazioni sociali considerando in particolare le fasce d'età della prima adolescenza, dell'adolescenza e della prima età adulta (12-19 anni).

Dall'analisi ottenuta si possono trarre le seguenti considerazioni: in primo luogo diventa opportuno evidenziare che il fenomeno dell'autolesionismo, nonostante sia poco discusso, è ampiamente diffuso anche in Italia, basti pensare che sulla popolazione dello studio (composta da 612 soggetti) il 10,5% afferma di aver compiuto o di compiere atti autolesivi e ben il 54,7% dichiara di conoscere un autolesionista. In secondo luogo va sottolineato il fatto che soltanto dodici (10,5%) dei partecipanti al test, che hanno ammesso di aver messo in atto una condotta autolesiva, hanno richiesto un aiuto e soltanto otto di loro hanno ricevuto un supporto. Ciò avvalorava le tesi espresse all'interno del background teorico da parte dei ricercatori, i quali sottolineano le difficoltà manifestate dagli autolesionisti nel chiedere un aiuto e un supporto concreti da parte della famiglia, del gruppo dei pari e dei professionisti.

Il fenomeno dell'autolesionismo è ancora oggi un tabù, tanto che meno della metà dei partecipanti ha parlato di tale argomento con qualcuno, mentre la maggior parte non lo ha mai fatto. Molti giovani hanno ritenuto importante dirci che questo argomento andrebbe trattato maggiormente nelle scuole perché «è un tema delicato e importante e molti giovani non sono coscienti della gravità della situazione».

Analizzando le percentuali riguardanti gli intervistati che hanno pensato o meno di intervenire nei confronti del conoscente autolesionista, il dato che emerge maggiormente è quello del "Sì", per il 53,7%. Questo dimostra che, nonostante siano pochi gli strumenti e le strategie in possesso del gruppo dei pari, il pensiero di offrire un aiuto alla persona che compie un atto autolesivo è vivo. Riteniamo dunque opportuno che l'intervento si focalizzi non solo sull'autolesionista, ma anche sui diversi soggetti relazionali che ruotano intorno a quest'ultimo.

Ulteriori riferimenti bibliografici

- Cerutti R. - Zuffianò A. - Spensieri V., *The Role of Difficulty in Identifying and Describing Feelings*, in «Frontiers in Psychology», 9 (2018), p. 318.
- David Klonsky E., *Deliberate Self-Harm in a Nonclinical Population: Prevalence and Psychological Correlates*, in «American Journal of psychiatry», 160/8 (2003).

Didattica della memoria

Insegnare il Porrajmos, contrastare l'antiziganismo e prevenire l'elezione a bersaglio di rom e sinti

Stefano Pasta*

Abstract

L'articolo propone la memoria del genocidio dei rom e sinti da parte dei nazifascisti come strumento di contrasto ai meccanismi di costruzione, mantenimento e rinforzo dell'antiziganismo, il razzismo verso tale minoranza. In quest'ottica la Strategia Nazionale d'Inclusione dei Rom, Sinti e Caminanti per il periodo 2012-2020 ha indicato tra i propri obiettivi proprio l'introduzione sistematica del Porrajmos nel calendario scolastico. Dopo una ricostruzione del "paradosso della devisibilità" e dei primi studi storici sul Porrajmos in Italia, si propone come strumento didattico la guida multimediale *Giving Memory a Future. Rom e Sinti in Italia e nel mondo*, realizzata in italiano e inglese dal Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano e dall'USC Shoah Foundation Institute. Tale progetto propone una didattica della memoria basata sulla successione di questi momenti: l'esperienza soggettiva e personale, ossia l'accostamento alle storie e alle testimonianze (dimensione della memoria); poi la contestualizzazione geo-temporale degli eventi (la storia); quindi l'analisi e la valutazione delle parti in gioco, dei meccanismi sociali e dei processi che hanno reso possibili gli eventi (dimensione critica); infine la capacità di leggere e proiettare le vicende storiche sul presente e sul futuro per attualizzarne i significati, creando un impegno per i diritti umani, la tolleranza e la pace (dimensione civico-politica), che problematizzi e contrasti i dati sull'antiziganismo in Italia.

This article intends to propose the memory of the Roma and Sinti genocide by the nazifascists as an instrument against the construction, the maintenance and the strengthening of antigypsyism (i.e. the specific form of racism against the Roma minority). In this context, the National Strategy for the Inclusion of Roma, Sinti and Travellers from 2012-2020 has included in its tar-

* Assegnista di ricerca in "Didattica e Pedagogia speciale", Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

gets the introduction of the Porrajmos in the national school curriculum. After the reconstruction of the “paradoxe of visibility” and the “a-visibility” and the first studies on the Porrajmos in Italy, the multimedia guide “Giving Memory a Future, Roma and Sinti in Italy and around the World” is now being proposed. The guide has been developed, in Italian and English, by the Catholic University of the Sacred Heart together with the USC Shoah Foundation Institute. This project is to be considered as a teaching tool intended to preserve and recover the memory of the Porrajmos and is based on the following steps: (1) subjective and personal experience, i.e. collection of people’s memories and testimonials (dimension of memory); (2) geotemporal contextualization of events (history); (3) analysis and evaluation of the parties involved as well as of the social mechanisms and the facts that have caused said events (critical dimension); (4) capacity to read, comprehend and project past historical events into the present and the future to actualize their significance, thus promoting a stronger commitment to human rights, tolerance and peace (political/civic dimension) in order to challenge and combat antigypsyism in Italy.

Parole chiave: rom e sinti; Porrajmos; didattica della memoria; razzismo; Strategia Nazionale d’Inclusione Rom, Sinti e Caminanti; antiziganismo

Key-words: Roma and Sinti; Porrajmos; Didactic Memory; racism; National Strategy for the Inclusion of Roma, Sinti and Caminanti; antigypsyism

Rom e sinti in Italia: il paradosso della “devisibilità”

Le principali ricerche svolte negli ultimi anni indicano i rom e sinti¹ come il gruppo verso cui vi è la maggiore ostilità in Italia: nell’Eurobaro-

¹ Si utilizzerà il termine “rom e sinti” per indicare l’insieme di coloro che sono comunemente indicati come “zingari”, parola coniata con uno sguardo etnocentrico che rimanda a numerosi stereotipi negativi. L’espressione “zingari” è conservata nella ricostruzione storica e nei riferimenti alla legislazione. La formula “rom e sinti”, scelta come omnicomprensiva (ad esempio anche dei caminanti indicati dalla Strategia Nazionale), sottintende comunque una “galassia di gruppi”, un “mondo di mondi” (L. Piasere, *Un mondo di mondi: antropologia delle culture rom, L’Ancora*, Napoli 1999) costituito da comunità con caratteristiche specifiche spesso legate alle proprie modalità di rapporto, storicamente connotate, con la società maggioritaria e circostante. Infine, tra gli studiosi di queste minoranze, esiste anche la tendenza a scrivere “Rom, Sinti” con la lettera maiuscola, mentre in questo testo verrà utilizzata la minuscola, come comunemente in uso in italiano per i nomi di popoli.

In Italia si stima che i rom e sinti siano tra 110.000 e 170.000, corrispondenti allo 0,23% della popolazione, una percentuale tra le più basse d’Europa. La metà ha cittadinanza italiana; solo

metro 2008 quasi un cittadino europeo su quattro dichiarava che avere un vicino di casa rom gli avrebbe creato disagio, ma in Italia tale percentuale saliva al 47% del campione e solo il 7% degli italiani si dichiarava disponibile ad avere amici rom; secondo un rapporto dell'autorevole Pew Research Center del 2015, l'82% degli intervistati in Italia esprime un'opinione negativa rispetto ai rom; inoltre, nel Web 2.0, con il nuovo regime informativo introdotto dalla rivoluzione digitale si assiste alla proliferazione policentrica dell'antiziganismo², il razzismo specifico verso le popolazioni rom e sinti.

Come indica il Rapporto finale della Commissione Jo Cox della Camera dei deputati sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio, l'antiziganismo è «un tratto radicato nella società italiana, che ha visto nell'ultimo decennio aumentarne l'intensità»³. I meccanismi di costruzione, mantenimento e rinforzo dell'antiziganismo vanno inseriti nel «paradosso della visibilità», quel regime strutturato di «ignoranza organizzata» che con van Baar e Vermeersch⁴ potremmo definire di «devisibilità», in cui un gruppo target è reso visibile in un modo tale da rimanere comunque non visto per ciò che è: il volto dell'altro non è mai svelato, è nascosto dal modo in cui se ne parla⁵. I rom sono ipervisibili nel dibattito pubblico, ma la loro visibilità si ferma a un livello deittico-referenziale, non permette reciprocità e mutualità degli sguardi, non è sociale, non permette un processo di riconoscimento, ma, con un'ottica opposta alla pro-

il 3% pratica il nomadismo (soprattutto i circensi, come le famiglie Orfei e Togni), quindi è scorretto parlare di «nomadi»; il 55% ha meno di 18 anni e va pertanto denunciata qualsiasi ottica segnata da rassegnazione e determinismo sociale di fronte a un «popolo di bambini». Secondo il Rapporto dell'Associazione 21 Luglio (2017), è possibile quantificare in 28.000 le persone rom che vivono in emergenza abitativa, ovvero in campi formali, in baraccopoli informali, in micro insediamenti, in centri di raccolta monoetnici; i rapporti sul tema concordano che almeno i due terzi dei rom e sinti presenti in Italia vivono invece in case «normali». Dunque i rom e sinti in Italia sono pochi, per la metà italiani e minorenni, per la stragrande maggioranza vivono in casa e quasi nessuno è nomade.

² S. Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2018.

³ Commissione Jo Cox, *Relazione finale*, Roma, Roma, Camera dei deputati 2017, p. 90.

⁴ H. Van Baar - P. Vermeersch, *The limits of operational representations. Ways of Seeing Roma beyond the Recognition-redistribution Paradigm*, in «Intersections: East European Journal of Society and Politics», 3 (4/2017), pp. 120-139.

⁵ S. Pasta - T. Vitale, «Mi guardano male, ma io non guardo». Come i rom e i sinti in Italia reagiscono allo stigma, in A. Alietti (eds.), *Società, razzismi e discriminazioni. Studi e ricerche sull'Italia contemporanea*, Mimesis, Milano 2017, pp. 217-241.

spettiva interculturale, nega il carattere dinamico delle identità e i processi di meticcio e trasformazione frutto degli incontri con altre culture. Al contrario, reificandoli, li considera come oggetti ingabbiati in una cultura pressoché immutabile. Ecco il paradosso: dei rom si parla tantissimo, ma tale discorso non produce pluralismo, riflessione, conoscenza critica, né provoca momenti di contatto, occasioni di incontro e conoscenza interpersonale.

In questo articolo accosteremo l'antiziganismo radicato nella società italiana con la rimozione dalla memoria del Porrajmos⁶, il genocidio dei rom e sinti da parte dei regimi nazifascisti. Chi conosce il nome di Agnone? Sentiamo come parte della nostra memoria collettiva i nomi di Gonnars, Boiano e Prignano? Questi e altri sono campi di concentramento in Italia, dove sono stati detenuti rom e sinti, spesso con cognomi italiani, in molti casi poi deportati nei campi di sterminio. Se è vero che il rapporto di potere tra un gruppo in posizione predominante e l'altro in posizione subordinata è una condizione che influenza anche il grado di costruzione di una memoria, lo storico dell'educazione Luca Bravi ha mostrato che la mancata rielaborazione culturale del Porrajmos è legata alla conservazione di paradigmi di lettura stereotipati del mondo rom tra prima e dopo Auschwitz⁷. Non significa voler inchiodare la realtà odierna a un semplicistico e sterile rimando al passato, ma l'idea di "zingaro" che sopravvive tutt'oggi all'interno della società, e a volte anche delle istituzioni, è praticamente identica a quella che il regime fascista utilizzò per giustificare la persecuzione di un intero gruppo individuato su base etnica⁸.

In questi anni diverse istituzioni nazionali ed europee hanno sottolineato la responsabilità delle istituzioni educative nello "svelare" il velo di rimozione calato su quei fatti e l'assunzione nella coscienza pubblica che il Porrajmos è parte integrante della storia delle violenze novecentesche

⁶ Nel presente testo si farà riferimento al termine "Porrajmos", poiché è usato dalla Strategia Nazionale e dalle Istituzioni europee, come il Consiglio d'Europa. In romanes questa parola significa "divoramento" e fu scelta dall'intellettuale rom Ian Hancock. Nelle comunità sinte, in alcuni casi, vengono usati termini diversi, quali "sintengre laidì", mentre il termine "samudaripen" ("tutti morti") fu coniato invece dal professor Marcel Courtiade.

⁷ L. Bravi - N. Sigona, *Educazione e rieducazione nei campi per "nomadi": una storia*, in «Studi Emigrazione», 43 (164/2007), pp. 857-854.

⁸ L. Bravi, *Storia e memoria del Porrajmos per il tempo presente. Una storia della scolarizzazione dei rom e dei sinti in Italia*, 2013, disponibile al link: http://www.romsintimemory.it/assets/files/storia_memoria/memoria-negata/Luca%20Bravi%20storia_e_memoria_del_porrajmos_per_il_tempo_presente.pdf.

esercitate dai totalitarismi. La *Strategia Nazionale d’Inclusione dei Rom, Sinti e Caminanti* per il periodo 2012-2020⁹, il documento del Governo italiano redatto in attuazione della Comunicazione della Commissione Europea 173/2011 (*Un quadro europeo per strategie nazionali di integrazione dei Rom fino al 2020*), ha indicato tra gli obiettivi proprio «l’introduzione sistematica» del Porrajmos nel calendario scolastico, «nel lavoro didattico» e nelle iniziative pubbliche dedicate alla memoria della Shoah¹⁰; in quest’ottica, nel 2014, il Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca ha nominato il “Gruppo di lavoro per la formazione di docenti e dirigenti scolastici sui temi inerenti al Porrajmos, in riferimento alla Strategia Nazionale di Inclusione per rom, sinti e caminanti”¹¹. La Strategia, che organizzava gli interventi su quattro assi (lavoro, casa, salute e alloggio), da svilupparsi secondo un forte coordinamento interministeriale e mediante tavoli regionali e piani comunali, superava il precedente approccio criminalizzante ed etnicizzante verso i rom e sinti e rendeva l’inclusione di tali gruppi parte di un processo di maturazione culturale che interessasse l’intera società¹². Giunti al termine degli otto anni per cui il documento governativo era pensato, è considerazione diffusa che sia rimasto sostanzialmente inapplicato¹³. Seppur vi siano sporadiche eccezioni¹⁴, tale giudizio è estendibile anche all’introduzione sistematica del Porrajmos nella scuola italiana¹⁵. Con il 2020 i singoli Stati dell’Unione europea, tra cui

⁹ UNAR, *Strategia Nazionale d’Inclusione dei Rom, dei Sinti, e dei Caminanti 2012/2020. Attuazione Comunicazione Commissione Europea n. 173/2011*, Roma 2012, p. 25.

¹⁰ R. Bortone, *La policy europea per lo sviluppo delle Strategie nazionali di inclusione dei Rom: l’esperienza Italiana*, in «Studi Emigrazione», 53 (204/2007), pp. 607-626.

¹¹ L’autore del testo, Stefano Pasta, è stato nominato membro del Gruppo di lavoro (Decreto MIUR n. 603 del 18/07/2014).

¹² S. Pasta, *L’inclusione delle politiche per i rom: una novità ancora da assimilare*, in «Aggiornamenti Sociali», Milano (11/2017), pp. 739-748.

¹³ D. De Vito - A. Ciniero - L. Bravi - S. Pasta, *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Italy. Focusing on structural and horizontal preconditions for successful implementation of the strategy*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2018.

¹⁴ Un progetto secondo quest’ottica è “Insieme. Dal Porrajmos alla strategia nazionale d’inclusione con i rom e con i sinti” (2016-17), finanziato dal Ministero dell’Istruzione.

¹⁵ Rimane comunque problematico che, sebbene negli ultimi anni vi siano state diverse iniziative in sedi istituzionali (Presidenza del Consiglio, Senato, Camera dei deputati) per ricordare il Porrajmos, il riferimento al genocidio di rom e sinti non sia presente nella Legge istitutiva del Giorno della Memoria (n. 11 del 2000), che invece ricorda «lo sterminio e le persecuzioni del popolo ebraico e dei deportati militari e politici italiani nei campi nazisti».

l'Italia, dovranno adottare le nuove Strategie per il prossimo periodo: appare pertanto opportuno ribadire la valenza di questa memoria, riflettere su quale didattica del Porrajmos proporre e presentare uno strumento da utilizzare nella pratica educativa.

Il Porrajmos: il genocidio di rom e sinti durante il nazifascismo

La ricerca sul Porrajmos ha attraversato più fasi nella nostra nazione¹⁶, ma comunque, fino all'inizio degli anni Novanta, rappresentava un tema di nicchia, come ad esempio gli articoli della rivista *Lacio Drom* del Centro Studi Zingari di Roma, la realtà legata all'associazione nazionale Opera Nomadi che aveva nella pedagogista Mirella Karpati e in don Bruno Nicolini le due figure di primo piano; pur non essendo una rivista storica, riportava le testimonianze di rom e sinti che erano stati rinchiusi in Italia in campi di concentramento, perché «zingari»; tuttavia, a livello storiografico poco si diffondeva del periodo nazista e niente, se non grazie ad alcune associazioni e singoli studiosi, si raccontava dei fatti avvenuti in Italia. In realtà, già nel 1975 la casa editrice Rizzoli aveva pubblicato la traduzione del testo di Donald Kenrick e Grattan Puxon *Il destino degli zingari*, mentre nello stesso anno per Bompiani usciva *Tzigari. Storia di un nomade*, la testimonianza raccolta da Giuseppe Ausenda del rom Giuseppe Levakovich (detto Tzigari).

Rimaneva prevalente un'interpretazione che derubricava il Porrajmos come misura di pubblica sicurezza. Alla metà degli anni Novanta, la diffusione di nuove informazioni permise di affermare una lettura del Porrajmos come persecuzione di stampo razziale, grazie agli studi di Giovanna Boursier, che ritrovò presso l'Archivio centrale di Stato l'ordine del capo della polizia italiana che comandava i rastrellamenti e l'internamento degli "zingari" italiani e stranieri in campi di concentramento appositi (11 settembre 1940), dell'antropologo Leonardo Piasere e, con l'inizio del nuovo millennio, lo storico dell'educazione Luca Bravi introduceva il termine Porrajmos in Italia.

Dagli anni Duemila l'attenzione per lo sterminio dei rom e sinti ha prodotto molteplici studi e strumenti di conoscenza, anche se non si trattava

¹⁶ La ricostruzione presentata è parziale, ma finalizzata a mostrare che le vicende storiche non erano sconosciute. Per approfondire: L. Bravi - M. Bassoli, *Il Porrajmos in Italia. La persecuzione di rom e sinti durante il fascismo*, Emil di Odoja, Bologna 2013, pp. 14-22.

di istituzioni pubbliche italiane che investivano fondi per la ricerca sul tema; spesso era la scelta personale di giovani ricercatori che dedicavano volontariamente il proprio tempo a tale approfondimento, mentre alcune pubblicazioni scientifiche iniziavano ad essere tradotte da altre lingue¹⁷. L'internamento nei campi di concentramento in Italia viene raccontato da nuovi studi: oltre a Bravi, Paola Trevisan fa luce sul campo di Prignano sulla Secchia¹⁸, mentre ad Agnone il professore di scuola superiore Francesco Paolo Tanzj avvia un laboratorio di storia locale con la sua classe: l'internamento era, fino ad allora, vicenda dimenticata dagli stessi abitanti, ma il ritorno nel comune molisano dell'ex internata Milka Goman, nel 2005, risveglia la memoria storica dei più anziani¹⁹.

In contemporanea all'avvio della Strategia vengono realizzati due siti che rappresentano le principali raccolte in Italia del materiale, fruibile gratuitamente, sul Porrajmos; entrambi, pensati per usi didattici e indirizzati prioritariamente ai docenti e ai loro alunni, contengono videointerviste ai sopravvissuti, sintesi storiche, documenti reperiti dagli archivi, immagini dell'epoca e saggi di approfondimento. Si tratta di *Giving Memory a Future. Rom e Sinti in Italia e nel mondo* (www.romsintimemory.it), realizzata dal Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano e dall'USC Shoah Foundation Institute, e *Memors. Il primo museo virtuale del Porrajmos in Italia* (www.porrajmos.it), un progetto di Sucar Drom, Università telematica Leonardo da Vinci, Federazione Rom e Sinti Insieme, Fondazione Fossoli e Freedom Legality and Rights around Europe.

Diverse altre pubblicazioni approfondiscono il Porrajmos in questi anni: non le riportiamo per ragioni di spazio, ma ci interessa affermare che, per quanto ulteriori approfondimenti rimangano auspicabili, la ricostruzione del Porrajmos è *storicamente* delineata e conosciuta, così come

¹⁷ In particolare viene pubblicato G. Lewy, *La persecuzione nazista degli zingari*, Einaudi, Torino 2002.

¹⁸ P. Trevisan, *Storie e vite di sinti dell'Emilia*, Cisu, Roma 2005.

¹⁹ Si veda: Classe VA Istituto Omnicomprensivo "G.N. D'Agnillo", Liceo Scientifico "Giovanni Paolo II", *Una storia mai finita. Il Porrajmos dei Rom e dei Sinti dal campo di concentramento di san Bernardino ai giorni nostri*, Isernia 2017.

²⁰ 15 e 16 maggio 2018, in occasione della ricorrenza della resistenza di Rom, Sinti e Caminanti, avvenuta nello Zigeunerlager di Auschwitz il 16 maggio 1944, l'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (UNAR) della Presidenza del Consiglio dei Ministri ha organizzato una commemorazione ad Agnone con oltre 60 membri della Piattaforma Nazionale e del forum dei Rom Sinti e Caminanti.

vi sono strumenti didattici per insegnarlo nelle scuole italiane. Eppure, *culturalmente* viene ancora rimosso dagli insegnamenti e solo accennato nella maggior parte dei libri di testo. Consideriamo questo processo come un elemento di quel sistema strutturato di devisibilità e di ignoranza organizzata di cui si è detto.

Si rimanda ai testi e ai siti indicati per un approfondimento sul Porrajmos, di cui si stimano almeno 500mila vittime (alcuni studi parlano anche di un milione e mezzo). L'aspetto razziale della loro persecuzione va rintracciato nel congiungersi di tre vie: quella della percezione socio-culturale della figura dello zingaro, quella della ricerca razziale fascista e nazista, quella dei provvedimenti di Pubblica Sicurezza. Sebbene la persecuzione fosse iniziata prima, con la guerra anche gli "zingari" furono assoggettati alla "soluzione finale" come gli ebrei; il 9 aprile 1942 l'ambasciata italiana a Berlino informava il Ministero dell'Interno che, «con recente provvedimento, gli zingari residenti nel Reich sono stati parificati agli ebrei e quindi anche nei loro confronti varranno le leggi antisemite attualmente in vigore»²⁰. Una data simbolo (proposta come *Roma*²¹ *Genocide Remembrance Day*) è il 2 agosto 1944, quando furono sterminati nelle camere a gas i circa 3 mila rom rimasti nello Zigeunerlager, la sezione per gli zingari del campo di Auschwitz-Birkenau creato con apposito decreto da Heinrich Himmler il 29 gennaio 1943 e luogo dove diversi minori furono sottoposti agli esperimenti medici del dottor Mengele.

Il periodo del post-Auschwitz è stato caratterizzato da un prolungato silenzio: non si è sedimentata la memoria del Porrajmos, i rom ed i sinti non furono ascoltati al processo di Norimberga, quando offrirono la propria testimonianza non furono creduti, non ottennero i risarcimenti dovuti alle vittime del nazifascismo, restarono in una condizione di ghettizzazione e di negazione dei diritti che li lasciava privi di parola. Per contro, restavano invece in servizio presso enti pubblici o comunque riferimento scientifico (anche per i pedagogisti) i carnefici, coloro che avevano stabilito i criteri razziali per l'invio di rom e sinti verso i campi di concentramento e di sterminio (tra questi Robert Ritter, Eva Justin, Adolf Würth e Sophie Erhardt), i principali esperti della "questione zingara" che attraverso

²⁰ Telespresso n. 34/R 3496 del Ministero degli Affari Esteri a Ministero dell'Interno, estensione ai rom delle leggi antisemite in Germania, 9 aprile 1942 (Fonte: ACS, MI, DGPS, DAGR, A 16 Ebrei Stranieri, b. 5, f. Germania - http://www.romsintimemory.it/assets/files/storia_memoira/deportazione/9-aprile-1942.pdf).

²¹ "Roma" è il termine inglese per "rom".

misurazioni antropometriche avevano decretato l'appartenenza dei rom e sinti ad una "razza inferiore"²². Gli effetti della non-memoria continuano a impattare sul presente: lo stereotipo che dipingeva gli "zingari" come un gruppo compatto di nomadi e asociali è ad esempio rimasto attivo e diffuso a livello di cultura maggioritaria anche nel post-Auschwitz²³.

Uno strumento didattico: la guida multimediale *Giving Memory a Future*

La guida multimediale, in italiano e in inglese, *Giving Memory a Future. Rom e Sinti in Italia e nel mondo* (www.romsintimemory.it), è stata indicata come strumento base per iniziative di formazione dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Gruppo di Lavoro per la formazione di docenti e dirigenti scolastici sui temi inerenti la Strategia Nazionale, decreto 603 del 18 luglio 2014). È stata realizzata nel 2012 dal Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano²⁴ e dall'USC Shoah Foundation - The Institute for Visual History and Education, grazie al finanziamento dell'International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA).

Si analizzerà come è costruito questo strumento educativo, delineandone poi la proposta didattica. L'obiettivo è contrastare l'antiziganismo contemporaneo, rendendo consapevoli delle cause che hanno portato al Porrajmos, i meccanismi di esclusione, discriminazione e routinizzazione della violenza, che possono ripetersi ancora oggi.

Per questo il sito è composto da tre sezioni. Nella prima, divisa in cinque sottosezioni, sono ricostruite le fasi storiche che in Italia e nel resto d'Europa hanno portato alla crescita del pregiudizio contro i rom e sinti fino ad eroderne tutti i diritti, arrivando alla deportazione e allo ster-

²² L. Bravi, *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e sinti in Italia*, Unicopli, Milano 2009.

²³ L'idea del presunto nomadismo, un tratto del passato legato ad alcune professioni e ora smentito dai dati (solo il 3% dei rom e sinti in Italia pratica il nomadismo), è tuttavia funzionale a politiche respingenti: in quanto nomadi, "loro" non vogliono integrarsi; fino a pochi anni fa, anche nei documenti del Ministero dell'Istruzione si parlava di "alunni nomadi" (<http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2000/nomadi.shtml>). Si vedano: L. Bravi - N. Sigona, *Educazione e rieducazione nei campi per "nomadi": una storia*, in «Studi Emigrazione», 43(164), 2007, pp. 857-854; S. Pasta, *The media and the public perception of the Roma and the Sinti in Italy*, in «Trauma and Memory», 1(2019), VII, pp. 46-52.

²⁴ Vi hanno lavorato Milena Santerini e Stefano Pasta.

minio. Le pagine sono composte da una pluralità di materiali: una breve sintesi, cronologie, documenti storici, saggi di approfondimento, foto e soprattutto una serie di videoclip di sopravvissuti rom, sinti e anche ebrei. Tali testimonianze sono state selezionate nell'ampio archivio della Shoah Foundation, che tra il 1995 e il 1999 ha intervistato 407 rom e sinti in 18 Stati e in 16 lingue. Emerge una storia europea di decreti di allontanamento, persecuzioni, violenze popolari, tentativi di assimilazione forzata e disprezzo: questo processo di elezione a gruppo bersaglio vede il Porrajmos come punto di arrivo di un tragitto che arriva sino all'eliminazione fisica degli "asociali per razza".

La seconda sezione del sito fornisce alcuni elementi per capire "Chi sono i rom e sinti" e conoscere la loro storia. Una storia che è pienamente europea (i primi documenti che attestano la presenza di popolazioni romane sono del XV secolo), anche se spesso segnata da episodi di intolleranza. Del resto, spiegava Kant, «l'uomo del non luogo è criminale in potenza»²⁵, e si può dire che nel rapporto con questi gruppi è riassunta tanta della problematicità del confronto con l'alterità e la diversità di secoli di storia europea.

La terza sezione, invece, parla delle "Questioni aperte", anche qui con materiali diversi (video, rapporti, immagini, dati, saggi di approfondimento): il riconoscimento dell'appartenenza a un'identità europea e italiana, la schedatura etnica del 2007-2008 nelle cinque regioni in cui fu proclamato lo Stato di Emergenza, l'inclusione sociale, i diritti alla scuola, l'abitazione, il lavoro e la salute (dagli effetti degli sgomberi in Italia alle classi speciali in Slovacchia). La sottosezione "Intercultura" ricorda la sfida del convivere, che passa dal vincere pregiudizi e stereotipi, il ruolo dei media, le storie di empowerment; sempre questa sezione contiene i pogrom antizigani, come i casi italiani di Opera, Torino, Ponticelli, ma anche quelli europei, dalla Francia all'Ungheria e ai Paesi dell'est. Infine la sezione "Buone prassi" propone i casi in cui la politica locale o nazionale, come la stessa Strategia nazionale del 2012, hanno indicato la strada del convivere, in

²⁵ Citato a pagina 5 in N. Sigona, *Lo scandalo dell'alterità: rom e sinti in Italia*, in V. Yans-McLaughlin (ed.), *Immigration Reconsidered. History Sociology and Politics*, Oxford University Press, New York-Oxford 1990, p. 84. S. Bragato - L. Menetto (eds.), *E per patria una lingua segreta. Rom e sinti in provincia di Venezia*, Nuovadimensione, Portogruaro (VE) 2008, pp. 17-32.

cui, seguendo l'approccio interculturale, emerge l'efficacia delle politiche di contatto, in cui cambiano i rom insieme ai *gagi* e viceversa²⁶.

Dall'analisi di questo strumento educativo emerge dunque una proposta di didattica della memoria che ha uno sguardo rivolto al presente, secondo l'idea che mostrare come l'intolleranza possa svilupparsi fino alle sue estreme conseguenze sia un efficace metodo di lotta contro il razzismo e l'antiziganismo contemporaneo. Dunque una memoria che evidenzia i meccanismi dell'elezione a gruppo bersaglio, come la paura del diverso, o il conformismo, ossia la necessità di dividere la società circostante tra insider e outsider, tra coloro che fanno parte del "noi", del nostro gruppo, la maggioranza, e "il diverso", la minoranza²⁷. La centralità del discorso educativo si impone anche a partire dalla "banalità del male"²⁸, che ha reso possibile la realizzazione di Auschwitz; se lo sterminio può rivelarsi il prodotto di un percorso razionale e burocratico di bonifica sociale, allora le istituzioni formative si trovano di fronte al compito di far crescere giovani dotati di anticorpi contro il conformismo e la semplificazione razzista, in modo da realizzare concretamente una società che tragga insegnamento dal genocidio.

Va altresì sottolineato che questa memoria del Porrajmos, realizzata dall'Università Cattolica insieme alla Shoah Foundation e all'IHRA, è proposta accanto, e non in concorrenza, a quella del genocidio degli ebrei: proprio la riflessione sulla didattica della Shoah (sacralizzazione o storicizzazione) ha mostrato la necessità di confrontarsi fino in fondo con tale evento storico. Secondo questa prospettiva, nulla come la Shoah ha costretto a ripensare il problema del male e a porre il problema dell'unicità come obbligo di apertura all'universalità e alla solidarietà verso tutte le vittime della storia²⁹.

²⁶ S. Pasta, *I rom di via Rubattino a Milano: una storia interculturale di educazione alla cittadinanza*, in «Palaver», Issue 1 (2019), VIII, pp. 157-204.

²⁷ T.W. Adorno - E. Frenkel-Brunswik - D. Levinson - N. Sanford, *La personalità autoritaria*, tr. it., Edizioni di Comunità, Milano 1973.

²⁸ H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2001.

²⁹ S. Pasta, *L'Accoglienza dei profughi al memoriale della Shoah di Milano. La funzione educativa della memoria*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», 1 (2017), IV, pp. 51-72.

Una proposta di didattica del Porrajmos

A partire dallo strumento educativo *Giving Memory a Future*, indicato dal Ministero come base per la formazione di docenti e dirigenti scolastici sui temi inerenti al Porrajmos, si possono ora presentare alcune linee su quale didattica della memoria, e nello specifico del genocidio di rom e sinti, è opportuno promuovere.

Nella sua progettazione si è fatto riferimento alle *Guidelines* per la scuola diffuse dalla Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research³⁰, che definiscono alcuni obiettivi dell'insegnamento del genocidio: aumentare la conoscenza, conservare la memoria, incoraggiare insegnanti e studenti a interrogarsi dal punto di vista morale. In quest'ottica, il compito didattico non riguarda il puro insegnamento della storia, la contabilità dei numeri, né una sacralizzazione, e tanto meno la "pedagogia dell'estremo", quando la sofferenza delle vittime diviene un modo per colpire le emozioni di chi ascolta o legge, ma con conseguenze a volte imprevedibili (si pensi ai ragazzi che, di fronte a scene di corpi nudi nei lager, scoppiano a ridere). I due rischi opposti – ridurre la Shoah soltanto a una questione di numeri e date, oppure lasciare che prevalgano le emozioni – suggeriscono di trovare un approccio diverso, che apra una domanda personale sul male e quindi anche sull'oggi.

Anche nella scuola esiste una resistenza diffusa che si esprime nel distacco da ogni forma di impegno. Al contrario – si pensi alla testimonianza di Liliana Segre – la didattica della memoria ritrova il suo senso autentico attraverso un forte collegamento all'attualità, facendo compiere agli alunni quel passaggio che va dall'emozione spontanea all'impegno, dalle reazioni emotive alla trasformazione dei rapporti sociali e al rifiuto di comportamenti prevenuti e razzisti. Si tratta di una consapevolezza acquisita dalla didattica della Shoah³¹, che occorre applicare anche a quella del Porrajmos.

³⁰ Si tratta di un'organizzazione intergovernativa fondata nel 1998, attualmente composta da 31 stati membri di vari continenti, tra cui l'Italia; ora ha assunto il nome d'International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA): www.holocaustremembrance.com.

³¹ M. Santerini - R. Sidoli - G. Vico, *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1999; R. Sidoli, *La funzione del testimone nell'insegnamento della Shoah*, in «Scuola e Didattica», 2 (1999), pp. 16-19; R. Mantegazza, *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*, Città Aperta, Troina (EN) 2001.

Tale progetto didattico³² propone un insegnamento basato sulla successione di questi momenti: nel primo dovrebbe collocarsi l'esperienza soggettiva e personale, l'accostamento alle storie e alle testimonianze (dimensione della *memoria*); poi la contestualizzazione geo-temporale degli eventi: la *storia*; quindi, l'analisi e la valutazione delle parti in gioco, dei meccanismi sociali e dei processi che hanno reso possibili gli eventi (dimensione *critica*); infine, la capacità di leggere e proiettare le vicende storiche sul presente e sul futuro per attualizzarne i significati, creando un impegno per i diritti umani, la tolleranza e la pace (dimensione *civico-politica*), che problematizzi e contrasti i dati sull'antiziganismo presentati all'inizio del presente testo.

Inoltre, va respinta un'interpretazione del genocidio come opera di uno o più "folli", che altrimenti diventa un modo per affermare con semplicità che non succederà più. Al contrario va spiegato che si è trattato non di un'improvvisa follia, ma di un piano accuratamente preparato che ha potuto sconfiggere le resistenze morali delle popolazioni attraverso una serie di meccanismi, come l'attitudine all'obbedienza passiva nei confronti dell'autorità, la routine automatica nella divisione dei compiti per cui si può sempre attribuire la responsabilità a qualcun altro senza assumerla su di sé e la disumanizzazione. In quest'ottica le camere a gas, per i rom come gli ebrei, non sono stati un fatto isolato, ma l'esito di una progressiva "erosione dei diritti". La didattica della memoria del Porrajmos, dunque, comporta affrontare il modo in cui vengono costruiti ed elaborati i processi di esclusione, sviluppando il tema anche sul piano della responsabilità morale, in cui comprendere la capacità di riconoscimento dell'altro come sfondo di significato della vita, unitamente alla possibilità di includere o escludere altre persone dal proprio orizzonte.

Blumenthal³³ ha ben notato come una società che insegna l'esclusivismo (estraneità, timore dello straniero, dicotomia tra "noi" e "voi") facilita il compito del male: l'esclusione morale, infatti, spiega il progetto di allontanamento di alcuni dalla collettività e, soprattutto, la deresponsabilizzazione nei loro confronti della parte maggioritaria della società. L'antiziga-

³² M. Santerini, *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Carocci, Roma 2005.

³³ D.R. Blumenthal, *La banalità del bene e del male*, in E. Baccharini - L. Thorson (eds.), *Il bene e il male dopo Auschwitz*, Paoline, Milano 1998, pp. 395-418, p. 401.

nismo contemporaneo³⁴ fa percepire rom e sinti come psicologicamente distanti, in modo che la comunità non riconosca obblighi morali nei loro confronti, li veda semplicemente come un pericolo o indegni, ne denigra i diritti, la dignità e l'autonomia, arrivando a tollerare e approvare comportamenti che non sarebbero in nessun modo accettabili nel caso di quanti si collocano all'interno della comunità.

Dalla storia del Porrajmos viene dunque l'invito a educare moralmente alla responsabilità personale, contrastando ogni delega o giustificazione. Gli studi in questo campo mostrano l'esigenza di affiancare alla tradizionale educazione morale, intesa come comprensione delle regole³⁵, la partecipazione personale e l'importanza della cooperazione³⁶.

A ragione la Strategia nazionale del 2012 collocava la memoria del Porrajmos nel quadro delle politiche di inclusione. Di fronte alle condizioni di discriminazione che permangono verso i rom e sinti, si può dire che la coda dei meccanismi interpretativi del "lungo post-Auschwitz" ci ha resi spettatori apatici, nell'accezione evocata da Adriano Zamperini come di «coloro che prendono le distanze dalla situazione e dalla vittima che si trova coinvolta. L'essere spettatore si fonda sul disconoscimento di obblighi e della responsabilità per l'altro»³⁷. La didattica del Porrajmos, dunque, non può rinunciare a un'educazione morale che respinga la disumanizzazione, guidando il passaggio da spettatori a soccorritori. Una lettura educativa della trasmissione della memoria ha caratteristiche peculiari rispetto alla didattica storica, o alla riflessione sociologica. L'approccio educativo, pur collegandosi con essi, si interessa maggiormente al significato comunicato dagli eventi e all'esperienza di chi l'ha vissuto ieri e di chi ascolta oggi. Pone l'attenzione sull'interpretazione dei comportamenti umani (vittime, persecutori, testimoni), sulla ricezione dei fatti e sulle trasformazioni indotte nell'ascoltatore. L'obiettivo, dunque, non è soltanto informare, pur se questo primo livello è imprescindibile, ma soprattutto interrogare le scelte morali e i comportamenti di chi riceve il messaggio e l'eredità della testimonianza.

³⁴ S. Pasta, *Addressing Antigypsyism*, in D. De Vito - A. Ciniero - L. Bravi - S. Pasta, *Civil society monitoring report*, cit., pp. 29-39.

³⁵ L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, vol. 2, Harper and Row, New York 1981.

³⁶ M. Pagoni-Andréani, *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq 1999.

³⁷ A. Zamperini, *Psicologia dell'inerzia e della solidarietà. Lo spettatore di fronte alle atrocità collettive*, Einaudi, Torino 2001, p. 35.

In questa direzione occorre sviluppare una didattica della memoria che interpreta il Porrajmos come un elemento storico – il punto più tragico – dell’antiziganismo. Questa categoria³⁸ non si esaurisce nel racconto degli eventi legati al nazifascismo, ma ha un suo sviluppo trasversale lungo i secoli, fino al presente; ha avuto ed ha una sua evoluzione in Italia, ma è legato ad un processo culturale europeo che coglie anche lo specifico rapporto che rom e sinti hanno intrattenuto con Stati e nazioni (e di conseguenza con il potere altrui). È stata questa collocazione particolare (collocazione soprattutto di stampo concettuale rispetto a come rapportarsi con il potere e con lo Stato, prima ancora che di collocazione fisica rispetto al territorio) che ha reso l’antiziganismo una categoria tanto diffusa; esso fa parte della cultura europea maggioritaria, quella che ha il potere di etichettare, categorizzare, rieducare, segregare, legiferare e selezionare la memoria. Questo fatto rende l’antiziganismo qualcosa di scarsamente percepito agli occhi di molti, giustificato o almeno accettato dalla maggioranza. È questa particolarità che, in generale nella didattica della memoria ma ancora di più in quella del Porrajmos, rende essenziale la connessione del genocidio del passato con i paradigmi interpretativi mantenuti nel tempo post-Auschwitz ed espressi da pedagogie esplicite ed implicite, con lo sguardo sulla situazione attuale dei rom e sinti e l’impegno – individuale e collettivo – per l’inclusione di tali minoranze, affinché, come esplicitato dalla Strategia Nazionale, «siano pienamente affermati l’uguaglianza, la parità di trattamento (art. 3 della Costituzione italiana) e la titolarità dei diritti fondamentali e dei doveri inderogabili (art. 2)»³⁹.

³⁸ L. Piasere, *L’antiziganismo*, Quodlibet, Macerata 2015.

³⁹ UNAR, *Strategia Nazionale d’Inclusione dei Rom, dei Sinti, e dei Caminanti 2012/2020*, Roma 2012, pp. 7-8.

La pédagogie africaine: histoire, actualité et perspectives d'avenir

Martinien Bosokpale Dumana *

Abstract

Réfléchir sur la pédagogie africaine ne constitue en aucun cas une réponse à la question, de l'existence ou non, de la pédagogie dans ce continent. La réflexion ici amorcée se veut, en revanche, un regard sur les systèmes pédagogiques proprement africains et en Afrique, dans leur histoire et actualité, en vue d'élaborer des perspectives nouvelles.

Reflecting on African pedagogy is in no way an answer to the question of whether or not pedagogy exists on this continent. On the other hand, the start reflection here is intended to look at pedagogical systems in Africa in their history and current situation, with a view to developing new perspectives.

Parole chiave: système éducatif, pédagogie Africaine, enseignement

Key-words: Africa, pedagogy, système éducatifs

Introduction

Réfléchir sur la pédagogie africaine ne constitue en aucun cas une réponse à la question, de l'existence ou non, de la pédagogie dans ce continent. Car, en assurant l'éducation humaine, la pédagogie est une discipline directive¹ et le pédagogue, tel que le définit Jean Piaget, est «toute personne qui tire les leçons d'une pratique éducationnelle et tente, à ses risques et périls, de les donner»². De ce point de vue, il n'existe pas d'entité humaine au monde sans pédagogie, puisque depuis toujours l'homme est

* Professeur à l'Université catholique du République Démocratique du Congo.

¹ J. Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Editions Denoël, Paris 1969, p. 11.

² D. Hameline, *Pédagogie*, dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e édition mise à jour et augmentée, Nathan, Paris 2001, p. 753.

porté par le souci de transmettre aux autres les bonnes valeurs de la vie. La réflexion ici amorcée se veut, en revanche, un regard sur les systèmes pédagogiques proprement africains et en Afrique, dans leur histoire et actualité, en vue d'élaborer des perspectives nouvelles. Nous n'oublions pas que l'Afrique est multiple et oser parler du système pédagogique africain serait se tremper dans un baignoir où la sortie semblerait difficile à cause de sa diversité. Nous voudrions préciser que notre propos jette un regard panoramique sur l'histoire de la pédagogie en Afrique tout en relevant quelques différences en particulier celles du contexte congolais.

Notre approche n'est pas simplement rétrospective, portée par un désir de faire l'état de lieu des systèmes éducatifs existant. Ce qui est important de le savoir et de le valoriser dans ses atouts positifs. Il s'agit d'interroger l'histoire de l'éducation en Afrique, pour relever les impasses auxquelles elle a fait face et proposer des pistes de solution pour l'avenir. Pour ce faire, nous proposons de structurer notre réflexion en trois volets. Dans le premier volet, nous parlerons successivement des systèmes pédagogiques de l'Afrique traditionnelle avec ses caractéristiques particulières. Ensuite nous aborderons le contexte éducatif pendant la période coloniale en axant notre étude sur le cas congolais et enfin nous évoquerons la situation à l'époque actuelle et les attentes que la pédagogie pourra apporter à la formation en Afrique un modèle d'enseignement original tout en empruntant et appréciant les éléments et les apports positifs des autres systèmes éducatifs. C'est la période post-coloniale.

La thèse que nous soutiendrons dans cette première partie de notre étude est que, malgré le système éducatif traditionnel de l'initiation et les efforts entrepris par les missionnaires pour une élite intellectuelle excellente en Afrique, la prise de commande du système éducatif par des africains a donné aujourd'hui des résultats déplorables. Autrement dit, nous remarquons un écart entre les théories apprises à l'école et les problèmes à résoudre dans la société. Ce qui mérite une réflexion approfondie pour surmonter cette difficulté qui entache la cohérence entre le savoir et le savoir-être.

Dans le deuxième volet de cette étude, nous aborderons l'actualité des systèmes éducatifs africains. L'idée qui traverse, comme un fil rouge cette partie, est celle de l'inadaptation des systèmes éducatifs aux réalités de la vie concrète des africains. Nous verrons, à titre illustratif en République démocratique du Congo, le paradoxe selon lequel, plus le nombre d'écoles augmente, le nombre qui, en principe, devrait contribuer à l'élévation de

la qualité de la formation dans différentes villes, plus le niveau intellectuel baisse et le résultat des élèves en première année des études universitaires s'avère catastrophique³. Il faudra dépasser ce clivage.

Le dernier volet est une ouverture et une proposition des perspectives nouvelles. Si la prise de commande des systèmes éducatifs par les Africains est responsable des conséquences actuelles dans la vie intellectuelle, et le déploiement de celle-ci donne des résultats indésirables, alors il est nécessaire de proposer les orientations nouvelles, celles de la «créativité».

1. L'histoire de la pédagogie africaine

Il nous semble utile de remonter à l'Afrique traditionnelle, pour bien élaborer une réflexion sur les systèmes pédagogiques à l'époque précoloniale. Car, l'histoire de la pédagogie du continent africain, bien que détachée actuellement de ses racines traditionnelles, «hérite d'un passé qu'il n'est pas inutile d'exhumer, lorsque nous voulons analyser la situation actuelle et élaborer des perspectives nouvelles»⁴. Le recours au passé est d'une importance capitale, lorsqu'on envisage la maîtrise du présent et la conversion du regard pour l'avenir. En ce sens, l'Afrique traditionnelle peut constituer une grille de lecture des systèmes pédagogiques qui ont contribué à la formation de l'Africain, c'est-à-dire, aux «processus permanents d'être-au-monde, d'habiter un espace commun»⁵ avec les autres dans le temps.

³ Il convient de lire l'observation faite par le Professeur Paulin Kalala, à l'introduction de son ouvrage, *Développer les compétences des apprenants dès l'école. Repenser et changer le système éducatif congolais à partir de la base*, Libreria universitaria. itedizioni, Rome 2014, p. 1.

⁴ G. Mwene Batende, *Origines et évolution de l'enseignement Supérieur et Universitaire en République Démocratique du Congo. Des écoles de Kisantu aux Etats Généraux de l'Education*, dans *Actes du Séminaire-Atelier tenu à Kinshasa, du 13 au 19 février 2000: Pour une pédagogie universitaire inculturée en Afrique*, Kinshasa, Facultés Catholiques de Kinshasa, 2000, p. 59.

⁵ J.-C. Akenda Kapumba, *La gestion des universités au service des valeurs morales et de la culture scientifique*, dans *Actes du Séminaire-Atelier tenu à Kinshasa, du 13 au 19 février 2000*, o.c, p. 141.

1.1. Le système pédagogique précolonial ou traditionnel

1.1.1. Notes sur le système pédagogique traditionnel

S'il nous faut qualifier le système pédagogique existant à l'époque traditionnelle, nous userons de l'adjectif cyclique, qui indique le cycle de formation qui, bien que différent des contextes propres à chaque culture, caractérise la pédagogie traditionnelle. C'est sous forme de cycle permanent d'initiations à la vie active que se déployait le système pédagogique dans le continent Africain. Mais alors, que faut-il entendre exactement par initiation? Le Professeur Lye M. Yoka, dans une conférence sur *l'apprentissage "traditionnel" en matière d'art*, définissait l'initiation comme «passage de l'état (...) de celui qui n'est pas en mesure d'exprimer son identité et sa "raison sociale", à l'état, (...) de son intégration et de son engagement dans la communauté des adultes, des hommes libres et responsables»⁶. Le terme pédagogie, renchérit-il, prend ici tout son sens, celui de transmettre les leçons à une ou les valeurs de la vie meilleure aux autres.

Les adultes, considérés comme les maîtres, en vertu de leur expérience, aussi bien dans la vie pratique que dans l'initiation des enfants, se chargeaient de la formation de ces derniers, pour les préparer à intégrer la vie adulte. On les retirait du village, séparément, c'est-à-dire, des filles isolées des garçons, à la forêt pour les initier, au ménage, à la chasse, à la pêche, à la construction des maisons, à l'art de fabriquer des objets précieux, afin que doués des atouts nécessaires à la vie pratique, ils puissent devenir responsables dans la société. On peut qualifier cet enseignement par ce que nous appelons aujourd'hui: l'enseignement par *compétence*. Comme nous pouvons nous en apercevoir, la visée de ce système était de structurer la mentalité des jeunes, pour qu'ils s'adaptent et répondent aux besoins fondamentaux de la vie humaine en société. Ce type de formation se transmettait de génération en génération.

1.1.2. Quelques caractéristiques du système pédagogique pré-coloniale

Un système pédagogique est reconnu quand il s'exprime en des termes clairs et des faits concrets. Nous présentons à la suite de ce système quel-

⁶ Lye M. Yoka, *L'apprentissage «traditionnel» en matière d'art: un exemple de «disciplonab»*, dans *Actes du Séminaire-Atelier tenu à Kinshasa*, pp. 255-256.

ques caractéristiques qui permettaient d'identifier le système pédagogique traditionnel. Nous citons, entre autres:

a) *Une éducation essentiellement collective ou communautaire*: l'enfant est considéré comme un bien commun. Son éducation relève non seulement de la famille, mais aussi du clan, avec une discipline collective, «qui conduit au respect du rythme d'avancement individuel et collectif pour le bien de toute la communauté»⁷. Il peut être envoyé, conseillé, réprimandé par un parent, un oncle au nom de la cohésion familiale. Son éducation relève de la responsabilité de tout le groupe social.

b) *Une éducation pragmatique et concrète*: L'apprentissage est basé sur la participation active de l'enfant aux différentes activités du groupe. Il s'agit d'une pédagogie du vécu où les adultes servent d'exemple et de cadre de référence à l'action des jeunes. L'accent est mis sur l'expérience et la théorie qui fait corps avec la pratique. Bref, c'est l'utilisation d'une pédagogie du vécu où les adultes servent de modèle et de cadres de référence aux enfants. Ceci est ressenti dans l'initiation traditionnelle où on donne à l'enfant une éducation intégrale, une éducation qui prend en compte toutes les dimensions de la formation, à savoir: une éducation humaine, (former l'homme capable de prendre ses responsabilités, faire le champ, construire la maison, faire la chasse, la pêche, forger des objets métalliques en fabriquant des matériaux servant à l'activité humaine); une éducation morale (faire du bien, éviter le mal, ne pas voler, respecter les personnes et leurs biens, faire la justice, promouvoir la paix); une éducation spirituelle (on note dans la société traditionnelle comment les gens faisaient tout pour invoquer la protection des dieux par des pratiques religieuses traditionnelles: offrande des biens aux ancêtres, aux trépassés, aux esprits etc); une éducation communautaire (la vie en Afrique est du fait communautaire, solidaire: la solitude, l'indifférence, l'égoïsme, l'individualisme tue l'homme africain); et enfin une éducation orale. En fait, l'absence relative de l'écriture en Afrique n'a pas favorisé directement l'éclosion d'une éducation systématisée et institutionnalisée, mais a vu naître une éducation informelle de style «école sur mesure» comme le dit Edouard Claparède.

c) *Une éducation continue et progressive*: une éducation qui accompagne les individus à toutes les étapes de la vie où les aînés sont censés connaître plus que les jeunes. L'action éducative est donc continue et graduelle, c'est-à-dire sans fossé ni coupure entre les différentes étapes

⁷ *Ibi.*, p. 260.

du développement de l'enfant, entre la famille, le clan et la société. Une éducation qui, depuis l'époque ancienne a toujours crée de pont entre les différentes étapes de formation et l'a préservé jusqu'à ce jour. Elle va du plus simple au plus complexe⁸ et se définit en termes de paliers ou plutôt d'hierarchie d'âges ou sans disparité ou coupure entre les individus. La seule différence se situe au niveau de la classe d'âge, les aînés ayant plus de connaissances que les jeunes jouent un rôle particulier sur le plan pédagogique.

d) *Une éducation mystique*: l'éducation est basée sur une conception animiste⁹ et panvitaliste qui sacralise ou divinise la nature et des croyances religieuses qui rendent l'homme impuissant devant la nature et le pousse à vivre en harmonie avec celle-ci, d'où le rite traditionnel faisant appel à un dieu protecteur des hommes qui lui obéissent etc. Cette éducation est entourée d'interdits qui en font une réalité inviolable et marque de manière profonde les relations que l'homme établit avec la nature, avec la communauté humaine et avec le monde des invisibles. Les relations avec la nature se caractérisent par la crainte des forces naturelles telles que la foudre, le fleuve, les animaux ou les arbres sacrés, divinisés ou protecteurs du clan. Cette crainte rend l'homme impuissant devant la nature et l'oblige à chercher la sécurité auprès d'un être surnaturel c'est-à-dire Dieu. C'est grâce à cette relation avec Dieu que l'homme peut vivre en harmonie avec la nature.

Les relations avec la communauté humaine se révèlent dans les pratiques rituelles dont le but principal est d'insérer, d'intégrer l'individu dans la société. Elles impliquent donc des devoirs vis-à-vis des autres et développent le sens du respect, de l'esprit d'entraide, le sens de la responsabilité, de l'hospitalité envers les anciens. Ces relations préparent l'individu à la vie en établissant un ordre social dans la conduite à la fois collective et individuelle. Enfin, ces relations avec le monde des invisibles se caractérisent par des échanges entre les vivants et les morts. Ces derniers jouent le rôle intermédiaire entre les divinités et les hommes. C'est ainsi que la famille africaine n'est pas composée uniquement des vivants, elle s'étend jusqu'aux morts et aux invisibles.

⁸ *Ibidem*.

⁹ R. Lupamayi et J.-P. Lisongo, *Histoire 4^{ème} année Secondaire*, Médiaspaul, Kinshasa 2013, p. 105.

Toutefois, l'arrivée des occidentaux dans le continent africain, précisément les missionnaires protestants et les catholiques, fût un acte social significatif. Cet acte a, non seulement bouleversé le système éducatif actif jusqu'alors en Afrique, mais aussi et surtout, introduit un changement. Ce changement a marqué «la rupture avec l'identité culturelle ancienne et visé un surgissement d'une nouvelle personnalité»¹⁰ et d'un nouveau système éducatif. Bref, ce changement a provoqué une rupture, crée un mur ou une barrière entre les étapes de formation.

Parmi les éléments marquant de ce changement, nous pouvons citer l'apprentissage de l'écriture. On passera, dès lors, de la pédagogie orale traditionnelle à la pédagogie écrite, où le maître puise les leçons dans un document écrit pour les transmettre par écrit aux apprenants. C'est la présence de l'écriture instaurée par les missionnaires occidentaux.

1.2. Le système éducatif au temps colonial

L'évangélisation en Afrique, d'abord par les missionnaires protestants, ensuite par les catholiques, marque une période significative, sur le plan religieux et pédagogique. L'importance de cette période se remarque, non seulement par la rencontre des africains avec la bonne nouvelle de Jésus-Christ, mais aussi et surtout, par les stratégies politiques mises en place pour la colonisation des autochtones. L'évangile s'accompagne alors de l'écriture, et donc du nouveau système pédagogique. Si dans d'autres pays du continent tels que «Sierra Leone, Guinée française, Nigeria, mais aussi à Madagascar, au Congo français, à Zanzibar et en Angola»¹¹, les congrégations religieuses œuvrent pour l'éducation, il fallait attendre, au Congo Belge, la signature de la convention foncière du 26 mai 1906, qui marque aussi bien le premier engagement de l'Etat en matière d'éducation et d'instruction que la naissance officielle de l'école congolaise.

Sur le plan éducatif, le mode d'organisation¹² et de structuration de la politique en Afrique par les colons réservait la formation scolaire des autochtones aux missionnaires catholiques qui avaient instauré dans les

¹⁰ N. Mpangirwa, *Typologie des élites musulmanes du maniema à l'époque coloniale* (1925-1955), dans *Cahiers des Religions africaines*, vol. XXXIV, n. 67-68 (2004), p. 49.

¹¹ R. Rogers, *Education, religion et colonisation en Afrique aux XIX e et XXe siècles*, dans Google <https://www.jstor.org/stable/44406280>, consulté ce jeudi 17, janvier, 2020, à 17h15.

¹² I. Ndaywel è Nziem, *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Préface de Théophile OBENGA, Postface de P. Salmon, Duculots. a, Louvain-la-Neuve 1997, p. 40.

institutions dont ils avaient la charge les cours de religion, avec comme objectif de calmer et même de dominer, par les enseignements du christianisme, les esprits des habitants qui tendaient à s'opposer au pouvoir en place et à l'idéologie coloniale d'exploitation. Toute la vie des apprenants tournait autour de la trilogie: école-travail manuel-chapelle (église). On peut alors considérer l'enseignement religieux, à l'époque coloniale, dans l'histoire africaine, comme une pédagogie basée sur la domination et sur la recherche d'intégration des autochtones à l'idéologie dominante du colon.

S'il est vrai que l'instauration de l'enseignement religieux à l'époque coloniale visait des objectifs idéologiques et politiques, il reste pourtant certain que cet enseignement a un impact significatif dans la vie socio-éducative des apprenants aujourd'hui. On pourrait même dire que l'idéologie coloniale, qui visait à calmer les esprits rebelles par l'instauration de l'enseignement religieux, est aujourd'hui assumée comme un caractère, voir un ensemble de traits distinctifs qui permettent de reconnaître et même d'identifier les apprenants issus d'une école déterminée¹³.

Le système éducatif de transmission des connaissances, mis en place au Congo Belge jusqu'alors, connaîtra plus tard beaucoup d'influences d'ordre discriminatoire, par la présence des congolais, dits «des évolués»¹⁴. Il s'agit des congolais qui, après avoir étudiés, certains dans les pays d'outre-mer, réclamaient un rang social élevé et un traitement distinct des autres compatriotes. Grâce à la réforme introduite par «les évolués», la République Démocratique du Congo aura «les études secondaires proprement dites (six ans) en 1948»¹⁵. Après l'indépendance, le système éducatif africain tenu par les missionnaires occidentaux demeure encore efficace, malgré certaines discriminations remarquées, par exemple dans les pays de l'Ouest, entre filles et garçons. Cette discrimination reposait sur «des préjugés envers les femmes africaines: jugées perverses et séductrices, faibles et plus malléables que les hommes. Le contenu pédagogique et l'organisation de l'enseignement traduisent cette visée domestique»¹⁶ envers les femmes. Il

¹³ Pour plus d'information à ce sujet, il convient de lire notre contribution au Symposium International de Kigali du mercredi 27 au samedi 30 novembre 2019 sur: «Enseignement religieux à l'école: lieu d'apprentissage du dialogue».

¹⁴ J.-M. Mutamba, *Du Congo Belge au Congo indépendant 1940-1960. Emergence des "évolués" et genèse du nationalisme*, Préface d'Elikia M'Bokolo, Kinshasa, Publications de l'institut de Formation et d'études politiques, 1998, p. 49.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ R. Rogers, *Education, religion et colonisation en Afrique aux XIX^e et XX^e siècles*, cit., p. 2.

faut dire que, d'une part, la nouveau apporté par les missionnaires dans le système éducatif africain et congolais par l'écriture a ouvert la voie aux africains de dépasser l'oralité que caractérisait la société traditionnelle, mais d'autre part elle a bousculé l'imaginaire de l'africain traditionnel au point de négliger l'oralité quand bien-même heureusement elle persiste encore.

1.3. *Le système éducatif post-colonial*

La fonction assurée par les missionnaires dans la quête d'une élite africaine excellente demeure remarquable aussi dans les multiples démarches menées, déjà pendant la colonisation, avec le soutien de certains africains, pour l'accès de ces derniers «aux Instituts supérieurs d'abord, aux universités, ensuite»¹⁷. Même si, pendant la période coloniale, les occidentaux estimant prématuré et dangereux l'accès (des africains) à l'université, en raison de l'éveil politique qu'une telle ouverture pourrait susciter, la pression des Nations Unies, des missionnaires catholiques ainsi que des milieux progressistes métropolitains¹⁸, a marqué l'éclosion de l'enseignement universitaire dans le continent africain. On assistera alors à la création de beaucoup d'universités dont certaines commencent pendant la période coloniale.

Toutefois, il convient de mentionner que si les missionnaires voulaient, avec la création des Instituts Supérieurs et Universités, la présence d'une élite africaine excellente, la prise de commande du système éducatif, par les africains eux-mêmes, n'a pas toujours favorisé la réalisation de cet objectif. On remarquera plus tard, sous le leadership éducatif des africains, la crise des «valeurs morales de la culture scientifique que doit servir toute bonne gestion (pédagogique) universitaire»¹⁹. Les africains ont, non seulement perdu les objectifs d'un projet universitaire pour l'Afrique, mais aussi et surtout, n'ont pas su marier le profil d'homme à former pour répondre à un besoin précis. Dès lors, il y a un écart entre les réalités

¹⁷ G. Mwene Batende, *Origines et évolution de l'enseignement Supérieur et Universitaire en République Démocratique du Congo. Des écoles de Kisantu aux Etats Généraux de l'Education*, cit., p. 61.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ J.-C. Akenda Kapumba, *La gestion des universités au service des valeurs morales et de la culture scientifique*, cit., p. 129.

vécues par les africains dans leur vie sociopolitique de chaque jour et le type d'intellectuel offert par le système pédagogique.

Cette disproportion²⁰, entre la réalité vécue dans la vie quotidienne et l'intellectuel formé par le système pédagogique des écoles, peut être responsable de la situation pédagogique actuelle, où la multiplicité d'écoles produit des élèves incapables de prévaloir leur capacité intellectuelle, après l'école. C'est dans cette optique que nous abordons l'actualité de l'histoire pédagogique africaine.

2. L'actualité du système pédagogique africain

Comme à l'époque coloniale, qui marque le changement, de la pédagogie de l'initiation à celle de l'écriture, le système pédagogique actuel en Afrique est à la croisée de plusieurs autres systèmes basés sur les techniques de l'information et de communication qui se déploient aujourd'hui avec le système LMD²¹. Si les techniques de l'information et de la communication entraînent, comme dans d'autres continents de la planète, le système pédagogique africain, elles deviennent une expression du phénomène de la mondialisation²² dont le système LMD en est la restructuration. Celle-ci vise «principalement à s'adapter au contexte d'une société ainsi reconfigurée, mais surtout à créer, inventer, imaginer, bref, concevoir des mécanismes à même de garantir l'efficacité des institutions et des systèmes d'organisation»²³. Le LMD est un processus de Bologne²⁴ qui consacre, particulièrement dans l'enseignement universitaire, l'idéal d'efficacité pour la formation intellectuelle.

Dans ce contexte nouveau du système d'enseignement, basé sur la quête de l'efficacité par l'adoption des orientations nouvelles telles qu'initiées par les pays de l'Europe de l'Ouest, l'Afrique souffre encore de beaucoup

²⁰ P. Ricoeur, *Philosophie de la volonté*, t. 2. *Finitude et culpabilité I. L'homme faillible*, Aubier, Paris 1960, p. 22.

²¹ J. Onaotsho Kawende, *L'assurance qualité et le système LMD à l'Université Catholique du Congo. Itinéraire d'une réforme en cours*, Préface de Mgr Fulgence Muteba, Postface du Professeur A. Kabasele Mukenge, Kinshasa, UCC, 2019.

²² J.-C. Akenda Kapumba, *La gestion des universités au service des valeurs morales et de la culture scientifique*, cit., p. 138.

²³ J. Onaotsho Kawende, *L'assurance qualité et le système LMD à l'Université Catholique du Congo. Itinéraire d'une réforme en cours*, cit., p. 87.

²⁴ *Ibid.*

de fléaux qui rongent les milieux universitaires. On peut remarquer, à titre illustratif en République Démocratique du Congo, la persistance multiforme de la corruption, de la tricherie aux épreuves, du monnayage des côtes, de l'immoralité consécutive à l'indiscipline et au non-respect de la déontologie professionnelle, la marchandisation des syllabus, un laxisme aggravé par la massification de l'enseignement qui affecte le niveau de la formation²⁵, etc.

Ces différents maux sont accrus également par la crise profonde qui ébranle le noyau éthico-mythique, fondateur de toute civilisation²⁶, laquelle crise s'articule par la banalité, la perte des repères éthiques et le refus de l'excellence. Une banalité qui affecte tous les niveaux de la vie sociale, partant des institutions politico-administratives, jusqu'au niveau des écoles. L'on ne sait plus fournir des efforts pour s'élever à une certaine hauteur sur le plan politique, scientifique, religieux, éducatif, etc. Face à une telle situation, il est urgent de s'interroger sur le type du système pédagogique adapté à un continent qui, adopte les initiatives des pays d'outre-mer, d'une part, et demeure en proie aux différents drames sociaux, d'autre part. Quelle pédagogie pour un continent qui «traverse aujourd'hui une des périodes tragiques et sombres de son histoire»²⁷? C'est pour tenter de fournir quelques pistes de solution que nous allons répondre dans le dernier volet de notre réflexion.

3. La pédagogie africaine: perspective d'avenir

Notons tout d'abord qu'au regard des défis auxquels notre système pédagogique fait face, il peut paraître délicat de proposer une perspective nouvelle, puisque le sujet d'une telle proposition fait également l'expérience vécue d'une société en proie à la banalité. En ce sens, la crise de notre vie actuelle peut aussi, d'une certaine manière, déterminer «la rela-

²⁵ *Ibi*, p. 9.

²⁶ I. Mvuzolo Mikembi, *Le mal-être en République Démocratique du Congo. Interpellations et réflexions*, L'Harmattan, Paris 2015, p. 15.

²⁷ M. Bosokpale Dumana, *Le cours de religion et la question des dérives religieuses dans le sillage des Eglises de réveil*, dans J.-P. Niyigana (dir.), *Actes du colloque international du 8 au 12 juillet 2018 Butare, Rwanda. Religions et défis actuels de l'école. Quelle pertinence du cours de religion?* Lumen Vitae, Bruxelles 2019, p. 113.

tion problématique que nous avons avec notre propre avenir»²⁸. Toutefois, la particularité des êtres rationnels que nous sommes a toujours été celle de convertir le regard, pour envisager autrement une possibilité de la vie bonne. Par la conversion du regard, l'homme demeure un être de créativité et d'initiative, en tant que capacité de commencer quelque chose dans le monde. Raison pour laquelle, nous proposons de projeter les perspectives du système pédagogique africain, à partir du concept de «créativité».

Si le concept de créativité peut désigner une pluralité de synonymes qui renvoient à l'imagination, l'invention, la découverte²⁹ et la création, il reste pourtant difficile à définir sur le plan pédagogique. «L'opposition entre la pensée "divergente" et la pensée "convergente" nous paraît meilleure pour aborder le problème»³⁰. Alors que la première parcourt plusieurs chemins pour trouver de solutions à un problème, la seconde, en revanche, mobilise toutes les dispositions mentales pour les converger à un même objectif, celui de résoudre un problème précis. On le voit, la pensée divergente d'un sujet est celle qui, en face d'une multitude de données, parcourt plusieurs voies pour atteindre un objectif, et dans ce parcours, elle peut découvrir d'autres voies et en proposer des horizons³¹ possibles. Sur le plan éducatif, il s'agit de mettre l'enfant, non «dans une situation telle qu'il doit trouver, par des chemins connus de l'adulte, la solution (...), on lui fournira les éléments principaux d'une situation et on lui laissera découvrir tout ce qu'il peut en faire»³². Il s'agit d'initier l'apprenant à la découverte du savoir, à travers les outils intellectuels intégrés à l'école.

Avec la créativité, l'apprenant, qu'il soit élève ou universitaire, est doté des moyens nécessaires susceptibles de découvrir par lui-même la connaissance, sans recourir à l'intervention d'un maître. Il sait, par exemple que face à une situation déterminée, les voies de découverte de la solution doivent être de telle manière. Le monde moderne «exige, de plus en plus, que les individus s'adaptent à des situations nouvelles, qu'ils recherchent des solutions originales à des problèmes imprévus»³³. Ainsi donc, un système éducatif qui se limite à proposer des solutions aux problèmes face

²⁸ J.-C. Akenda Kapumba, *La gestion des universités au service des valeurs morales et de la culture scientifique*, cit., p. 143.

²⁹ G. Mialaret, *Introduction à la pédagogie*, PUF, Paris 1964, p. 137.

³⁰ *Ibi*, p. 137.

³¹ *Ibidem*.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibi*, p. 138.

auxquels les apprenants se trouvent s'avère inadapté. Il convient que nos apprenants deviennent créatifs, en mobilisant toutes leurs dispositions mentales, pour trouver, grâce aux outils reçus de l'école, des solutions à des problèmes. La créativité ainsi appréhendée permettra aux apprenants de «découvrir tous les chemins qui peuvent les conduire au but»³⁴. Cet objectif n'est possible que lorsque, à partir de l'école, nous apprenons à nos élèves à se questionner, à s'interroger, à se remettre en cause sans toutefois éliminer la figure de l'enseignant comme «guide, accompagnateur». Et donc, nous passons de la pédagogie de l'entonnoir vers une pédagogie d'autonomie de l'apprenant au centre des pratiques éducatives.

Conclusion

L'enseignement, dans un groupe social, a toujours eu pour finalité de servir le développement du groupe en question. C'est ce que nous avons constaté en faisant ce saut dans l'histoire de l'éducation en Afrique particulièrement à l'étape de l'éducation traditionnelle et coloniale. Depuis l'étape post-coloniale et même contemporaine, nous constatons des avancées, quantitatives dans le domaine de l'éducation, que, fort malheureusement, ne semblent pas suivre les avancées qualitatives faute d'une prise en compte de l'actualité et des besoins réels des sociétés africaines. Bien des fils et filles des pays africains se sont investis à élaborer des doctrines pédagogiques à même de soutenir l'œuvre éducative mais leur action ne semble pas avoir fait écho auprès des autorités compétentes³⁵.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Pour plus d'information sur les sources des pédagogues africains, le lecteur peut consulter les adresses suivantes: A.S. Mungala, *L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales*, in «Ethiopiennes» n. 29, revue socialiste de culture africaine, février 1982; Alexandre Mopondi Bendeko Mbumbu, *Didactique des mathématiques. Eléments de contextualisation de l'enseignement en République démocratique du Congo*, Harmattan, Paris 2015; J. Bamwishi Muhiya, *Les adolescents et la compréhension des textes écrits, contribution méthodologique à l'élaboration des instruments destinés à mesurer à long terme l'efficacité des méthodes d'apprentissage de la lecture*, Peter-long, Berne; *Essais d'évaluation des manuels de lecture de l'enseignement primaire et secondaire*, P.U.Z., Kinshasa; Bayombo Mbokoliabwe, *La formation des institutrices de l'école maternelle au Zaïre en 1980*; Lumeka-Lua-Yasenda, *Une stratégie intégrative de l'enseignement programmée en Afrique, éducation*, n. 117, Bruxelles; *Auto perception des enseignants au Zaïre, contribution à la socio-psychologie professionnelle des enseignants dans les pays en développement*, Kinshasa Zaïre; *Introduction aux études des psychopédagogues*, P.U.Z., Kinshasa; Luhai A.N. Luhai, *Etude des techniques d'évaluation*

L'expérience montre que le système pédagogique actuel en Afrique ne répond pas aux besoins des Africains, soucieux du développement. Ainsi donc, à l'ère de la mondialisation, il convient, non seulement d'être hospitalier aux systèmes internationaux, mais aussi et surtout, de penser leur mode d'encrage dans notre continent en proie à plusieurs fléaux. En optant pour la créativité dans l'enseignement, notre objectif est de convertir le regard, aussi bien de l'enseignant que de l'enseigné, pour adapter le système pédagogique aux réalités face auxquels les apprenants se retrouvent.

adaptées aux finalistes cognitives particulières au cycle d'orientation de l'enseignement secondaire zairois.

Riscoprirsi padri

L'esperienza della casa per i papà separati come servizio ai figli: curare il legame col figlio per essere generativi

Daniela Notarfonso *

Abstract

Al giorno d'oggi, pochi ruoli sociali stanno vivendo una profondissima rivisitazione e rilettura del proprio dover essere come quello del padre. Dopo aver sancito la "morte del padre" con la rivoluzione del '68, si è rifiutato tout court non solo la figura del padre-padrone, tipico del passato, ma anche quella paterna in generale. Ciò, insieme all'aumento delle conflittualità di coppia che conducono a separazioni e divorzi, sta portando a gravi ripercussioni nella vita dei figli, che sono alla ricerca dell'autorità paterna che li stacchi dal rapporto, altrimenti simbiotico, con la madre e contenga le loro spinte narcisistiche e di svincolo da ogni regola, per aiutarli a diventare uomini e donne mature, capaci di vivere responsabilmente la propria libertà e, in ultima analisi, di imparare ad amare. La casa dei papà separati è stata progettata dalla Caritas della Diocesi di Albano, per cercare di sostenere ed accompagnare papà in situazione di bisogno economico e psico-relazionale in un percorso di empowerment che li conduca al ricongiungimento affettivo con i figli, interrotto con la separazione.

Nowadays few social roles are experiencing as profound a reinterpretation and rereading as that of the father. After sanctioning the "death of the father" with the revolution of 1968, the role of the father was diminished substantially. Not only in the figure of the father as king, typical of the past, but also the role of the father in general. This, together with the increase in conflicts in the couples that can lead to separations and divorces, brings real and grievous repercussions in the lives of the children, who, in order to separate themselves from the symbiotic relationship with their mothers, are in need to establish a deep and meaningful relationship with authority of the Father. This vital relation contains the children's narcissistic inner push and desire to live without

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

rules, and it helps them to become mature and responsible men and women, who are able to live their freedom responsibly and ultimately teaches them how to love. The "House of Separate Fathers", instituted by the Caritas of the Diocese of Albano, was created to help divorced fathers who are in a difficult economic and psycho-relational situation and accompanies them in an empowerment path, whose goal is to help them create again the emotional bond with their children that was lost during the separation process.

Parole chiave: separazione, paternità, casa dei papà separati

Key-words: separation, paternity, House of Separate Fathers

Introduzione

Al giorno d'oggi, pochi ruoli sociali stanno vivendo una profondissima rivisitazione e rilettura del proprio dover essere come quello del padre.

Cinquant'anni fa, la Rivoluzione del '68 aveva iniziato un processo di demitizzazione e conflitto contro il padre che in quel periodo veniva interpretato in modo autoritario più che autorevole, distaccato e poco affettivo, rigido e poco accogliente: tanto da suscitare fantasie "omicide" nei figli che, al culmine della loro rivoluzione, sancirono "la morte del padre". In una sorta di autonomia autodeterminante che rifiutava (almeno apparentemente) un legame originario e di generazione in nome della libertà e del rifiuto di ogni coercizione autoritaria.

Come spesso accade quando si cerca di ribellarsi ad ingiustizie e mancanza di comunicazione, si è rifiutata non solo la cattiva interpretazione del ruolo paterno nella modalità "padre-padrone", ma anche l'idea stessa di paternità come figura autorevole di riferimento.

Questo fatto, insieme a molti altri aspetti tipici della nostra epoca (l'emergere delle donne come protagoniste della società, la crisi dell'istituzione familiare, la crisi economica, la cosiddetta adolescentizzazione degli adulti, l'idea che ciò che conta è solo la realizzazione personale, la pervasività della cultura capitalista che induce bisogni e trasforma tutto in merce), hanno fatto sì che, dopo 50 anni, ancora si fa fatica a riscoprire il ruolo paterno e le sue peculiarità educative per lo sviluppo armonico del figlio.

«Si è venuta così a creare una situazione paradossale: non si trova più il padre, né quello con la P maiuscola, né quello con la p minuscola, non si

trova più il maschile (...). La definitiva scomparsa della società patriarcale, nella nostra cultura occidentale, ha generato uno smarrimento collettivo impressionante che determina la disperata ricerca di nuovi codici simbolici che sostanzino in forma radicalmente discontinua la connessione semantica “maschio (uomo)/padre” e “femmina (donna)/madre”. Siamo in una terra di transizione»¹.

Ci sono certamente segnali positivi di maggiore presenza e volontà di coinvolgimento da parte dei padri del terzo millennio. Nuove capacità che è importantissimo evidenziare, perché tracce di un accenno di rinascita che va pensato e deve diventare spunto per una reinterpretazione del padre come figura non solo autorevole, ma anche affettiva, protettiva e contenitiva per i figli, rimasti orfani per troppo tempo. Un padre testimone, credibile, capace di affermare con la propria vita «la fede nell'avvenire, il senso dell'orizzonte, una responsabilità che non rivendica alcuna proprietà»².

Dall'essere padre biologico allo sviluppo della paternità

«Mater semper certa pater numquam»³, dicevano gli antichi nei codici di diritto, ma ancora oggi questa massima è segno di uno squilibrio, una discrepanza esistenziale nei ruoli materno e paterno che, se non conosciuta, elaborata e colmata, rischia di ristagnare costituendo una sorta di alea intorno alla figura del padre, una nebbia che lo rende un po' distante dall'ambito familiare e, nel caso di separazione, facilmente allontanabile.

La biologia della gestazione dà alla madre un “vantaggio” nella relazione col figlio. I nove mesi della gravidanza e almeno un anno dopo la nascita sono periodi di relazione quasi esclusiva tra madre e figlio. La diade, come la chiamano gli psicologi, si struttura e rende stretto il legame. Tra

¹ M. Pomponi, *Non parliamo di padri, ma di un padre. Un padre in terapia*, in «Comprendre», Archive International pour l'Anthropologie et la Psychopathologie Phénoménologiques, 27-30 (2018) p. 282, pubblicata sul sito <http://www.rivistacomprendre.org/rivista/>.

² M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Universale Economica Feltrinelli/Saggi, Milano 2014, p. 13.

³ «È questo uno dei principi classici del diritto, basato su una massima di esperienza (che nemmeno i progressi scientifici sono riusciti ancora a smentire) in base alla quale se è facile individuare la madre di un soggetto, la ricerca della paternità è spesso difficile, e, in qualche caso, impossibile. Ecco perché la legge ricorre alla presunzione di paternità in base alla quale colui che è stato concepito durante il matrimonio si presume figlio del marito della madre», <https://www.simone.it/newdiz/newdiz.php?action=view&id=1074&dizionario=1>.

madre e figlio si genera una interdipendenza che ha basi biologiche ben precise⁴: gli estrogeni e il progesterone stimolano la comparsa di comportamenti materni, l'ossitocina, la prolattina, le endorfine aiutano la madre a produrre il latte, indispensabile alla vita del figlio e le danno anche una serenità di base che le rende accettabile l'enorme carico psico-fisico che la nascita di un figlio comporta. Si determina una sorta di bagno di ormoni che cambia fisicamente la struttura del cervello materno migliorandone le capacità mentali. Tale legame ha un'importanza vitale per i primi mesi di vita del figlio, assicurandogli le attenzioni esclusive della madre; nonostante ciò, la presenza del padre è indispensabile come figura terza in grado di sostenere la madre, rassicurandola e proteggendola e di staccare da lei il figlio per impedirne una fusione patologica⁵.

Il desiderio del figlio, come sappiamo, in genere è qualcosa che nasce nella vita di una persona e cresce man mano nel suo animo consentendo la possibilità di "far spazio", prima di tutto mentalmente, ma poi anche affettivamente e poi pian piano fisicamente, al figlio desiderato, immaginato, atteso.

Questa realtà appartiene sia all'uomo sia alla donna ed è indispensabile che ambedue lo desiderino per consentire una accoglienza armoniosa della persona che sarà chiamata alla vita.

La gravidanza è un periodo in cui c'è uno squilibrio evidente tra relazione madre-figlio e padre-figlio, tanto che, a volte, qualche papà può sentirsi escluso e ritirarsi verso il lavoro, i propri hobbies, altre relazioni affettive...

È importante invece condividere con la madre questa attesa, cominciando ad accoglierla, proteggerla, rassicurarla nelle sue ansie e paure e facendo insieme spazio al piccolo che sta per nascere, anche fisicamente occupandosi insieme di ciò che serve: il corso di accompagnamento alla nascita, se possibile assistere al parto, allargando il proprio cuore al figlio che già vive e palpita nel corpo della donna amata. «Il primo elemento che andrebbe considerato per una serena transizione alla genitorialità è che tutto ciò che ha a che fare con il nascituro dovrebbe essere frutto di un lavoro di squadra. A prescindere da come poi si decida di suddividere

⁴ Cfr. M. Ammaniti, *Pensare per due. Nella mente delle madri*, Edizioni Laterza, Bari 2008.

⁵ Cfr., a questo proposito, G. Attili, *Attaccamento e costruzione evolutivista della mente. Normalità, patologie, terapia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.

concretamente i compiti nel quotidiano, la chiave consiste nel riflettere, dialogare e prendere congiuntamente le decisioni»⁶.

La nascita del figlio, poi continuerà per alcuni mesi ancora con la diade madre figlio che soddisfa soprattutto il bisogno primario dell'allattamento e della cura amorevole, ma necessiterà sempre di più l'intrusione del padre a spezzare questa fusione per consentire la vita piena di tutti e due. «Ed ecco la ferita inferta dal padre al figlio: lo allontana dal cerchio della vita, dall'aver tutto ciò che gli serve a portata di mano. In quel momento mentre la ferita sanguina, si crea nel figlio uno spazio con due principali effetti duraturi: lo spazio per il desiderio, raggiungere di nuovo la felicità, e la spazio per l'altro, lo spazio dell'altro»⁷.

Dalla diade si passerà così alla triade: «Il rapporto tra un genitore e un figlio (...) non è mai svincolato dal rapporto del figlio con l'altro genitore e (...) non è mai svincolato neanche dal rapporto dei genitori tra loro. Da qualunque punto di vista lo si osservi, l'esercizio del "mestiere di genitore" è sempre collocato al vertice di un triangolo»⁸.

Purtroppo sappiamo che l'essere padre biologico non corrisponde automaticamente ad aver desiderato quel figlio, averlo immaginato, aver condiviso con la madre del bambino la preparazione alla nascita; nascita che, in certi casi non «coincide, e determina, la nascita del padre (...) il padre è solamente biologico (...), contribuisce alla procreazione, senza poi assumersi altre responsabilità sul piano relazionale. Sono questi i casi in cui un padre non vive la propria paternità»⁹, ma rinuncia ad una esperienza di crescita fondamentale per la propria vita e nega al figlio questo legame che inserisce il figlio stesso nella storia delle generazioni, gli nega le radici, lo rende sicuramente più fragile.

Ogni età della vita necessita della contemporanea presenza dei due genitori che, ciascuno con i propri compiti, contribuisce alla «compresenza di aspetti protettivi e di empatia tipici del codice materno e di aspetti

⁶ D. Ambrogio, *Cosa accade in una coppia con la nascita di un figlio*, sul sito: https://www.danielaambrogio.it/blog/13/cosa_accade_in_una_coppia_con_la_nascita_di_un_figlio.html.

⁷ L. Fronza, *Dal patriarcato alla paternità*, in G. Meazzini, *Padri*, Dossier di Città Nuova, Roma 2019.

⁸ Fruggeri, 2002 p. 112, citazione riportata in E. Scabini - R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari. Aggiornamenti. Aspetti della psicologia*, Società Editrice Il Mulino, Bologna 2003, p. 126.

⁹ T. Marchetti, *La "nascita" del padre tra biologia e psicologia*, pubblicato sul sito www.humantrainer.com.

emancipativi e di ordine e giustizia del codice paterno»¹⁰; tale lavoro combinato è finalizzato, nella prima infanzia, alla strutturazione di un attaccamento sicuro in modo da fondare le basi indispensabili per consentire nell'adolescenza di «affrontare il distacco, senza interrompere emotivamente il legame»¹¹.

Assumersi la responsabilità genitoriale è frutto di un passaggio di vita, la transizione verso la propria adultità. Per essere un buon padre, però, tutto questo non basta, è necessario fare i conti con il modello genitoriale nel quale si è vissuti, che si è sperimentato nella propria crescita. La presenza del proprio padre o la sua assenza accompagnerà il giovane padre tutta la vita, facendogli da specchio e, in qualche modo, determinandone lo sviluppo di una paternità matura.

Quella del rapporto col proprio padre è una eredità importantissima, a volte scomoda, fonte di vuoti esistenziali, blocchi affettivi soprattutto quando si deve fare i conti con padri assenti, violenti, senza amore. Questa eredità paterna va conosciuta, elaborata ma non per un ritorno indietro fisso, in cui sentirsi intrappolati, quasi destinati ad una ripetizione del vissuto di un altro, quanto piuttosto per essere consapevoli di quel modello e rielaborarlo secondo le proprie capacità, caratteristiche e volontà: «Il movimento dell'ereditare implica l'essere figli senza padri, nel senso che non si tratta tanto di ricevere dall'Altro, ma di perdere l'Altro»¹².

E questo, in un'ottica evolutiva, consente anche a chi ha avuto esperienza di un padre patologico o assente, di poter esercitare una paternità efficace, matura, capace di desiderare un figlio, accoglierlo, proteggerlo, guidarlo e lasciarlo andare nella sua autonomia sicura, libera ma non distruttivamente autodeterminante.

Naturalmente per essere capaci di non essere bloccati dal modello genitoriale che ciascuno introietta inevitabilmente nel proprio percorso di vita, è indispensabile esser consapevoli dei meccanismi che determinano la nostra crescita e il nostro sviluppo.

A questo proposito, tutto il discorso sugli stili di attaccamento è fondamentale. Il bambino, per crescere sano, ha bisogno di entrambi i genitori; «genitori che si amano e che trasmettono in tal modo al figlio l'immagine di una buona coppia contenitore-contenuto, dell'oggetto combinato,

¹⁰ E. Scabini - R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, cit., p. 125.

¹¹ *Ibi*, p. 126.

¹² M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco*, cit., p. 137.

consentendogli di identificarsi con entrambi i poli della relazione: quelli che Franco Fornari (1976) ha attribuito al codice materno, più ricettivo e contenitivo, e al codice paterno, più aggressivo, ma in grado anche, da posizioni più separate, di fungere da polo di riferimento inconscio per l'interiorizzazione della realtà esterna, la legge, il senso di responsabilità e di generatività»¹³.

Essere padre in un contesto difficile

Negli ultimi decenni si è riscontrata una grande fragilità dei legami affettivi, gli “amori liquidi” come li ha definiti Bauman nella sua efficace lettura della società. In questo contesto dove tutto è precario, anche la tenuta delle famiglie è sempre più in pericolo, con il continuo aumento di separazioni e divorzi¹⁴ e tutto il contorno di conseguenze negative che questo fenomeno porta con sé. Il lutto di una separazione ha sempre conseguenze devastanti per la vita dei diretti interessati, siano essi i coniugi o, ancora di più i figli. La capacità di gestire una separazione non è semplice, i conflitti e le battaglie legali sono all'ordine del giorno. Tra questi drammatici effetti collaterali non è infrequente l'impovertimento del nucleo familiare che con la separazione vede quasi dimezzare il proprio reddito: «secondo l'Istat, il 24% circa delle donne separate è a rischio povertà, contro il quasi 15% degli uomini nelle stesse condizioni. Un quadro di questo tipo emerge anche dalla Caritas che dichiara che la popolazione di separati o divorziati che si rivolge ai servizi del circuito ecclesiale è composta da un 53,5% di donne e un 46,5% di uomini, parlando di famiglie o ex famiglie con figli minori»¹⁵.

Le separazioni mettono a dura prova la tenuta del rapporto dei padri con i figli che, come sappiamo bene nella maggior parte dei casi, anche

¹³ T. Fratini, *Sul padre e il disagio della civiltà, sulla funzione paterna, sulla paternità nella disabilità*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 2 (2018), pp. 119-134, p. 128.

¹⁴ Istituto Nazionale di Statistica, *Popolazione e famiglie*, <https://www.istat.it/it/files/2018/12/C03.pdf>: «Nel 2016 i matrimoni continuano a crescere, in linea con l'aumento già riscontrato l'anno precedente: si passa dai 194.377 matrimoni del 2015 ai 203.258 del 2016. Le separazioni legali passano da 91.706 del 2015 a 99.611 del 2016 e i divorzi aumentano in misura marcata, in seguito anche all'introduzione del cosiddetto “divorzio breve”, passando da 82.469 a 99.071».

¹⁵ F. Vercellino, *Quando la separazione è lo scivolo verso la povertà*, in «Il Sole 24 ore», 22 novembre 2017 sul sito <https://alleyoop.ilsole24ore.com/2017/11/22/quando-la-separazione-e-lo-scivolo-verso-la-poverta/>.

se c'è l'affido congiunto¹⁶, continuano a vivere con la madre, mantenendo con il padre un rapporto saltuario: «Si fatica a mantenere una figura genitoriale adeguata, e spesso se non ci si può permettere una casa abbastanza grande non si riesce a ottenere il permesso di pernottamento per i bambini, che quindi trascorreranno meno tempo con il genitore»¹⁷. Il tutto all'interno di conflitti, a volte insanabili conseguenza di ferite conseguenti a tradimenti, offese che forse solo il ricorso ai tribunali riescono, almeno formalmente, a dirimere.

Esistono certamente esperienze virtuose, ma frequentemente dobbiamo registrare molte difficoltà. Se nella maggior parte dei casi, pur con gravi sacrifici si riesce, in qualche modo, a gestire queste situazioni, il discorso si fa più difficile se alla separazione si associano la perdita del lavoro, la violenza intra familiare o la dipendenza, da sostanze o senza sostanze, di uno dei coniugi che, quando riguarda il padre, diventa spesso motivo di totale allontanamento dai figli.

L'esperienza della casa per i padri separati¹⁸

La consapevolezza che il rapporto d'amore del padre per la madre o, almeno, la stima reciproca è «l'elemento fondamentale che contribuisce in modo decisivo a infondere nel figlio l'amore per la vita e la fiducia di

¹⁶ A. Tripodi, *Famiglia, boom di matrimoni (ma aumentano anche i divorzi)*, 14 novembre 2016, sul sito: https://www.ilsole24ore.com/art/notizie/2016-11-14/famiglia-istat-2015-4600-matrimoni-divorzi-oltre-quota-82mila-111234.shtml?uuid=ADYyl2uB&refresh_ce=1. «Nel 2015 le separazioni con figli in affido condiviso sono circa l'89% di tutte le separazioni con affido e solo l'8,9% dei figli è affidato esclusivamente alla madre. È questo l'unico risultato evidente dell'applicazione della Legge 54/2006 sull'affido condiviso. Per l'Istituto nazionale di statistica, la quota di separazioni in cui la casa coniugale è assegnata alle mogli aumenta dal 57,4% del 2005 al 60% del 2015 e arriva al 69% per le madri con almeno un figlio minorenne. Si mantiene stabile anche la quota di separazioni con assegno di mantenimento corrisposto dal padre (94% del totale delle separazioni con assegno nel 2015)».

¹⁷ F. Milano, *Padri separati, quando l'assegno per i figli ti condanna alla povertà*, in «Il Sole 24 ore», 19 ottobre 2017, sul sito <https://www.ilsole24ore.com/art/norme-e-tributi/2017-10-19/padri-separati-quando-l-assegno-i-figli-ti-condanna-poverta-185456.shtml?uuid=AEdJO8rC>.

¹⁸ Per la stesura di questo paragrafo ho avuto la disponibilità del dott. Edoardo Panunzi, psicoterapeuta che gentilmente si è reso disponibile per raccontarmi l'esperienza della casa e di come i suoi ospiti la vivono, dal punto di vista privilegiato di colui che intrattiene rapporti personali con ciascuno, accompagnando il loro percorso trasformativo e di empowerment alla scoperta delle proprie risorse.

base nelle relazioni d'amore e, più in generale, nelle relazioni umane»¹⁹, ha spinto gli operatori della Associazione per la Promozione della Solidarietà Onlus a cercare di capire questo fenomeno, tentando di elaborare e realizzare un progetto che potesse restituire ai padri l'autostima necessaria a sentirsi genitori adeguati, certo non perfetti, ma capaci di mantenere una relazione soddisfacente con i figli attraverso la quale poter esprimere loro attenzione e affetto.

La Caritas della Diocesi di Albano, oltre alla solerte e generosa attività dei Centri d'Ascolto parrocchiali, da quasi 20 anni cerca di realizzare progetti di solidarietà sociale in risposta ai bisogni man mano rilevati, grazie al lavoro dell'Osservatorio delle povertà e risorse e del Consultorio familiare, Centro Famiglia e Vita. Queste realtà, nel rapporto con i servizi del territorio e grazie all'accoglienza e all'ascolto delle persone e delle famiglie che chiedono aiuto, insieme ai dati statistici nazionali, avevano rilevato la comparsa di una nuova povertà nel panorama dei bisogni che nascono nella nostra società: quella dei padri che dopo la separazione, pur avendo l'affido condiviso dei figli, non convivono con loro e, per difficoltà economiche, psico-relazionali o sociali si ritrovano a vivere un forte impoverimento umano che influisce gravemente sull'equilibrio psico-fisico mettendo a rischio il rapporto con i figli.

Come abbiamo già detto, la frequente collocazione dei figli con le madri fa sì che i papà siano costretti, o comunque decidano, di andare via dall'abitazione familiare con la necessità di trovare una nuova sistemazione che consenta anche la possibilità di accogliere i figli nei giorni di "visita" stabiliti in sede di separazione e/o di divorzio.

Le possibilità economiche sono discriminanti nell'evoluzione di questi vissuti. Si creano, infatti percorsi diversissimi a seconda del reddito che può consentire, o meno, di sopperire alle nuove necessità di contribuzione alla spesa dell'ex moglie e dei figli, assicurandosi, al tempo stesso, un reddito residuo per le proprie necessità.

L'evidente impoverimento economico, che ogni separazione porta con sé, abbassa il tenore di vita di queste persone con l'aggiunta di frustrazione e rabbia in situazioni già difficili per la necessità di elaborare il lutto che la separazione comporta. Non è infrequente la umiliante condizione di alcuni uomini causata dal ritorno a casa con i genitori o, nei casi più difficili dal dover ricorrere a sistemazioni di fortuna con il crescente fenomeno del

¹⁹ T. Fratini, *Sul padre e il disagio della civiltà...*, cit., p. 127.

“dormire in macchina” che precarizza le vite degli ex mariti generando un fenomeno che è considerato, a ragione, una nuova povertà.

Alla luce di tutte queste considerazioni, il progetto si è strutturato attraverso l'accoglienza di papà separati in transitoria situazione di emergenza abitativa o che comunque, non disponendo di un'abitazione propria, hanno bisogno di un ambiente accogliente per vivere i momenti di visita ai propri figli, come previsti dai patti di affidamento, definiti all'atto della separazione o del divorzio.

La casa è stata messa a disposizione dalla congregazione delle Sorelle di Gesù Buon Pastore che per molti anni hanno gestito la Casa per Ferie accogliendo singoli, famiglie e gruppi per periodi di esercizi spirituali o di riposo e che hanno deciso di destinare quell'immobile ad un servizio che rispondesse al bisogno concreto di alcune persone.

La Caritas ha così elaborato il progetto “Per essere ancora papà” che era in cantiere da alcuni anni ma che non era mai partito a causa della indisponibilità di un luogo idoneo all'obiettivo prefissato.

Il progetto, iniziato a gennaio 2018, ha consentito l'accoglienza di tutti coloro che ne avevano fatto richiesta: 7 papà separati e 3 uomini in emergenza abitativa, uno dei quali con un figlio grande.

I colloqui di ammissione sono stati fatti dal Responsabile della struttura (una educatrice professionale e Counselor) e dallo psicoterapeuta ad orientamento sistemico relazionale. L'équipe è stata poi completata da altri due educatori che si sono aggiunti nel tempo. Nel tempo si è vista la necessità che fosse assicurata una presenza notturna.

Durante la permanenza nella Casa tutti gli ospiti hanno effettuato un percorso psicologico di 20 incontri circa a cadenza quindicinale.

Si è trattato di persone multiproblematiche inserite in un percorso comunque rigenerativo, nell'ottica della tutela dei minori e della possibilità di un cammino personale. Momenti comuni sono stati i pasti, alcuni momenti di svago e alcuni lavori comuni nella sistemazione di un tratto di spiaggia che la casa possiede.

Le storie incontrate sono tutte storie di povertà ed esclusione, aggravate, in alcuni casi, da disturbi psichiatrici e dipendenza. Il taglio emotivo con la famiglia di origine è stato sempre determinante nel vissuto di queste persone, che riportavano esperienze di mancanza del paterno per un lutto o per assenza dovuta alla separazione, o per una lontananza emotiva di fatto sperimentata. È sempre stata evidenziata una crisi del maschile in cui l'uomo, ad un certo punto, si esclude dalla dinamica familiare, per

mancanza di una dimensione di guida, di contenimento, di protezione tipici del ruolo paterno.

I percorsi psicologici intrapresi sono stati volti ad aiutare l'utente a prendere consapevolezza del proprio vissuto, a partire da quale tipologia sia stata la propria coppia genitoriale e quali di questi meccanismi siano stati messi in atto anche nella propria coppia; ciò per compiere un processo di elaborazione in vista di un cambiamento reale, nel tentativo di spezzare la catena di fallimenti, evitando sostituzioni o compensazioni consolatorie ma giungendo, in alcuni casi, al perdono del proprio padre evitando di scaricare così su di lui la rabbia per le proprie vicende e dire: «Non posso farci niente». È stato importante condurre gli utenti a riappropriarsi della significatività dell'essere padre non negando l'esperienza di dolore che ciò ha comportato e comporta nella loro vita. Da qui è possibile riscoprire la propria voglia di condividere gioie e dolori con i propri figli, riconoscendo le loro richieste di presenza del padre.

Prima annualità dal 13 gennaio 2018 al 28 febbraio 2019²⁰

Età	Numero dei figli	Lavoro Prima	Lavoro Dopo	Esito percorso
A. 51	2 figli	NO	NO	Va a vivere con la fidanzata
P. 53	2 figli	NO	SÌ	Abita da solo
P. 31	2 figli	NO	SÌ	Abita da solo
E. 42	2 figli	NO	SÌ	Abita da solo
M. 63	1 figlio	NO	NO	Torna nella famiglia d'origine
B. 44	1 figlio	NO	SÌ	Abita da solo
F. 53	2 figli	NO	SÌ	È stato mandato via per reiterato uso di sostanze stupefacenti
S. 52	3 figli	NO	SÌ	Esce perché trova lavoro
F. 42	3 figli	NO	SÌ	Esce perché trova lavoro
R. 47	Uomo solo	NO	Lavori saltuari	Va a vivere da un amico

La prima annualità si è conclusa con diversi risultati positivi e qualche fallimento, altrettanto importante per l'équipe direttiva che ha fatto un bilancio e definito alcuni cambiamenti che sono stati reputati necessari:

²⁰ Nelle tabelle che seguono sono stati indicati alcuni elementi caratterizzanti gli ospiti accolti. Nella prima, relativa all'anno 2018/2019 sono stati riportati gli esiti del percorso, nella seconda, relativa all'anno 2019/2020 i percorsi sono ancora in itinere. Come si vede bene, dalle colonne relative alla situazione lavorativa, la presenza o meno di lavoro all'inizio ha determinato la necessità di essere accolti e, alla fine, influenza la capacità di autonomia abitativa.

- L'ammissione è stata subordinata alla somministrazione di test di personalità per evidenziare eventuali difficoltà che avrebbero potuto ostacolare la convivenza in un gruppo eterogeneo.
- Dopo una ricerca di circa un anno è stata individuata la comunità francescana del Terzo Ordine Regolare che ha messo a disposizione due religiosi che ora abitano nella casa assicurando una presenza costante e stabile che consente, tra le altre cose, un ambiente relazionale accogliente e contenitivo.

Seconda annualità dal 28 aprile 2019 ad oggi

Come si vede chiaramente nelle due tabelle, la questione della disoccupazione è dirimente in tutti gli ospiti. La mancanza del lavoro è un punto fondamentale, a volte causa, a volte conseguenza di una fragilità esistenziale che si riflette in modo drammatico sulle famiglie, generando conflitti che, spesso, esitano nelle separazioni o, quando queste sono già definite, favorendo un'ulteriore allontanamento dai figli ai quali non si può assicurare neanche più il mantenimento.

Età	Numero dei figli	Lavoro Prima	Lavoro Dopo	Esito percorso
V. 64	4 figli	NO	Reddito di cittadinanza	Attualmente ospite
R. 60	2 figli	NO	NO	"
A. 49	2 figli	Lavoro saltuario	Lavoro saltuario	"
B. 49	3 figli	Lavoro saltuario	Lavoro saltuario	"
F. 53	1 figlio	NO	Lavoro saltuario	"
M. 57	2 figli	SI	SI	"
G. 38	2 figli	NO	NO	"
R. 56	1 figlio	NO	SI	"
F. 66	1 figlio	NO	NO	"
A. 38	Uomo solo	NO	SI	"
K. 57	Uomo solo	NO	NO	Esce dopo due mesi

Conclusioni

La povertà educativa²¹, di cui spesso si parla in questo periodo, è certamente un fenomeno complesso, scaturisce da problemi economici, ma spesso è aggravata da difficoltà relazionali, da incapacità educative che gli adulti manifestano, forse segno di ferite e mancanze che essi stessi hanno vissuto. Una debolezza degli adulti che non sanno essere autorevoli, schiacciati dai cambiamenti della nostra epoca, dal gap relativo alla gestione all'uso del web che li fa sentire subalterni degli stessi figli.

Nell'aumento delle problematiche psicologiche rilevate tra i minori²², a volte ad esordio estremamente precoce, nel disagio di alcuni nostri adolescenti che si manifesta solitamente nell'uso di droghe e alcol fin dai 12/13 anni²³, nell'isolamento patologico di altri, non c'è cattiveria o voglia di opposizione all'autorità genitoriale, c'è una vera e propria richiesta di aiuto, un bisogno di ascolto²⁴, di amore, di qualcuno che indichi loro la strada.

«La domanda di padre che oggi attraversa il disagio della giovinezza non è una domanda di potere e di disciplina, ma di testimonianza. Sulla scena non ci sono più padri-padroni, ma solo la necessità di padri-testimoni (...). Il padre che oggi viene invocato non può più essere il padre che ha l'ultima parola sul senso della vita e della morte, sul senso del bene e del male, ma solo un padre radicalmente umanizzato, vulnerabile, incapace di dire qual è il senso ultimo della vita ma capace di mostrare, attraverso la testimonianza della propria vita, che la vita può avere un senso»²⁵.

²¹ Su questo argomento voglio segnalare due importanti Documenti pubblicati recentemente: Rapporto Caritas 2018 Povertà in attesa, di cui una sintesi è consultabile al sito: https://www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7847/Poverta%20in%20Attesa_Sintesi.pdf E la Campagna di Save the Children 2019, Illuminiamo il futuro, sul sito: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro>.

²² Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza, La Salute mentale degli adolescenti, 2018 consultabile al sito: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/salute-mentale-adolescenti.pdf>.

²³ Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Dipendenze da droga e alcol, segnalazione della Garante infanzia, al sito: <https://www.minori.it/it/node/6869>

²⁴ Cfr. a questo proposito i lavori di Federico Tonioni psichiatra e psicoterapeuta, responsabile del Centro Pediatrico Interdipartimentale per la Psicopatologia da Web, presso la Fondazione Policlinico Gemelli di Roma. Un esempio nell'articolo di M. Sarti, *Non dormono e non vanno più a scuola, così curiamo i bambini dipendenti da internet*, 27 febbraio 2016, in «L'Inkiesta». Pubblicato sul sito: <https://www.linkiesta.it/it/article/2016/02/27/non-dormono-e-non-vanno-piu-a-scuola-cosi-curiamo-i-bambini-dipendenti/29415/>.

²⁵ M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco*, cit., p. 14.

C'è bisogno di uomini riconciliati²⁶, che siano capaci di esprimere la propria paternità in modo empatico ed affettivo, capaci di essere autorevoli, senza essere aggressivi.

In situazioni dolorose e laceranti, come le separazioni, è indispensabile assicurare ai figli la presenza paterna per non privarli di una relazione indispensabile per il loro armonioso sviluppo. Di questo tutti ne sono consapevoli. Non sempre ciò si realizza nella pratica, soprattutto in situazioni di particolare fragilità del padre. L'esperienza presentata in questo articolo è un contributo perché ciò si realizzi.

²⁶ Cfr. Quilici, *Separazione e Affidamento: paternità negata?*, in M. Adinolfi (ed.), *Il Padre Ritrovato. Alla ricerca di nuove dimensioni paterne in una prospettiva sistemico-relazionale*, FrancoAngeli, Milano 2001.

Esperienze di integrazione in consultorio

Valentina Vergalli *

Abstract

Il consultorio familiare, per le funzioni individuate dalla normativa nazionale e regionale, diventa una delle principali agenzie territoriali in cui si esercita con particolare attenzione l'esperienza dell'accoglienza e dell'integrazione delle famiglie straniere. Diventa pertanto indispensabile la figura del mediatore linguistico e culturale. Per realizzare un vero processo d'integrazione non è sufficiente la risposta ai bisogni sottoposti, ma è necessario costruire insieme agli utenti stranieri uno spazio in cui riconoscere la loro identità culturale, in modo da accogliere anche quella dei paesi ospitanti. Qui nasce l'esperienza "stare insieme nell'attesa e nella cura in consultorio". Queste esperienze diventano efficaci e aiutano la persona straniera a migliorare la conoscenza della realtà del paese/città e a trovare i modi per realizzare il progetto migratorio e le aspettative; nello stesso tempo aiutano gli operatori a cogliere modalità operative e relazionali diverse da quelle esercitate nei confronti dell'utente nazionale. Tali percorsi attivati in rete con altre agenzie territoriali facilitano il processo di adattamento, di conoscenza reciproca e di integrazione.

Family planning clinics, according to the regional and national legislations, becomes the principal agency in which it is possible to pay particular attention on the experience of hospitality and integration of foreign families. For this reason we must have the figure of cultural linguistic mediator. To achieve a real process of integration it is not enough to apply the needs we receive but it is necessary to build with the foreign consumer a suitable environment in which recognize culture identity, in order to receive the culture of the host country. From this require was born the experience of the project: "stare insieme nell'attesa e nella cura in consultorio" - "stay together during pregnancy waiting for the event in the family planning clinics". These experiences became efficiency and they can help foreign people to improve the knowledge of the country /city and find new way to realize their migration project and their expectations; at the same time this experience can help the operators to learn

* Assistente Sociale C.F. Fondazione C.A.Me.N. ETS.

operational and relational methods they usually exercise towards the national final users. These skills related to the local social network help the process of integration and mutual contact.

Parole chiave: territorio, rappresentazioni culturali, rete

Key words: Territory, Cultural representation, Network

Introduzione

Il fenomeno della migrazione è sempre attuale, si evolve in continuazione e determina la necessità di essere osservato con sempre più attenzione.

I servizi che si occupano delle persone e delle famiglie e che sono chiamati, per mission, a rispondere ai loro bisogni, devono soprattutto osservare la realtà del territorio in cui sono inseriti e, allargando lo sguardo, la società, in modo tale da poter rendere il servizio efficace ed efficiente.

Prendendo in considerazione l'utenza straniera è necessario, in particolare, cogliere l'immagine che ha dei servizi locali rispetto alla tipologia degli stessi offerti sul territorio di provenienza. Tale immagine determina il primo approccio delle persone straniere al servizio in merito e soprattutto al sostegno e alla modalità di esprimersi e di fronteggiare i loro bisogni. A ciò va aggiunta la difficoltà linguistica.

La relazione di cura non è mai una relazione neutra, priva di qualsiasi coinvolgimento. Il processo di ascolto e di cura è culturalmente mediato: azioni che per gli operatori sono scontate o che sono diventate di prassi usuali (come fare un'ecografia) possono essere male interpretate da persone provenienti da altri paesi del mondo; queste azioni vanno spiegate in modo comprensibile e accettabile. Il rapporto con utenti italiane ci permette di dare per scontati aspetti culturali perché sono condivisi. Questa cosa non è possibile farla con donne straniere, provenienti da culture che, in molti casi, sono estranee a noi operatori.

L'operatore non sempre è consapevole delle reazioni provocate da tale diversità e, non riuscendo a controllarle, fatica a costruire una efficace ed efficiente relazione di aiuto. Pertanto, ad un dato fenomeno, ci sono diverse spiegazioni, alcune delle quali possono non essere conformi a quelle dell'operatore ma vanno accettate come valide perché lo sono agli occhi

degli utenti. Per questo si parla di *rappresentazioni culturali*¹, ovvero immagini culturalmente determinate e condivise dal gruppo di appartenenza; esse hanno pari dignità rispetto a quelle dell'operatore, che deve tenerle in considerazione.

Chi lavora da molto tempo nel settore sociale e sanitario ha potuto evidenziare di persona tale fenomeno e sa quanto sia importante individuarlo e capirlo. La migrazione cambia e cambiano le culture con le quali gli operatori si trovano a lavorare: non solo diverse lingue ma anche diverse culture, rappresentazioni culturali, diverse abitudini e stili di vita.

1. Il contesto di lavoro

Il Consultorio Familiare della Fondazione C.A.Me.N ETS, accreditato dalla Regione Lombardia dal Giugno 2007, opera in un contesto densamente popolato da persone di origine straniera, in quanto posizionato nella zona 6 del comune di Milano a cui afferiscono, in particolare, le zone Giambellino, Lorenteggio, Barona e Navigli. Fornisce aiuti e interventi a favore della famiglia nella sua formazione e crescita e nelle sue eventuali difficoltà. Il punto di partenza e di arrivo, unico obiettivo del Consultorio, è la famiglia; la mission del consultorio è proprio quella di operare a favore della stessa e della vita, offrendo servizi alla persona e alla coppia nella sfera psico-sociale ad alta valenza sanitaria e relazionale; particolare attenzione è rivolta ai giovani, agli studenti (attraverso informazione, formazione e consulenze) e alle giovani coppie. Opera in ottemperanza alla normativa della Regione Lombardia e da quanto disposto dagli appositi uffici della ATS Città Metropolitana. Particolare attenzione è posta alle domande e ai bisogni espressi dall'utenza straniera, sia essa singola sia riferita al nucleo familiare. L'attività a favore degli utenti è svolta in maniera multidisciplinare da parte del personale del consultorio. Operano, infatti, ginecologi, ostetriche, psicologhe psicoterapeute, mediatore familiare, educatore, assistente sociale e, da poco, gli operatori hanno il supporto di una mediatrice linguistico culturale.

I bisogni espressi e presi in carico sono molteplici: dalla necessità di reperire beni essenziali per la famiglia o per i minori, alla scuola d'italiano, a

¹ Cfr. M.R. Moro - D. Neuman - I. Réal, *Maternità in esilio. Bambini e migrazioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010; S. Dal Verme (ed.), *Quaderno di formazione alla clinica transculturale*, Crinali Cooperativa Sociale Onlus, ottobre 2006.

domande legate alla sfera burocratica (permessi di soggiorno), a necessità legate alla relazione mamma-bambino, a necessità sanitarie, bisogni psicologici o di mediazione di conflitti interni alla coppia o alla famiglia. Le risposte sono di due tipi: in prima istanza con la possibilità di effettuare colloqui in consultorio e, successivamente, fornendo la possibilità di partecipare alle attività di gruppo organizzate; in seconda istanza orientando verso altri servizi del territorio. In quest'ultimo caso la rete tra i servizi e i progetti volti a crearla hanno un ruolo fondamentale.

La presenza del consultorio si è radicata sempre di più, registrando un incremento costante del numero di utenti. Secondi i dati del 2017, le utenti straniere che hanno avuto accesso al servizio sono state 185. Esse chiedono di poter accedere al servizio per avere colloqui con l'assistente sociale o per effettuare visite di ginecologia/ostetricia. In rare occasioni hanno partecipato ai corsi gratuiti organizzati in consultorio (come il corso di Accompagnamento alla nascita o al Cerchio delle mamme). Quest'ultimo gruppo è dedicato alle donne che hanno appena partorito e offre la possibilità di osservare le mamme durante l'allattamento, supportarle e controllare la crescita dei bambini. In tale contesto le donne possono scambiarsi esperienze e possono affidarsi al consiglio di operatrici esperte come ostetrica e psicoterapeuta, sempre presenti e pronte a dare sostegno e supporto.

2. Il progetto

Per affrontare e risolvere la scarsa partecipazione delle donne straniere alle attività del consultorio è stato realizzato un progetto con le utenti. L'analisi del territorio aveva già fatto sorgere questi interrogativi e, per cercare di darvi risposta, gli operatori hanno elaborato e realizzato un progetto intitolato "Stiamo insieme nell'attesa e nella cura in consultorio". Il progetto era rivolto alle donne straniere in carico al consultorio. Vista la loro presenza notevole, era stata evidenziata la necessità di costruire uno spazio dedicato a loro. Il progetto ha voluto mettere al centro le donne straniere in gravidanza con bambini molto piccoli, cercando di capire se e come era possibile offrire anche a loro un percorso di sostegno e di accompagnamento. Gli operatori hanno pensato ad alcuni incontri con le donne in base ai paesi di provenienza, ipotizzando e sperando che un contesto omogeneo, stessa lingua, origini e, probabilmente, storie di vita simili, potesse facilitarne la partecipazione. L'obiettivo era quello di crea-

re uno spazio e un luogo dove potessero avere informazioni, condividere conoscenze, ma anche far emergere più chiaramente domande e bisogni. Prendendo come riferimento il proverbio africano “per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio” è stato proposto a queste donne e a coppie straniere di condividere la loro esperienza di genitorialità in un clima di calore e famiglia che potesse metaforicamente sostituire il vero villaggio. Un luogo dove potersi conoscere e fare un’esperienza di condivisione all’interno di un gruppo, in un clima informale.

Il progetto è stato realizzato nei mesi tra Marzo e Giugno del 2011 ed è stato realizzato in due fasi. In una prima fase erano previsti due incontri solo tra donne appartenenti alla stessa area geografica; nella seconda fase sono stati proposti incontri allargati a tutti i partecipanti al progetto contemporaneamente. Sono state individuate quattro principali aree geografiche e sulla base di queste sono stati creati altrettanti gruppi di incontro:

- le donne provenienti dai paesi dell’America Latina;
- le donne provenienti dai paesi del Medio Oriente;
- le donne provenienti dai paesi dell’Africa Centrale e dal Sud dell’Africa;
- le donne provenienti dallo Sri Lanka e dalle Filippine.

A tutti gli incontri era presente una mediatrice culturale per facilitare la comprensione di lingue e culture differenti. I contenuti, i tempi, le modalità di realizzazione e i risultati del progetto sono meglio descritti nella relazione pubblicata sul Quaderno n. 2 «Essere Genitori Oggi» della Fondazione C.A.Me.N. ETS².

Il progetto è stato accolto con entusiasmo: alcune donne che avevano preso parte a questi spazi avevano iniziato a partecipare anche ad altre proposte del consultorio; si era stabilito un legame di fiducia che ha consentito alle donne di sentirsi accolte e, seppur la comprensione fosse limitata, aveva permesso di raggiungere importanti obiettivi: coinvolgere le donne straniere e diventare risorsa reale anche per loro. Il progetto è stato realizzato con il contributo dell’allora ASL Milano.

L’incontro con le donne straniere durante la realizzazione del progetto ha creato la fiducia necessaria per poter meglio interpretare i loro bisogni. Sicuramente la possibilità di avere uno spazio di confronto da dedicare al semplice stare insieme, con le modalità sopra descritte, è un’opportunità

² Essere Genitori Oggi. Esperienze di integrazione e multietnicità in consultorio. Quaderni della Fondazione C.A.Me.N. numero 2. Dicembre 2011. <http://www.fondazionecamen.org/consultorio/formazione-e-prevenzione>.

per un cammino reale verso l'integrazione e l'accoglienza. L'offerta di un tempo e di uno spazio di condivisione di storie ed esperienze, all'interno di un gruppo nel consultorio, può davvero essere un modo per facilitare l'incontro. Se questa è una considerazione che vale sempre in tutte le relazioni, sembra di poter dire che con le donne straniere ha assunto un peso maggiore.

3. Alcune considerazioni

Dal punto di vista statistico è interessante paragonare il numero di utenti straniere che hanno avuto accesso al consultorio nel 2011 (anno di realizzazione del progetto) e nel 2017 (anno scelto perché più recente e i dati si riferiscono all'anno nella sua totalità)³. La valutazione statistica di tali dati permette di fare alcune considerazioni.

È necessario tenere presente che, in questi ultimi anni, sul nostro territorio, sono sorte organizzazioni che affrontano in modo più specifico i bisogni espressi dalle donne straniere. Lo schema sotto riportato ne dà una indicazione numerica più dettagliata.

NAZIONALITÀ	2011		2017	
	MASCHI	FEMMINE	MASCHI	FEMMINE
Est Europa		31		26
Altri paesi europei	3	7	1	9
Centro – Sud America	2	66	1	34
Nord America				5
Africa	5	62	9	67
Asia Oceania	3	40	1	31
Non rilevato		3		1
Sub totale	13	209	12	173
Totale		222		185

Seppur il numero di utenti donne totali sia diminuito nel 2017, è evidente che la presenza di donne straniere in consultorio resta considerevole. La

³ Dati elaborati dai flussi rendicontati presso ATS Milano.

loro presenza è determinata dalla stretta collaborazione con il Centro di Aiuto alla Vita di via Tonezza a Milano. L'invio al servizio specialistico resta un'esigenza che, tuttavia, nella maggior parte dei casi, le donne non sfruttano nella totalità. Una delle attività che caratterizza il consultorio è l'esperienza di gruppo che aiuta le donne e le coppie a vivere momenti molto importanti della loro vita come la gravidanza e il post parto. Tali attività risultano scarsamente utilizzate dalle donne straniere.

La considerazione che possiamo fare è che le motivazioni che hanno fatto nascere l'esigenza di creare un gruppo specifico per le donne straniere restano valide. Queste donne dimostrano scarso interesse nell'aderire alle attività del consultorio e preferiscono limitare la loro presenza ai colloqui con l'assistente sociale o alle visite con ginecologa e ostetrica. Tale diminuzione è certamente legata al sorgere di altre organizzazioni sul territorio che affrontano in modo specifico i bisogni non direttamente di competenza del consultorio. Infatti, le problematiche riportate sono legate principalmente al lavoro, alla precaria condizione abitativa e al reperimento di beni di prima necessità. Per questi bisogni le persone, solitamente, si rivolgono a servizi come la Caritas e i Centri di Ascolto della zona o ad associazioni come l'Associazione Arcobaleno.

Questa associazione, in particolare, nasce nel 1983 su iniziativa di alcuni giovani attenti ai cambiamenti sociali in atto e desiderosi di rispondere in modo creativo alle necessità di riscoprire la popolazione straniera che, in quegli anni, stava diventando sempre più numerosa. Gli interrogativi precisi posti dalle persone straniere hanno indotto i volontari a strutturare corsi di italiano per facilitare l'inserimento lavorativo e sociale delle persone straniere. Le attività svolte oggi dall'associazione rispondono a diverse esigenze e, alla scuola d'italiano, si aggiunge la distribuzione di generi alimentari, il centro di ascolto per donne e per uomini, lo sportello di ricerca lavoro e l'aiuto nella stesura del curriculum vitae. Le fasce d'età delle persone che accedono al servizio sono molteplici, come molteplici sono le nazionalità che i volontari accolgono. Anche per l'Associazione Arcobaleno la necessità di fare rete è fondamentale: il lavoro compiuto deve essere in sinergia con le realtà del territorio in modo da risultare più efficaci e dare risultati migliori. L'aiuto dato alle persone risulta più adeguato se fatto proprio nella prospettiva di mettersi in relazione con altri soggetti del territorio che possono integrare il sostegno dato e creare rete di supporto solida a chi chiede aiuto; in questo modo si ampliano le possibilità di resilienza e di risposta ai bisogni futuri.

4. La rete territoriale

Durante gli anni di attività del consultorio ci sono stati vari tentativi di realizzare progetti volti a strutturare una sinergia tra le reti per meglio rispondere alle esigenze degli utenti. Sinergia che si è cercata con le agenzie del territorio che hanno come focus i disagi individuali, familiari e sociali. La collaborazione con il Centro di Aiuto alla Vita di via Tonezza, da anni in atto, e con l'Associazione Arcobaleno, nasce per creare un giusto supporto tra operatori e, di conseguenza, rispondere in modo completo e adeguato alle domande poste dalle donne in gravidanza. La necessità di avere risposte concrete in favore della vita e di poter supportare le donne con l'operato congiunto di volontari e di professionisti è un punto di forza di tale collaborazione. Un aiuto che si concretizza non solo nell'erogazione di beni materiali, ma anche nell'ascolto e nell'accoglienza nei confronti di donne che, spesso, si sentono sole e non ascoltate. Gli incontri tra le assistenti sociali dei due servizi (CAV e CF Fondazione C.A.Me.N.) sono costanti e hanno lo scopo di trovare modalità di risposta ai problemi riportati e per migliorare i rispettivi servizi.

Legato alla collaborazione con il Centro di Aiuto alla Vita è il progetto "baby mamme". Esso nasce dalla volontà della FAV (Fondazione Ambrosiana per la Vita) ed è rivolto in particolare alle ragazze italiane e straniere tra i 14 e i 21 anni che stanno per diventare mamme o lo sono già. L'obiettivo è sostenerle e accompagnarle con l'aiuto di educatori ed educatrici in grado di supportarle in questo delicato momento e fornire loro le informazioni adeguate sui servizi del territorio. L'ottica preventiva del disagio e il sostegno della genitorialità fragile sono sostenuti anche dai servizi coinvolti in questo progetto: consultori pubblici e privati, ospedali, servizi sociali comunali e associazioni. L'incontro con altri genitori che si trovano in condizioni sociali simili permette di trovare e sviluppare strategie di fronteggiamento delle difficoltà in modo nuovo, creando spazi di ascolto su misura. Soprattutto per le giovani mamme di origine straniera si riscontra la necessità di trovare luoghi nei quali ricostruire un vuoto culturale che disorienta e può diventare disagio; ricostruire nell'ottica dell'accoglienza le proprie origini culturali e trovare il proprio spazio identitario culturale nel nuovo contesto: tutto ciò può essere agevolato proprio da questi momenti di incontro. La possibilità di un consultorio come quello della Fondazione C.A.Me.N di essere in rete con servizi di questo tipo risulta fondamentale per ampliare le pos-

sibilità di successo di percorsi individuali con le giovani mamme e con le donne straniere.

Conclusioni

L'approccio con l'utenza straniera si è specializzato nel corso degli anni; il progetto del 2011 presso il Consultorio della Fondazione C.A.Me.N. è stato la base sulla quale analizzare nel dettaglio i servizi del consultorio e valutarne la risposta in termini di efficacia ed efficienza nei confronti di tutti gli utenti, italiani e stranieri. Tali analisi e considerazioni sono state preziose per gli anni a seguire e sono tuttora utili per le nuove iniziative.

È stato, infatti, possibile attivare un nuovo gruppo di donne straniere in gravidanza, con l'intento già noto di coinvolgere le donne straniere nelle attività del consultorio e consentire loro di ampliare la loro sfera amicale e scambiare informazioni e competenze con altre donne. I bisogni e le difficoltà che devono affrontare nel quotidiano sono simili e il gruppo permette loro di verbalizzarli e trovare risposta.

Un'altra iniziativa, rivolta a incrementare la rete con le agenzie del territorio e la collaborazione con esse, è stata l'attivazione, presso il Centro di Aiuto alla Vita di via Tonezza, di un gruppo di donne in gravidanza basato sugli stessi obiettivi di quello realizzato in consultorio. Solo grazie alla sinergia tra i due servizi è stato possibile intraprendere questa iniziativa che riscuote molto successo.

Tutto questo è realizzabile grazie al coinvolgimento della mediatrice linguistico-culturale: essa rappresenta un prezioso aiuto per gli operatori che possono interagire con le donne dal punto di vista linguistico; in aggiunta a ciò, aiuta l'operatore a comprendere le sfere culturale dell'utente e a dare significato alle rappresentazioni culturali, citate all'inizio di questo articolo. La mediatrice copre i buchi di conoscenza e permette all'operatore di entrare in vera comunicazione con l'utente, ponendo domande nel modo giusto e posizionandosi in una modalità di ascolto piena. Inoltre, la mediatrice o il mediatore rappresentano per gli utenti la possibilità di successo della migrazione; è colei/colui che è riuscito a mantenere la propria cultura di origine, accogliendo quella italiana; ha superato il disorientamento iniziale e lo ha trasformato in possibilità di miglioramento.

Tali esperienze rappresentano una costante fonte di formazione sul campo per gli operatori, sia dal punto di vista professionale sia dal punto di vista personale; permettono di elaborare nuove strategie in tutte le fasi

dell'intervento, soprattutto nell'accoglienza dell'utenza straniera. Questo momento è da tenere in particolare considerazione perché diventa il momento principale dell'incontro e determina l'impressione che l'utente inizia a formarsi del paese ospitante e del servizio stesso. Solo con una costante formazione si può porre la giusta attenzione anche a questi dettagli. È certo che il lavoro di osservazione, analisi e progettazione non si fermerà, ma porterà ad una costante evoluzione del servizio per migliorare sempre di più il percorso dell'integrazione.

Educare le giovani generazioni allo sviluppo sostenibile

Responsabilità, cura dell'ambiente, bene comune

Serena Mazzoli*

Abstract

La gravità delle questioni ambientali e l'attuale disequilibrio socio-economico mettono in luce l'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo. L'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile rintraccia nella promozione di un'educazione di qualità il motore di nuovi modelli culturali e di nuovi stili di vita che si declinano in scelte finalizzate al perseguimento del bene comune. Istituzioni, imprese, famiglie sono pertanto chiamati a promuovere efficaci azioni educative riguardo alla sostenibilità, per orientare i giovani all'acquisizione di stili di vita adeguati, posti di lavoro dignitosi, creativi, "verdi", comportamenti responsabili. Diventa importante, dunque, individuare ambiti formativi idonei ad attuare un'educazione alla sostenibilità nella direzione tracciata. Tra questi, l'alternanza scuola-lavoro (ASL) e i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO), previsti in Italia per tutti gli studenti dell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado, costituiscono preziose opportunità educative per sostanziare il valore di una formazione umana proiettata al compimento personale e all'edificazione del senso civico e comunitario.

The gravity of environmental issues and the current socio-economic injustice both show how unsustainable our current development model is. The UN 2030 Agenda for Sustainable Development has clearly emphasized how promoting quality education can enable new cultural models and lifestyles, ultimately producing choices that can contribute to the common good. Institutions, private entities and families are therefore encouraged to promote effective educational activities on sustainability, with the goal of nudging young people towards adequate lifestyles, creating dignified, creative and green jobs, as well as responsible behaviors. It is in such light important that apt educational contexts are identified in order to enable proper educational

* Dottoranda in Scienze della Persona e della formazione (indirizzo: Education) / Università Cattolica del Sacro Cuore.

efforts towards sustainability. Amongst others, it is here worth mentioning work-related learning (ASL) and the paths for transversal skills and guidance (PCTO), both now provided as part of the current curriculum for students in the last three years of secondary school. These additional modules represent valuable educational opportunities to build a human education that is projected towards personal fulfillment as well as the construction of a deep sense of civic and community duty.

Parole chiave: sostenibilità, educazione, giovani generazioni

Keywords: sustainability, education, younger generation

1. In cammino verso uno sviluppo sostenibile

La gravità delle questioni ambientali e l'attuale disequilibrio socio-economico mettono in luce l'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo e chiamano in causa la stessa possibilità della sopravvivenza del genere umano¹.

I danni irreversibili generati da uno sfruttamento indiscriminato delle risorse del nostro pianeta rivelano un drammatico paradosso: proprio nel momento della storia del mondo in cui le risorse economiche e tecnologiche disponibili ci consentirebbero di prenderci sufficientemente cura della casa comune e della famiglia umana, si assiste, invece, ad un inasprimento dei conflitti, ad un incremento delle disuguaglianze, ad uno sfruttamento delle risorse naturali². Osserva al riguardo L. Pati che «la crisi dell'umanesimo tradizionale è facilmente identificabile nell'incapacità di porsi in costruttiva relazione con la natura, con i propri simili [...] Sebbene lo sviluppo scientifico e tecnico abbia provocato una diminuzione delle distanze tra gli uomini, tra i popoli, tra le nazioni, tra i continenti, persino tra i pianeti [...] di là da tutto ciò *l'uomo contemporaneo è solo*»³. L'innegabile eviden-

¹ Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale*, in M.L. Iavarone - P. Malavasi - F.P. Minerva - P. Orefice (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017.

² http://www.academyforlife.va/content/dam/pav/documenti%20pdf/2019/Assemblea2019/Discorsi%20ufficiali%20PAPA%20PAGLIA/01_PAPA_PAV%2025%20feb.pdf, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

³ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984, p. 10.

za delle conseguenze a carico del nostro pianeta e dell'umanità, nonché la straordinaria accelerazione delle trasformazioni sociali, giuridico-istituzionali, economiche e religiose hanno pertanto contribuito a prospettare la sostenibilità dello sviluppo come un ineludibile orizzonte di riferimento politico e formativo⁴ e hanno segnato una netta discontinuità rispetto alle idee di progresso quantitativo rimaste pressoché indiscusse per molti decenni. Al proposito, il concetto di *sviluppo* sostenibile, da sempre utilizzato come termine di riferimento nel dibattito sulle tematiche ambientali, è stato oggetto di numerose controversie⁵. In modo peculiare, l'assenza di una chiara distinzione lessicale tra i lemmi *sviluppo* e *crescita* ha contribuito ad attribuire loro un significato ambiguo, primariamente legato ad una visione di natura puramente economica⁶. Per tale ragione il concetto di *sostenibilità*⁷, rappresentativo di un'ampiezza concettuale che trascende la mera dimensione ambientale per incorporare aspetti legati all'incremento della coesione sociale, della promozione della pace, del sostegno alla pienezza dello sviluppo umano⁸, ha via via assunto maggiore rilevanza nel dibattito sull'ambiente, fino ad entrare nel linguaggio e nel senso comune, delineando il segnale di una accresciuta coscienza e sensibilità ecologica. Negli ultimi vent'anni, i termini *sostenibilità* e *sviluppo* si sono incontrati in un nuovo concetto di *sviluppo sostenibile* che, largamente utilizzato anche nei più recenti documenti internazionali e nazionali di indirizzo ambientale, può essere associato ad un'idea di progresso orientato a mantenere una crescita qualitativa prolungata e duratura, nella prospettiva di garantire una giustizia ed un'equità estese al futuro.

⁴ Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 46.

⁵ Cfr. C. Birbes, *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2016.

⁶ Tale concezione, alquanto riduttiva, di benessere umano era largamente diffusa tra i fautori della crescita economica nel periodo compreso tra gli anni Settanta e i primi anni Ottanta. Per un approfondimento del dibattito su ambiente e sviluppo si veda C. Birbes, *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione*, cit., pp. 79-102.

⁷ La radice etimologica del lemma *sostenibilità* deriva dal latino *sustinere*, tenere, sostenere, che rimanda ad una prospettiva di sviluppo capace di tenere insieme dimensioni di natura differente. Cfr. C. Birbes (ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017.

⁸ Cfr. T. Grange, *Educabilità e sostenibilità: una sfida accessibile*, in M.L. Iavarone - P. Malavasi - F.P. Minerva - P. Orefice (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017*, cit., pp. 107-114.

Il tema della sostenibilità fu introdotto in occasione della prima Conferenza ONU sull'ambiente tenutasi a Stoccolma nel 1972⁹, venne formalizzato nel Rapporto Brundtland del 1987¹⁰ per poi essere regolamentato dalla Dichiarazione emersa dalla Conferenza di Rio de Janeiro del 1992¹¹, andando progressivamente ad assumere una sempre più marcata rilevanza in ordine allo sviluppo dell'umanità, nella direzione di promuovere una responsabilità planetaria condivisa. Nel susseguirsi delle numerose tappe che hanno segnato il cammino della comunità internazionale verso la sostenibilità¹², il 2015 ha rappresentato un anno cruciale: una serie di importanti iniziative internazionali, tra cui l'emanazione della lettera enciclica *Laudato si'*¹³ e la realizzazione della Conferenza ONU sui cambiamenti climatici (COP21) di Parigi¹⁴, hanno richiamato le principali questioni ambientali di portata globale e hanno conferito rilevanza al tema dell'ecologia integrale, nella direzione di sancire una definitiva interconnessione tra ambiente, economia, società civile. Nella medesima direzione possono essere considerati i 17 obiettivi dell'*Agenda Globale ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*¹⁵, un programma d'azione per le persone e il pianeta, sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Sulla scia di quanto già formalizzato nel 2000 dalle Nazioni Unite at-

⁹ Cfr. United Nations, *Report of the United Nations Conference on the Human Environment*, Stockholm 1972, in <https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/CONF.48/14/REV.1>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

¹⁰ Cfr. United Nations, *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, New York 1987; G.H. Brundtland, *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*, Oxford University Press, New York 1989.

¹¹ Cfr. United Nations, *The Rio Declaration on Environment and Development*, Rio de Janeiro 1992, in <http://www.unesco.org/education/pdf/RIO_E.PDF>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019; si veda inoltre *Earth Summit + 5. Special Session of the UN General Assembly*, New York 1997, in <https://www.un.org/en/events/pastevents/earthsummit_plus_5.shtml>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

¹² In modo emblematico si veda United Nations, *United Nations Millennium Declaration and Millennium Development Goals (MDGs)*, New York 2000; United Nations, *Conference on Sustainable Development Rio+20*, Rio de Janeiro 2012.

¹³ Cfr. Francesco, *Laudato si'*. Lettera enciclica sulla cura della casa comune, 2015.

¹⁴ <https://ec.europa.eu/clima/policies/international/negotiations/paris_en>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

¹⁵ Cfr. United Nations, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015, in <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

traverso l'elaborazione degli *Obiettivi di Sviluppo del Millennio*¹⁶, l'Agenda 2030 ha fissato 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (*Sustainable development Goals - SDGs*), per un totale di 169 *target* da raggiungere entro il 2030. Dignità umana, stabilità regionale e mondiale, prosperità economica, un pianeta sano, una società equa sono solo alcuni degli obiettivi che stimoleranno interventi in aree di importanza cruciale per l'umanità e per il pianeta¹⁷.

Non si tratta di limitarsi ad individuare nuove soluzioni tecniche in grado di far fronte all'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, ma diventa importante realizzare soluzioni che tengano conto della fitta rete di relazioni che lega le dimensioni sociali, economiche ed educative della civiltà¹⁸.

In questo complesso quadro di responsabilità condivisa tra istituzioni, imprese, famiglie, territori, l'educazione costituisce un fattore trasformativo di primaria importanza, in grado di formare coscienze critiche orientate al perseguimento del bene comune.

2. La sfida educativa della sostenibilità

Le ripercussioni generate dall'attuale crisi ambientale e la complessità delle questioni sociopolitiche, economiche, culturali, scientifiche e tecnologiche sollecitano la pedagogia, in dialogo con altre discipline, ad assumere criticamente la nozione di *sostenibilità*, idonea ad analizzare la rilevanza di comportamenti etici per promuovere uno sviluppo sostenibile e cioè in grado di migliorare la qualità della vita in modo duraturo¹⁹.

¹⁶ Nel dibattito preparatorio che portò alla formulazione degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio l'OCSE ebbe un ruolo determinante, pubblicando nel 1996 il rapporto *Shaping The 21st Century* in cui venivano definiti gli *International Development Goals* (IDG) che portavano a sintesi le conclusioni delle varie conferenze internazionali delle Nazioni Unite avvenute nel corso di quel decennio. Su questa base, le Nazioni Unite, con le opportune modifiche, formalizzarono i *Millennium Development Goals* (MDG) nel 2000. Cfr. United Nations, *United Nations Millennium Declaration and Millennium Development Goals (MDGs)*, New York 2000.

¹⁷ <https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

¹⁸ Per un approfondimento multidisciplinare delle questioni connesse con il rapporto tra pedagogia dell'ambiente e ecologia integrale si veda Cfr. P. Malavasi - C. Giuliodori (eds.), *Ecologia integrale. Laudato si', ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016.

¹⁹ Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, cit., pp. 41-56.

Adottare lo sviluppo sostenibile quale cornice culturale ed etica dell'azione educativa, introduce nel dibattito sulla salvaguardia dell'ecosistema terrestre «la nozione di responsabilità individuale e collettiva e interroga circa il mondo che vogliamo lasciare ai nostri figli, chiamando in causa fini, obiettivi, modalità con cui si svolge la formazione umana»²⁰. *Educare alla sostenibilità* emerge dunque quale ineludibile sfida della contemporaneità e si candida a divenire ambito prediletto entro cui attivare processi virtuosi di cambiamento nella prospettiva di favorire un nuovo sentimento d'interdipendenza e di responsabilità condivisa per il benessere della grande comunità a cui appartiene l'intera famiglia umana. In accordo con tale prospettiva, in seno alla Conferenza di Rio de Janeiro del 1992, presero avvio i lavori per la redazione della *Carta della Terra*²¹ che, approvata definitivamente nel 2000, si tradusse in una vera e propria dichiarazione di principi etici fondamentali per la costruzione di una società globale giusta, sostenibile e pacifica. Attraverso la promozione di numerosi appuntamenti internazionali sul tema dell'educazione allo sviluppo sostenibile, venne ribadita la centralità della formazione umana per il perseguimento di un progresso equo e vennero adottati criteri guida e quadri d'azione per favorire la diffusione di un'adeguata educazione alla sostenibilità²². Nel 2005, durante il Vertice Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile di Johannesburg, l'istituzione del DESS, *Decennio proclamato dalle Nazioni Unite per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, aprì una fase di riflessione, di sensibilizzazione e di operatività in favore della costruzione di un futuro più equo e armonico e sancì la necessità di cooperare all'ottenimento di una maggiore integrazione dei principi, dei valori e delle pratiche educative dello sviluppo sostenibile²³. Con l'elaborazione del documento UNECE 2012, *Learning for the future: Competences for Education for Sustainable Development*²⁴, l'apprendimento continuo fu riconosciuto quale base per

²⁰ C. Birbes, *Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità*, in «Pedagogia Oggi», 1 (2018), p. 161.

²¹ <<https://www.cartadellaterra.it/index.php>>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

²² Tra le numerose tappe che hanno scandito la promozione dell'educazione alla sostenibilità si veda in modo emblematico: Unesco, *International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*, Thessaloniki 1997 e Unesco, *International Conference on Education for Sustainable Development - Bonn Declaration*, Bonn 2009.

²³ Cfr. Unesco, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*, Paris 2014.

²⁴ <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

lo sviluppo di una società sostenibile; nella mancanza di competenze adeguate fu, invece, identificato uno dei principali ostacoli che ne impedisce la diffusione. Il documento, sulla scia di quanto proposto dal *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*²⁵, propose un insieme di competenze necessarie per poter educare ad un futuro sostenibile; la prospettiva dell'apprendere ad apprendere nel corso dell'intera esistenza per realizzare obiettivi comuni nell'ottica della condivisione, del rispetto, della pace configurava un aspetto fondamentale per abitare responsabilmente il mondo.

L'adozione, nel 2015, dell'*Agenda Globale per la Sostenibilità*²⁶, ha costituito la presa in carico di un forte impegno condiviso sul tema relativo all'educazione delle giovani generazioni, tracciando la direzione verso cui la formazione umana è chiamata a dirigersi negli anni a venire. L'Italia ha recepito le sfide poste dall'Agenda ONU 2030 e ha ideato una strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile²⁷ che prevede un'implementazione delle azioni rivolte alla promozione di un'educazione di qualità, necessaria per raggiungere *standard* di istruzione e formazione in linea con la media europea e per accrescere le competenze giovanili ritenute utili ad un affrontamento positivo delle sfide poste dal nostro tempo²⁸. È sempre nel 2015 che il Ministero dell'Ambiente, della Tutela del Territorio e del Mare (MATTM), in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), ha realizzato nuove linee guida per l'educazione ambientale con l'obiettivo di fornire alcuni orientamenti innovativi per l'elaborazione dei curricula da parte degli istituti scolastici e delle attività educative e didattiche²⁹. A livello nazionale è stata inoltre varata la *Strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*, che ha inteso fornire un importante contributo in tema di intercultura,

²⁵ Cfr. J. Delors (ed.), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma 1997.

²⁶ Cfr. United Nations, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015, in <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

²⁷ <<http://asvis.it/agenda-2030/>>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

²⁸ Cfr. Istituto Nazionale di Statistica, *Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*, Roma 2019, in <https://www.istat.it/it/files/2019/04/SDGs_2019.pdf>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

²⁹ Cfr. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca - Ministero dell'ambiente, della tutela del territorio e del mare, *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, Roma 2015.

cooperazione internazionale, diritti umani, sostenibilità³⁰. La fitta collaborazione tra il MATTM e il MIUR, sfociata nel 2016 nella firma di un protocollo d'intesa sull'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile³¹ per le scuole di ogni ordine e grado, ha contribuito in maniera rilevante ad accrescere la consapevolezza delle diverse agenzie formative circa l'importanza dell'educazione alla sostenibilità. Infine, il nostro Paese è stato chiamato a confrontarsi, a partire dal 2017, con l'emanazione del *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità* elaborato dal MIUR, il primo piano nazionale che recepisce gli obiettivi dell'Agenda 2030 e li struttura su tutte le aree di competenza ministeriale³².

In questo quadro significante, il binomio *educabilità/sostenibilità* configura una sfida accessibile per la pedagogia, a cui spetta il compito di formare le persone alla sostenibilità dello sviluppo, in tutte le età della vita e nella consapevolezza circa l'idea che «preoccupandoci dell'educazione *in, con e per* l'ambiente, progettiamo la società futura e il futuro della società»³³.

3. Giovani, *green skills*, alternanza scuola-lavoro

Educare le giovani generazioni al tema della sostenibilità chiama in causa la necessità di adottare un approccio sistemico, in cui ogni attore sia parte attiva e riconosciuta: la scuola, il mondo del lavoro, gli studenti, le famiglie³⁴; implica altresì l'individuazione di metodologie educative che siano in grado di favorire l'acquisizione di quei saperi ritenuti utili all'oc-

³⁰ Cfr. *Strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*, in <<https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

³¹ <https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/normativa/Protocollo_MIUR-MATTM_06122018.pdf>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

³² Cfr. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*, Roma 2017 <<https://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

³³ C. Birbes, *Comunità di pratiche verso la sostenibilità*, in P. Malavasi (ed.), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010, p. 9.

³⁴ Cfr. A. Amadini, *L'inclusione delle famiglie nei percorsi di alternanza: una sfida educativa*, in P. Malavasi - D. Simeone (eds.), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa Multimedia, Lecce 2017, pp. 21-28.

cupabilità, all'inclusione sociale, al rispetto dell'ambiente e della vita nella sua complessità relazionale.

Procede in questa direzione la riscoperta dell'efficacia di approcci educativi che stimolano all'acquisizione del sapere attraverso l'esperienza concreta del discente, protagonista del suo percorso di maturazione. L'apprendimento attivo è utile per sviluppare e rafforzare l'autonomia, i talenti, le vocazioni individuali, il valore del vivere e dell'imparare in gruppo e si realizza in una scuola che, in dialogo con i molteplici luoghi dell'educazione, favorisce un'adeguata preparazione culturale e il valore del senso civico e comunitario. Nei confronti dell'educazione alla sostenibilità permane chiara la concezione secondo cui la formazione della persona, se intende essere integrale, deve stimolare la capacità di elaborare criticamente proposte e soluzioni, favorire il confronto, la negoziazione, il senso di responsabilità e il desiderio di agire insieme agli altri per un futuro partecipato. Si tratta di traguardi difficilmente raggiungibili attraverso una trasmissione acritica di contenuti teorici che, da soli, non sono sufficienti allo sviluppo di una coscienza ecologica. Per promuovere una certa interpretazione dinamica del sapere è importante passare da un apprendimento trasmissivo ad uno *trasformativo-riflessivo*³⁵, vale a dire critico e creativo, capace di generare spazi formativi di scambio e di confronto, riletture consapevoli delle esperienze vissute³⁶, un'adeguata interpretazione della crescente complessità e dell'interdipendenza del mondo contemporaneo.

Nella consapevolezza, pertanto, che l'educazione alla sostenibilità «va vissuta e non solo insegnata»³⁷, diventa importante impiegare metodologie educative che possano tangibilmente configurare apprendimenti di qualità secondo la direzione tracciata. Al riguardo, se la consapevolezza circa la necessità di educare alla sostenibilità attraverso l'utilizzo di una didattica attiva è notevolmente cresciuta in Europa (e non solo) per quel

³⁵ Si veda in modo emblematico A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983; J. Mezirow, *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress*, Jossey-Bass Inc., San Francisco 2000; S. Sterling, *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*, Green Book, Devon 2001; L. Fabbri - A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2018.

³⁶ Cfr. L. Cadei, *Scrivere l'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro. L'accompagnamento tra riflessività e scrittura formatrice*, in P. Malavasi - D. Simeone (eds.), *Scuola Lavoro Famiglia Università*, cit., pp. 53-57.

³⁷ S. Wilhelm, *Introduzione all'edizione italiana*, in U. Kocher (ed.), *Educazione allo sviluppo sostenibile* (trad. dall'inglese), Erickson, Trento 2010, p. 14.

che concerne il segmento relativo all'infanzia³⁸, man mano ci si sposta verso livelli scolastici più avanzati, la didattica trasmissiva continua a rappresentare il modello tradizionalmente più diffuso. La necessità di riequilibrare una situazione che appare decisamente sbilanciata, ha portato ad un crescente interesse verso metodologie didattiche in grado di favorire apprendimenti esperienziali anche in ordine al secondo ciclo di istruzione. Tra queste, all'interno della metodologia dell'alternanza formativa³⁹, l'alternanza scuola-lavoro e i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento⁴⁰, previsti in Italia per tutti gli alunni dell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado, costituiscono forme rilevanti di apprendimento attivo, in grado di formare giovani capaci di *conoscere*, di *fare*, di *essere* e di *vivere insieme*⁴¹, nel segno di una rinnovata armonia tra compimento umano e bene comune⁴².

Si tratta di sfide educative che interrogano il futuro dei giovani nella prospettiva di favorire stili di vita corretti, comportamenti responsabili, occupazioni dignitose, partecipative, solidali, anche attraverso lo sviluppo di nuove attività professionali in chiave ecologica. Al proposito, nonostante le svariate ricerche e l'ampio dibattito, non esiste una chiara ed univoca definizione rispetto al tema delle professionalità sostenibili, meglio

³⁸ A tale proposito, si pensi al crescente interesse per "le scuole nel bosco", un modello educativo in continua espansione in Europa (e non solo). Per un approfondimento si veda B. Rosini - I. Salvaterra - M. Schenetti, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015.

³⁹ Cfr. G. Bertagna (ed.), *Alternanza scuola-lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2004; D. Nicoli, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011, p. 128.

⁴⁰ La legge di riforma del 13 luglio n. 107/15, regolamentata dal decreto legislativo n. 77/2005, attuativo dell'art. 4 della legge n. 53/2003, all'art. 1 (dal comma 33 al comma 44) introduce e regola l'obbligo di alternanza scuola-lavoro da svolgersi per tutti gli alunni nell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado con l'obiettivo di orientare e sostenere un ingresso consapevole dei giovani nel contesto lavorativo mediante l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Per un approfondimento si confronti <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019. Con la legge di 'Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021' (Legge di Bilancio 2019) vengono apportate alcune modifiche alla disciplina dei percorsi di alternanza scuola-lavoro che vanno ad incidere sulle disposizioni contenute nell'articolo 1, commi 33 e seguenti, della legge, n. 107/2015. Per un approfondimento della Legge n. 145 del 30 dicembre 2018 si veda <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

⁴¹ Cfr. J. Delors (ed.), *Nell'educazione un tesoro*, cit., pp. 79-89.

⁴² Cfr. P. Malavasi, *L'alleanza scuola lavoro famiglia università. Libera, partecipativa, solidale, creativa*, in P. Malavasi - D. Simeone (eds.), *Scuola Lavoro Famiglia Università*, cit., pp. 7-14.

conosciute attraverso il concetto di *green jobs*, che possono riferirsi tanto a profili professionali nuovi, di carattere prettamente tecnico, quanto ad una sorta di riqualificazione professionale di competenze e profili professionali già esistenti⁴³. La mancanza di univocità permane anche per quel che concerne le *competenze di sostenibilità*, dette anche *green skills*, che possono riferirsi tanto a competenze di natura tecnica, quanto a sistemi di risorse più ampi, riconducibili alla capacità della persona di sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del nostro tempo e sviluppabili attraverso un'educazione capace di attivare apprendimenti orientati all'immaginazione, alla creatività, alla riflessione, alla moralità, aspetti cruciali per avviare processi di innovazione *green* durevoli⁴⁴.

Si tratta, in linea con il mandato di ricerca del pieno benessere della persona, proprio della riflessione pedagogica, di affiancare all'obiettivo dell'inserimento lavorativo dei giovani una profonda riflessione sulla qualità dei contesti professionali in cui gli stessi andranno ad operare. Il lavoro è un'attività che «coinvolge integralmente la persona e la comunità. Esso dice prima di tutto quanto amore c'è nel mondo: si lavora per vivere con dignità, per dare vita ad una famiglia e far crescere i figli, per contribuire allo sviluppo della propria comunità»⁴⁵. Questa prospettiva comporta una rilettura in chiave pedagogica dell'attività lavorativa da considerare quale spazio di esperienza umana e quale strumento di crescita personale e comunitaria, capace di generare senso di identità e restituzione di valore materiale e sociale alla comunità. L'alternanza scuola-lavoro, attraverso la creazione di fattive sinergie con il territorio, costituisce uno spazio educativo promettente per supportare i giovani verso la scoperta e la sperimentazione di quei contesti professionali dignitosi, partecipativi, eticamente connotati.

In una società profondamente diversa da quella in cui hanno vissuto le precedenti generazioni, diventa importante inserire nei percorsi formativi rivolti ai giovani un'educazione basata su competenze e valori che si

⁴³ Cfr. A. Vischi, *Temi e prospettive dell'Alta Formazione. Tra ricerca pedagogica e responsabilità intergenerazionale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2012.

⁴⁴ Per un approfondimento sul tema relativo al fabbisogno delle imprese di *green skills* si veda <<https://www.cliclavoro.gov.it/Barometro-Del-Lavoro/Documents/2018/Excelsior-competenze-green.pdf>>, ultima consultazione 30 Ottobre 2019.

⁴⁵ F. Santoro (ed.), *Instrumentum Laboris*, documento in preparazione alla 48° Settimana Sociale dei Cattolici Italiani, n. 1.

traducono in azioni interiorizzate finalizzate al raggiungimento del bene comune⁴⁶.

Ulteriori riferimenti bibliografici

Behrens III W.W. - Meadows D.H. - Meadows D.L. - Randers J., *The Limits to the Growth*, Universe Books, New York 1972.

European Commission, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2011.

Giovannini E., *L'utopia sostenibile*, Laterza, Bari 2018.

⁴⁶ Cfr. C. Birbes, *Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità*, cit., pp. 166.

Le domaine de la pédagogie universitaire

Bamba Déthialaw Dieng*

Résumé

La fin du 20^{ème} siècle et l'entrée dans le 3^{ème} millénaire marquent un tournant majeur pour les sociétés humaines et les individus qui les composent. Les considérables progrès des sciences, des technologies et techniques et l'accessibilité croissante et l'usage de plus en plus fréquent des technologies digitales entraînent des modifications sensibles: i) des professions, métiers, emplois, tâches¹; ii) des modes d'interaction entre les personnes ainsi que des modalités et sentiments d'appartenance²; iii) des façons d'apprendre et de développer des compétences³. Par suite, de nouvelles compétences sont nécessaires pour le 21^{ème} siècle⁴. Ces multiples, rapides et profondes mutations obligent l'université, à l'instar d'autres institutions d'enseignement supérieur, à s'adapter, face à un environnement concurrentiel, tant au plan managérial et administratif que pédagogique. Comment rendre plus attractives, efficaces, efficientes et pertinentes les institutions d'enseignement supérieur? Une bonne compréhension des modalités de création et de partage des savoirs (théoriques, savoir-faire, savoir-être, etc.), c'est-à-dire de la pédagogie universitaire, et le contexte de conception et de mise en œuvre de ces modalités est indispensable. Le présent article se veut une contribution à cette entreprise.

* Assegnista di ricerca di Pedagogia – Facoltà di Psicologia Università Cattolica; PhD. Sciences de l'Éducation Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

¹ IFTF & Dell Technomogies, *The next era of human / machine partnerships. Emerging technologies' impact on society & work in 2030*, Palo Alto, CA 94301: IFTF.

² UNESCO, *L'ABC de l'éducation à la citoyenneté mondiale*, Paris, France: UNESCO; M. Claro, *The Future of Work and 21st Century (Digital) Skills*, dans ILO, *A Reflection on the Future of Work and Society* (vol. I, pp. 50-54), Genève, Suisse: ILO.

³ J. Voogt - N.P. Roblin, *A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies*, in «Journal of Curriculum Studies» (44/3), pp. 299-321.

⁴ B. Camara (1996), *Savoir Co-devenir, Contribution à une nouvelle philosophie de l'éducation à l'aube du 3ème millénaire*. Dakar: UNESCO; J. Voogt - N.P. Roblin, *A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies*, cit.; A.A. Dia (2015), *L'École du futur, c'est déjà aujourd'hui...* Paris: L'Harmattan; UNESCO (2016), *L'ABC de l'éducation à la citoyenneté mondiale*, cit.; ILO (2017), *A Reflection on the Future of Work and Society* (éd. Preprint edition, vol. I), Genève, Suisse: ILO; E. Care - P. Griffin - M. Wilson (2018), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills - Research and Applications* (vol. I), (E. Care - P. Griffin - M. Wilson, Éd.s.) Berlin, Allemagne: Springer.

The end of the 20th century and the start of the third millennium mark a major turning point for human societies and the individuals who make them up. The considerable progress in science, technology and techniques and the increasing accessibility and the increasingly frequent use of digital technologies are causing significant changes: i) professions, trades, jobs, tasks; ii) modes of interaction between people as well as modalities and feelings of belonging; iii) ways to learn and develop skills. As a result, new skills are needed for the 21st century. These multiple, rapid and profound changes are forcing the university, like other higher education institutions, to adapt to a competitive environment, managerial and administrative as well as educational. How can higher education institutions be made more attractive, effective, efficient and relevant? A good understanding of the methods of creation and sharing of knowledge (theoretical, know-how, interpersonal skills, etc.), that is to say of university pedagogy, and the context of conception and implementation of these modalities is essential. This article is intended to be a contribution to this endeavour.

Mots clés: universitaire, développement, compétences

Key words: university, development, skills

La pédagogie, dans son sens étymologique, renvoie à l'enfant et à l'art de l'éduquer. Pour cela, certains pourraient s'interroger sur le contenu et la pertinence d'une pédagogie universitaire si l'on garde à l'esprit que la cible de l'Université est constituée d'adultes ou de jeunes adultes avec une expérience et un bagage intellectuel suffisamment solides. Ainsi, beaucoup d'universitaires et de décideurs politiques ne pensent pas que les méthodes et moyens de diffusion et d'approfondissement du savoir – considéré par les tenants de cette idée comme la mission première de cette institution – puissent poser des problèmes dans leur mise en œuvre.

Seulement la situation a beaucoup évolué ces dernières années comme le notent si bien Leclercq qui relève que «l'Université d'aujourd'hui n'est plus celle d'il y a dix ans à peine»⁵ et D'Ivernois⁶ pour qui «le rôle actuel

⁵ D. Leclercq et al., *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont, Belgique: Pierre Madarga, 1998, p. 8.

⁶ J.F. D'Ivernois, *Préface* de D. Leclercq, et al., *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Pierre Madarga, Sprimont, Belgique 1998, p. 11.

de l'Université s'est fort étendu par rapport à sa mission traditionnelle»⁷. Sans parler de la massification des effectifs, sujet de préoccupations pour les autorités universitaires en particulier, l'animation des grands groupes, la responsabilisation des étudiants quant à leur formation, le centrage du processus de formation sur les apprentissages et non plus sur les enseignements, le sens que doivent revêtir la formation et le travail, la signification de la réussite (donc de l'échec) et leur prédictibilité, l'attitude (ou les attitudes) à avoir vis-à-vis de la connaissance et de la science, l(es) évaluation(s) etc. sont autant de questions auxquelles l'Université doit répondre si elle veut jouer son rôle véritable d'institution de développement en contribuant à l'enrichissement collectif de la société dans ce monde de plus en plus marqué par le primat du cognitif et de la communication dans tout processus de développement tant individuel que collectif.

Ainsi, la problématique des approches pédagogiques dans la qualité des établissements d'enseignement supérieur, l'Université en particulier, devient claire même si, jusqu'à présent, la pédagogie universitaire – comme discipline nouvelle – est loin de faire l'unanimité dans ce milieu⁸.

A l'instar de toutes les disciplines aujourd'hui reconnues, la pédagogie universitaire semble passer par une étape incontournable de questionnement sur son statut (est-elle une science ou un art?), sa pertinence (vise-t-

⁷ Von Humboldt, auteur de la réforme de l'Université de Berlin (1809), prônait: 1) la prépondérance de la recherche et de la science sur l'enseignement et l'éducation; 2) l'unité de la recherche et de l'enseignement. La conséquence directe fut que toute l'organisation de l'institution universitaire était basée sur les besoins et contraintes de la recherche et de la science. Il a fortement marqué la conception de l'université en Europe. Descendant, par son père, de la noblesse prussienne de robe et d'épée et, par sa mère, d'une famille française huguenote, Humboldt a reçu une éducation très soignée. Doté d'une vaste intelligence, d'une curiosité insatiable, d'une constitution physique «d'acier fin», le baron prussien Friedrich Heinrich Alexander von Humboldt est le type du savant complet. Au cours de sa longue vie, il a entretenu des relations avec les grands esprits scientifiques de son temps: Berthollet, Laplace, Gay-Lussac, Monge, Vauquelin, Arago, von Buch, Pictet, Volta, Galvani... Il a fréquenté également les salons littéraires berlinois et français et fut l'ami de Goethe. Peu enclin à la métaphysique, il abandonne très tôt les théories vitalistes sur l'origine du monde animé, pour s'intéresser uniquement à l'étude des faits et de la matière, en suivant une seule méthode, qu'il nomme lui-même son empirisme raisonné. Fortement influencée par Maupertuis, Diderot, d'Alembert, Buffon et Condorcet, sa théorie de l'Univers est celle des encyclopédistes: conception unitaire du «Grand Tout», évoluant et se transformant dans l'histoire selon des lois que l'homme peut découvrir par un travail méthodique, croyance en l'origine commune de l'homme, foi au progrès, indifférence envers la religion. (Encyclopædia Universalis 2004).

⁸ P. Dupont - M. Ossandon, «Riches»... et moins «riches» ou la fonction de reproduction à l'université?, in «Revue française de pédagogie», 77 (1986/4), pp. 13-22.

elle la théorie et/ou la pratique?), sa validité (y fait-on de la recherche ou juste une réflexion sur l'action?)⁹.

A notre avis, les «protagonistes» de ce débat pourraient être mis d'accord si l'on considère que la pédagogie dans son ensemble, et donc celle universitaire, est une science pratique, c'est-à-dire une science orientée vers l'action¹⁰.

La pédagogie universitaire s'étend à un vaste domaine:

- La genèse des savoirs (du plus abstrait au plus pratique, du plus simple au plus complexe), leur partage, leur appropriation et leur application du fait que, aujourd'hui, les résultats de la recherche établissent un lien étroit entre la structure de la connaissance et les conditions de son apprentissage;
- Les processus mêmes de cet apprentissage, en particulier sur la métacognition et l'explicitation des stratégies et pratiques individuelles d'apprentissage;
- Les processus de répartition des rôles dans la gestion des savoirs entre apprenants et médiateurs;
- Enfin la préparation et l'encadrement des médiateurs.

La préoccupation centrale des acteurs serait une efficacité et une efficience accrue des apprentissages¹¹, ce qui doit se traduire par une augmentation des taux de réussite aux examens, plus de satisfaction et d'accomplissement socioprofessionnel, de meilleurs résultats qualitatifs, une plus grande capacité à mobiliser les moyens et à les faire fructifier. C'est, en résumé, l'essence du débat, aujourd'hui, sur le statut et la nature des établissements d'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur: un bien marchand?

⁹ Parmentier (1994) suggère de faire la différence entre la «pédagogie à l'université» – centrée sur la pratique – et la «pédagogie universitaire» – centrée sur la connaissance. En comparaison avec Prégent (1989), on pourrait dire que la pédagogie à l'université renverrait à la micro-pédagogie qui est relative à la pratique de «chaque professeur dans et autour de son cours» (Parmentier, 1994, p. 5) et la pédagogie universitaire à la macro-pédagogie qui est du ressort de l'institution et est définie «comme l'opération de réflexion invitant les universités à réviser et à optimiser leur système de formation en prenant du recul face aux pratiques traditionnelles» (Parmentier Ph., 1994, 5). La macro-pédagogie étant au service de la micro-pédagogie.

¹⁰ L. Morin - L. Brunet, *Philosophie de l'éducation 1: les sciences de l'éducation*, De Boeck, Bruxelles 1992.

¹¹ H.N. Sall, *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur: Quels étudiants réussissent à l'Université*, Dakar: 1996 Université Cheikh Anta Diop de Dakar; H.N. Sall - J.-M. De Ketele, *L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. Mesure et évaluation en éducation*, 1997, XIX(3), 119-142.

Ainsi, les recherches en pédagogie universitaire se sont-elles orientées ces derniers temps vers les conditions d'accès, d'apprentissage et d'évaluation d'une part; les contenus disciplinaires et les modes et moyens de transmission de ces contenus d'autre part¹² en rapport notamment avec les technologies de l'information et de la communication qui ont révolutionné le monde en cette fin du deuxième millénaire.

... Au début du troisième millénaire

La fin du 20ème siècle et l'entrée dans le troisième millénaire marquent un tournant pour l'éducation en général, l'enseignement supérieur – notamment l'Université – en particulier. Pour l'appréhender, nous allons tenter une analyse de la situation au niveau mondial pour ensuite voir les évolutions dans le contexte sénégalais.

Au niveau mondial, la période que nous vivons est caractérisée par la prépondérance du savoir (tout ensemble formé par une pratique discursive portant sur une catégorie d'objets et maniant des concepts donnés comme le disait Foucault (1969), de l'information et de la communication comme en témoigne la tenue récente du Sommet Mondial de la Société de l'Information (Tunis, septembre 2005). La production de biens de consommation à travers l'agriculture et l'industrie (c'est-à-dire les secteurs primaire et secondaire), jusque-là considérée comme le moteur du développement économique (et social?), a été supplantée par les services (le secteur tertiaire).

Ainsi, si pendant plus de quarante ans – à partir de 1945, année de signature des accords de «Bretton Woods» engendrant le Fonds Monétaire International et la Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement (BIRD) communément appelée Banque Mondiale¹³ –, les tentatives et options de réglementation des échanges au niveau international ont surtout portées sur le commerce de produits matériels (tan-

¹² Ph. Parmentier, *La réussite des études universitaires: Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année de médecine*, Louvain-la-Neuve: 1994-a UCL, PSP, FORG, Thèse de doctorat (non publiée); J.F. D'ivernois, (1998). Préface de D. Leclercq, et al. (1998), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, cit.

¹³ Le Fonds Monétaire International traite des questions relatives aux balances des paiements et à leur équilibre et la Banque Mondiale prend en charge la reconstruction et le développement pour lutter contre la pauvreté.

gibles)¹⁴, on assiste, à partir de 1986, avec le lancement du cycle de négociations plus connus sous le nom de «Uruguay Round» à une nouvelle étape dans l'organisation des échanges internationaux. Au terme de la conférence de Marrakech, en avril 1994, les normes libérales du GATT seront étendues aux produits agricoles, aux services et à la propriété intellectuelle. La naissance de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) en 1995, en remplacement du GATT, viendra renforcer cette option. En effet, aux GATT, viendront s'ajouter l'Accord Général sur le Commerce et les Services (AGCS) et l'Accord sur les aspects des Droits de Propriété Intellectuelle qui touchent au Commerce (ADPIC), ainsi que d'autres dispositions plus rigoureuses tendant à lutter contre la concurrence déloyale. Un des douze secteurs généraux inclus dans l'accord concerne les services d'éducation, y compris ceux d'enseignement supérieur, traités au même titre que des activités commerciales.

Deux phénomènes concomitants vont accompagner cette période:

- L'augmentation du volume des échanges internationaux de biens et services encouragée par le développement de nouvelles technologies et techniques, la baisse des coûts de transport et la réduction des barrières commerciales;
- L'augmentation des échanges internationaux d'actifs financiers, par l'émergence d'un marché financier intégré au niveau mondial et par une interdépendance accrue des économies qui trouve aussi son origine dans une baisse des coûts de transaction et l'adoption d'étalons monétaires¹⁵, mais plus spécifiquement sur les marchés financiers, grâce à l'incorporation des nouvelles technologies de communica-

¹⁴ À titre d'exemple, on peut citer: le GATT (Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce en 1947); l'OPEP (Organisation des Pays Exportateurs de Pétrole en 1960); le «*Kennedy Round*» (cycle de négociations commerciales entre les États-Unis et l'Europe débuté en 1964); la formation du groupe des 77 dans lequel les pays du Tiers Monde se regroupent pour faire valoir leurs intérêts économiques au sein des Nations Unies (1964); la CNUCED (Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement chargée d'aider les pays du Tiers Monde à s'intégrer au commerce international en 1964); le «*Nixon Round*» (cycle de négociations commerciales de Tokyo débuté en 1973 au cours duquel les 99 pays participants s'entendront sur des mesures non tarifaires et sur la réduction des protections tarifaires); le G7 (Groupe des sept pays les plus industrialisés: Canada, États-Unis, France, Italie, Japon, Royaume-Uni, RFA en 1975); le Sommet de Cancún qui lance un appel pour un nouvel ordre économique mondial en 1981.

¹⁵ L'étalon-or de 1870 à 1913; adoption de nombreuses restrictions sur les mouvements de capitaux couplées avec un taux de change fixe mais ajustable par les Institutions de *Bretton Woods* à partir de 1944 par exemple.

tion, la libéralisation des mouvements de capitaux internationaux et à l'accélération des innovations financières (nouveaux produits, nouveaux marchés financiers, etc.).

Par rapport à d'autres organisations internationales, l'OMC est originale sur au moins trois plans:

- Elle fonctionne selon le principe du consensus (avec toutefois des risques de blocage dans la prise de décisions);
- Ces décisions sont opposables aux lois nationales des pays membres;
- Et elle a une sorte de tribunal devant lequel les pays membres peuvent ester en vue de trouver une (des) solution(s) à leur(s) contentieux commercial(aux), l'Organe de Règlement des Différends (ORD).

Toutefois, cette originalité ne semble pas avoir beaucoup accru l'égalité entre les États. En effet, les négociations restent toujours marquées par les rapports de forces, en faveur le plus souvent des pays industrialisés, aux économies les plus diversifiées et les plus productives qui, par suite, dominent les échanges internationaux et cherchent à imposer des règles privilégiant leurs acteurs nationaux. En Afrique, cette situation semble aggravée par un déficit de prise de conscience des enjeux se traduisant par une absence de débat autour de ces questions, comme souligner dans les Actes de l'Atelier sur «Les Implications de l'AGCS/OMC pour l'Enseignement Supérieur en Afrique» organisé du 27 au 29 Avril 2004 par l'Association des Universités Africaines (AUA), qui tente de remédier à cet état de fait, ainsi que la Déclaration d'Accra (29 avril 2004) et le Communiqué de Presse (11 Mai 2004) qui ont suivis cet Atelier (AUA, 2006).

On assiste donc à une sorte de «révolution copernicienne» dans les relations entre les sociétés et communautés humaines. Si, pendant une très longue période (pour ne pas dire depuis l'érection des Nations), les relations internationales étaient matérialisées par les relations qu'entretenaient entre elles les sociétés humaines représentées par leurs États respectifs, le phénomène de globalisation actuel met en jeu d'autres types de relations portées par des acteurs nouveaux tels que les multinationales, les institutions internationales, la société civile et les mouvements sociaux, les organisations culturelles, etc.¹⁶

L'émergence de ces nouveaux acteurs va donc entraîner non seulement un élargissement des types de relations mais aussi les règles qui les ré-

¹⁶ G. Breton - M. Lambert, *Universities and globalization: private linkages, public trust*, UNESCO 2003.

gissent. Par exemple, lors du Sommet de l'OMC à Doha (Qatar), les cent quarante-deux pays membres ont abouti, pratiquement au forceps, au lancement d'un nouveau cycle de négociations multilatérales pour 2002 suite à l'échec de la Conférence Ministérielle de Seattle (1999), fortement contestée par les ONG qui s'opposent à la mondialisation de l'économie dans une perspective purement libérale. Autrement dit, le phénomène de globalisation correspondrait à une situation de jeu dans laquelle le nombre et le statut¹⁷ des joueurs changent, de même que l'aire de jeu et les règles. Comme le dit Barrico, le phénomène de globalisation «n'est pas seulement un élargissement du terrain de jeu, elle est aussi un changement des règles du jeu. Dit le plus simplement possible: le monde globalisé est un monde qui ne peut être construit qu'en écartant une partie non négligeable des règles jusqu'ici respectées»¹⁸. Dans le même ordre d'idées, Breton pense que le phénomène de globalisation est structurée par trois éléments principaux: «d'une part, un desserrement de l'ancrage territorial de l'action, qu'elle soit politique, économique, éducative, sociale, culturelle, etc., et, d'autre part, la création d'un nouvel espace global au sein duquel se cristallisent de nouveaux enjeux globaux. Troisième et dernier élément, ce nouvel espace devient le nouveau lieu d'affrontement et de négociation des préférences collectives qui ont pour projet de structurer ce nouvel espace global. Pour dire les choses autrement, la globalisation, c'est avant tout la redéfinition par les acteurs de leur espace d'action»¹⁹. En définitive, l'on pourrait se demander si l'on joue toujours au même jeu.

¹⁷ Il est important de signaler que ces acteurs, bien que évoluant dans le même espace et sur la même matière (les relations entre les communautés humaines), ont des statuts et des légitimités très différentes. Si les États et Institutions Internationales (Inter-Étatiques?) ont une légitimité politique et territoriale, les entreprises (multinationales) fondent la leur sur leur pouvoir économique et financier – l'entreprise comme lieu de production de richesses et source de progrès économique (et social?) –, la société civile (internationale) trouve sa légitimité dans les positions idéologiques, philosophiques et sociales qu'elle défend, sans aucun a priori quant à sa représentativité réelle. Toutefois, la société civile (internationale) semble être aujourd'hui le principal moteur des débats actuels par sa capacité à renouveler les thèmes de ces débats ainsi qu'à les orienter.

¹⁸ A. Barrico, *Petit livre sur la globalisation et le monde à venir*, Les Éditions Albin Michel, Paris 2002, p. 42.

¹⁹ G. Breton, *Introduction: De l'internationalisation à la globalisation de l'enseignement supérieur*, dans G. Breton - M. Lambert, *Globalisation et universités: Nouvel espace, nouveaux acteurs*, Laval: 2003 UNESCO/Les Presses de l'Université Laval/Economica, 264 p. (21-33), p. 27.

Ainsi, c'est l'idée même d'État-Nation qui est remise en question. Par État-Nation, nous comprenons une entité souveraine sur un territoire donné, dans lequel évoluent (aux plans social, économique, culturel et politique) des personnes (physique et/ou morale) et qui constitue l'espace d'application de lois et règlements édictés par des pouvoirs souverains, émanations de la Nation et représentants de l'État. Dans l'analyse de l'évolution des sociétés humaines, il n'est donc plus possible d'accorder le «primat aux facteurs internes» en postulant que les évolutions extérieures (au territoire considéré) ne peuvent avoir d'effets majeurs sur les grandes orientations, décisions et actes posés par l'État pour gérer son territoire.

En tant que «processus social qui vient redéfinir de manière radicale l'espace de toute forme d'action sociale»²⁰, la globalisation implique un changement de conception de toutes les composantes de nos sociétés, donc de leur système d'enseignement, en particulier d'enseignement supérieur.

De manière générale et dans la quasi-totalité des pays (pour ne pas dire tous les pays), l'enseignement supérieur se présentait sous la forme de systèmes universitaires nationaux avec une implication plus ou grande de l'État et dans des formes relativement variées. Les Universités, composantes de ses systèmes étaient conçues comme des espaces bien localisés sous forme de campus dans lesquels se menait toute la vie académique. Ces espaces, sortes de zones franches, bénéficiaient de privilèges, garanties par l'État en termes de liberté d'actions et de pensée, plus connues sous le vocable de «franchises universitaires». Le Professeur en était l'acteur central en tant que principal agent de création (dans son laboratoire) et de diffusion (dans les amphithéâtres et salles de cours) du savoir, les deux activités constitutives de la mission de l'Université. La mise en application des franchises universitaires a permis, de longue date, l'exercice d'un droit fort bien exprimé par l'UNESCO en 1950 «... le droit et la liberté de rechercher la science pour elle-même, où que cette recherche puisse conduire; la tolérance des opinions opposées...»²¹.

L'utilité et/ou l'applicabilité des découvertes scientifiques passaient après le souci de la «recherche de la vérité objective et universelle» qui

²⁰ *Ibi*, p. 26.

²¹ Il faudrait probablement relativiser la jouissance effective de ces droits en excluant des périodes telles que celles de l'Inquisition, périodes sombres mais heureusement brèves (au regard de l'histoire) de l'évolution du monde.

ne devraient trouver sa justification que dans le cadre d'un large échange d'idées et de connaissances entre spécialistes.

Le souci d'universalité semble, de tout temps²², avoir habité les universités qui ont ainsi développé d'excellentes politiques d'internationalisation à travers les échanges d'enseignants et d'étudiants, l'internationalisation de la formation par l'intégration dans les cursus de formation de séjours à l'étrangers ou par le partage et l'harmonisation de ces cursus²³, le recrutement d'étudiants et, dans une moindre mesure, d'enseignants étrangers pour mieux valoriser l'Université à l'extérieur mais également internationaliser son campus, l'organisation et la participation aux rencontres scientifiques à caractère international pour favoriser les contacts et échanges entre chercheurs conduisant souvent au développement de programmes communs de recherche.

Trois faits marquants pourraient caractériser le fonctionnement des Universités:

1. Bien qu'ouvertes sur l'international, elles restaient des entités autonomes, séparées les unes des autres et largement souveraines dans la définition de leurs programmes et offres de formations, la validation des études et formations, la gestion du personnel et des autres ressources (financières et matérielles), ... Par exemple, dans le cadre des échanges d'étudiants, chaque partie devait librement voir quelle valeur accorder aux études suivies dans une autre l'Université. Par contre, la globalisation qui vient, comme dit ci-avant, remodeler

²² On peut à ce titre donner l'exemple des Savants Grecs qui allaient s'instruire dans différents coins du monde et qui envoyaient leurs étudiants vers d'autres confrères pour compléter leur instruction, pratique courante en Afrique, tout au moins de l'Ouest, où l'on retrouve de grands centres de formation religieuse (islamique) fréquentés par des apprenants d'horizons géographiques et pour des programmes très divers; des voyageurs arabes comme Ibn Batouta qui parcouraient le monde pour enseigner mais surtout s'instruire et qui ont laissé d'intéressants manuscrits sur l'Afrique Noire; d'Érasme, surnommé «Prince de l'Humanisme» et qui était reconnu comme maître par toutes les grandes universités européennes de son époque; de l'Université de Bologne dont les Professeurs bénéficiaient de sauf-conduits de l'empereur Frédéric Barberousse, qui prend aussi sous sa protection spéciale les maîtres et les étudiants se rendant à Bologne et les soustrait à la juridiction ordinaire pour les soumettre à celle de l'évêque ou des propres docteurs de l'université à l'intérieur de laquelle, les «nations», à la fois confréries et groupements d'assistance, rassemblent les étudiants d'une même région (nation germanique, anglaise, provençale...); au milieu du XIII^e siècle, on en comptait treize. (Encyclopædia Universalis 2004); ce caractère international se retrouvait aussi à la Sorbonne d'où avaient été exclus les étudiants anglais qui vont aller créer l'Université d'Oxford.

²³ C'est le cas en Europe avec la mise en place des programmes Erasmus, Socrate, etc. ou en Amérique du Nord avec le développement des *Studies Abroad Programs*.

toutes les formes d'activités humaines, implique un autre positionnement rendu complexe par le fait qu'«il paraît évident qu'il n'existe aucune définition claire, simple de la «globalisation» même là où le concept est limité au monde de l'enseignement supérieur, comme c'est le cas de ce numéro de l'Enseignement Supérieur en Europe. C'est un concept protéen, qui change aisément de forme, de taille et de couleur, en grande partie déterminée par les intentions, l'esprit et le regard de l'observateur»²⁴;

2. Si les universitaires ont toujours été présents (et souvent à l'avant-garde) dans les débats sociaux (économiques et politiques), l'Université, en tant qu'Institution, se prononce rarement sur de telles questions. Autrement dit, on entend des universitaires mais pas l'Université. Or, un patchwork de prise de positions ponctuelles et limitées ne peut représenter la volonté ou l'orientation de l'institution. Est-ce lié «à la nature même du statut de professeur d'université qui ne reconnaît dans son recteur ou président que le représentant gestionnaire [à son service pour lui permettre de mieux faire ses activités de recherche et d'enseignement] et en aucun cas celui qui représenterait au fond la pensée de la communauté scientifique»²⁵. Alors que le rôle et la place des universitaires (souvent acquis de haute lutte) sont clairs et relativement bien valorisés, ceux de l'Université resteraient flous, mouvants et incertains du fait de son mutisme et de sa passivité. Finalement, l'Université laisse l'initiative de la définition de son rôle et sa place à d'autres composantes de la société²⁶.
3. Cette situation correspond, en général, à une diminution (ou une stagnation) de la contribution globale (allocation budgétaire, subvention, dons et legs, bourses, Grants, etc.) des États dans le fonctionnement des Universités, les obligeants ainsi à rechercher d'autres sources de financement et à adopter d'autres méthodes de management: la gestion et la culture entrepreneuriale²⁷.

²⁴ UNESCO-CEPES, *La globalisation: un nouveau paradigme pour les politiques d'enseignement supérieur. Enseignement Supérieur en Europe*, 2001 Vol. XXVI, No. 1, 4-8, p. 4.

²⁵ G. Breton - M. Lambert, *Universities and globalization: private linkages, public trust*, UNESCO 2003, p. 260.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Les exemples les plus achevés semblent être les Universités de Melbourne, Monash et Murdoch en Australie (Sklair, 2001). Toutefois, cette tendance semble se généraliser comme le

Les changements évoqués précédemment, à savoir l'émergence du savoir comme moteur du développement économique (et social?) et le développement des moyens de communication, associés à l'adoption par les Universités de la culture entrepreneuriale comme mode de gestion vont entraîner deux conséquences majeures:

1. Le savoir, considéré jusque-là comme un bien commun, est maintenant pris comme un intrant économique au même titre que d'autres biens matériels de consommation. Il se vend à travers les personnes qui en sont détentrices et qui deviennent de nouveaux éléments du capital d'une entreprise: «le capital humain» ou par le biais de droits de propriétés²⁸ détenus sur ce savoir. Son utilité et désormais une exigence. Sa production et sa possession deviennent des postes d'investissements rentables²⁹. Face à cette mutation, des acteurs nouveaux vont investir le domaine de la recherche du savoir, fondement de la mission de l'Université. Des laboratoires privés (dont la vocation première est le profit financier) de recherche sont créés dans des secteurs à forte rentabilité et viennent concurrencer les Universités. C'est la ruée vers les brevets et les droits de propriété intellectuels, nouvelles valeurs marchandes³⁰, objets de l'Accord sur les aspects des Droits de Propriété Intellectuelle qui touchent au Commerce (ADPIC);
2. À côté de la production du savoir, l'autre composante de l'Université qui va être investi par ce type d'acteurs et celui de son acquisition et de sa transmission. L'utilité de l'acquisition du savoir, convertible en capital humain, est reconnue aussi bien par les entreprises que par les personnes physiques qui acceptent d'y faire de lourds investissements. De nouveaux acteurs et de nouvelles modalités d'interventions voient ainsi jours. Il y a eu d'abord la création d'établisse-

signale VU Bich Thuy (2004) dans le résumé de la communication qu'il a proposée dans le cadre du Colloque annuel «*Le management face à l'environnement socioculturel*» organisé par le CIDEGEF à Beyrouth (Liban) les 28 et 29 octobre 2004 et portant sur le thème: «*Globalisation de l'enseignement supérieur et changement du style de management des doyens vietnamiens*».

²⁸ Il s'agit des brevets et autres droits de propriétés intellectuelles.

²⁹ On pourrait trouver ici une explication de l'émergence d'un nouveau type d'acteurs dans le domaine des services, l'expert, synonyme de compétences à la place du savant, symbole d'érudition et d'humanisme.

³⁰ B. Mve Ondo, *Afrique: la fracture scientifique / Africa : the Scientific Divide*, Futuribles Perspectives, Paris 2005.

ments d'enseignement supérieurs privés (dont la vocation première est le profit financier) classiques³¹. Le développement des moyens de communication tels que l'Internet va accélérer le processus de déterritorialisation de l'acte de transmission et d'acquisition du savoir³² en donnant un nouvel élan à l'enseignement à distance et va développer le télé-enseignement et le marché du e-learning. La forte demande en enseignement supérieur de ressortissants de pays sous-développés, la quasi-impossibilité pour l'essentiel de ces pays à fournir et à garantir un accès à l'enseignement supérieur sans parler de la qualité³³, les coûts de plus en plus exorbitants que doivent supporter les apprenants étrangers et non nécessairement liés à l'acte de formation³⁴, les mesures restrictives de contrôle de l'immigration instituées par les pays développés qui, pour l'essentiel, disposent des meilleures universités, ont poussé ces dernières à ouvrir des campus-filiales à l'étranger³⁵, à mettre en place de réelles stratégies de marketing pour conquérir le «marché» de l'enseignement supérieur des pays moins dotés, à voir en l'étudiant un client à capter et fidéliser. La nécessité, pour les ressources humaines, de mettre à jour leurs savoirs qui connaissent une vitesse de renouvellement très grande a rendu indispensable «l'éducation permanente, tout le long de la vie»

³¹ En Amérique du Nord, la création d'universités privées semble aussi veille que le développement du système universitaire dans son ensemble.

³² Déjà, via la poste, des expériences d'enseignement à distance avaient vu le jour. Toutefois, ces expériences se limitaient essentiellement à la formation professionnelle et ne visaient pas les hauts niveaux de qualification qui continuaient à se faire en présentiel.

³³ J. Knight, *Les accords commerciaux (AGCS): implications pour l'enseignement supérieur*, in G. Breton - M. Lambert, *Globalisation et universités: Nouvel espace, nouveaux acteurs*. Laval: 2003 UNESCO/Les Presses de l'Université Laval/Economica, 264 p. (87-115).

³⁴ Nous faisons référence ici au coût du transport international, au coût de la vie (hébergement, restauration, etc.) liés à l'expatriation.

³⁵ Au Sénégal, par exemple, *Suffolk University*, une université privée américaine, a ouvert un campus à Dakar. Les étudiants qui y sont inscrits suivent en fait les enseignements correspondants au *undergraduated level* ou au *Bachelor* dans les mêmes conditions que les étudiants résidants aux États-Unis et ont la possibilité de poursuivre les autres niveaux d'études dans ce pays. La grande majorité des 42 «établissements d'enseignement supérieur privés ont des relations de coopération avec des Universités du Nord et parfois avec des universités publiques des pays développés» (Sall, 2004, p. 273). Phénomène atypique, dans presque tous les 42 établissements d'enseignement supérieur privés du Sénégal, on retrouve des enseignants-chercheurs, encore en exercice dans le système public, parmi les initiateurs, dirigeants et/ou enseignants.

et a amené certaines institutions d'enseignement supérieur à se spécialiser dans des secteurs spécifiques de l'enseignement supérieur³⁶.

Cette idée est remarquablement traduite par Delanty quand il dit: «la communication verbale est concurrencée par de nouveaux modes de communication non verbale et par de nouveaux acteurs. Le producteur et le bénéficiaire du savoir ne sont plus le professeur et son étudiant dans le cadre du tutorat. Le savoir est dépersonnalisé, déterritorialisé et globalisé. Il est sorti de son contexte traditionnel et disséminé par de nouveaux modes de communication»³⁷ avant d'ajouter plus loin qu'«à l'ère de la globalisation, l'espace du chercheur s'ouvre au-delà des espaces habituels, bibliothèque, salle de séminaire ou encore bureau, vers un espace virtuel. Les nouvelles technologies de communication ont rendu l'université virtuelle possible. Qu'il s'agisse de la négation de l'idée d'université ou d'un nouveau niveau de réalité avec lequel nous allons devoir vivre fera encore l'objet de nombreux débats»³⁸.

Face à cette complexité, cette incertitude dans ce nouveau contexte très mouvant, il convient de noter que la globalisation est grosse aussi bien d'opportunités que de risques.

Dans une certaine mesure, c'est un moyen pour:

Élargir l'accès à un enseignement supérieur de qualité;

Faciliter les échanges et la mobilité internationale;

Contribuer à bâtir un monde de paix et de justice en favorisant le brassage entre les peuples et en abolissant les frontières nationales.

Sous un autre angle, la globalisation risque, entre autres:

1. De renforcer la domination des détenteurs de richesses sur ceux moins nantis du fait de la libre concurrence qui profite essentiellement aux plus forts;
2. De conduire à une perte de diversités (sociale, culturelle, économique et idéologique) du fait de la prédominance d'un modèle unique pouvant conduire à une régression sociale fort préjudiciable;
3. D'induire encore davantage d'exclusions, compris comme l'impossibilité pour une personne (ou un groupe de personnes) à accéder

³⁶ C'est le cas de la *Phoenix University*, devenue la plus grande université privée des États-Unis en près d'un quart de siècle d'existence, qui compte près de 140000 étudiants à qui elle offre des programmes spécifiques de formation pour adulte.

³⁷ G. Delanty, *Challenging knowledge. The University in the knowledge society*, Open University Press, Buckingham 2001, p. 115.

³⁸ *Ibidem*.

aux biens sociaux de base³⁹ (santé, sécurité, liberté, éducation, dignité, eau, électricité, moyen de communication, information) du fait de leur condition, entre les communautés surtout que la tendance au niveau des décideurs et de tenir «un discours réducteur et économiste sur la globalisation, qui voudrait faire du marché l'instance organisationnelle de toute la vie en société»⁴⁰.

Conclusion

Le début du 3ème millénaire voit grandir l'intérêt pour les questions relatives à l'Éducation en général et celles portant sur l'Université en particulier, même au sein d'institutions fortement marquées par leurs conceptions économique-financières du développement (Banque Mondiale, FMI, et autres bailleurs de fonds). L'Objectif de Développement Durable (ODD) 4 en constitue une illustration supplémentaire.

Les mutations que vivent les sociétés humaines et les individus qui les composent – conséquences des évolutions économiques, philosophiques, politiques, sociologiques, techniques, technologiques, etc. – n'ont pas manqué d'influer sur les systèmes éducatifs en général, les universités et établissements d'enseignement supérieur en particulier. Ces derniers se voient attribuer de nouvelles missions et obligations qui appellent à des adaptations.

Ainsi, la problématique de la pédagogie universitaire se pose. Cette préoccupation ira croissante si l'on tient compte de la place et du rôle accordés à l'enseignement supérieur dans les ODD.

Les discussions que nous avons faites de la pédagogie universitaire et du contexte pourraient contribuer à leur meilleure compréhension, préalable aux exercices d'adaptations qui s'imposent.

³⁹ Breton & Lambert considèrent la santé, la sécurité, la liberté, l'éducation, la dignité, l'eau et l'électricité comme des «*biens publiques*» in G. Breton - M. Lambert, *Universities and globalization: private linkages, public trust*, cit., p. 258.

⁴⁰ G. Breton - M. Lambert, *Universities and globalization: private linkages, public trust*, cit., p. 28.

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 II ***

Relazioni di

Prof.ssa Maria Luisa Di Pietro

Associato di Medicina Legale
Università Cattolica del Sacro Cuore - Roma

Dott. Mariano Flocco

Responsabile dell'Unità Operativa ASReM
Hospice Cure Palliative e Terapia del Dolore

Dott. Rodolfo Proietti

Già Professore Ordinario di Anestesia e Rianimazione
Università Cattolica del Sacro Cuore - Roma

Don Salvatore Rinaldi

Dottore in Bioetica e Giornalista

* La *Parte I* è stata edita nel fascicolo di «Consultori Familiari Oggi», n. 2-2019.

La relazione medico-paziente

Maria Luisa Di Pietro

1. La relazione medico-paziente: cambiamento e/o evoluzione?

Un discorso sulla relazione medico-paziente non può prescindere dall'analisi dei cambiamenti a cui essa è andata incontro nel corso del tempo. Si tratta di un cambiamento che non sempre ha portato ad una evoluzione della suddetta relazione: vi sono, infatti, segnali evidenti di una sua progressiva involuzione e degenerazione¹.

Da un punto di vista cronologico, il primo modello di relazione medico-paziente a cui si fa riferimento è quello improntato al “principio di beneficalità” per cui è il medico a stabilire cosa è bene per il paziente (*modello ippocratico o paternalista*). Con un limite: la mancata definizione del concetto di “bene”, dal momento che molteplici possono essere i fattori – anche non biomedici – che possono concorrere a determinarlo.

Alcune vicende medico-legali e giuridiche e un diverso orientamento verso l'affermazione dei diritti civili (diritto alla salute e all'informazione, diritto di non essere sottoposti a sperimentazioni senza consenso, ecc.) hanno portato alla trasformazione della relazione medico-paziente, senza – però – il venire meno di un atteggiamento paternalista in quelle condizioni patologiche nelle quali il paziente non era in grado di esprimere la propria volontà. Si è venuto così ad affermare un modello centrato sull'autonomia del paziente e fondato sul rispetto delle opzioni personali, delle preferenze e della libertà di scelta del soggetto. Questi deve essere – ovviamente – in grado di intendere e volere, di acquisire informazioni e di agire in modo coerente. In questo contesto l'informazione ha la sola finalità di mettere il paziente nelle condizioni di fare le proprie scelte anche qualora queste non fossero ragionevoli in base alla condizione clinica. D'altra parte, è il rischio che si corre nel momento in cui si arriva a considerare

¹ E.J. Emanuel - L.L. Emanuel, *Four models of the physician patient relationship*, in «Journal of American Medical Association», 267 (16/1992), pp. 2221-2226.

“bene” solo quello che il paziente pensa sia bene per sé e si ritiene che nessun altro possa identificare il bene se non quel paziente.

Infatti, se l'esercizio dell'autonomia ha ragione d'essere nella gestione della malattia e nella personalizzazione delle terapie, esso non può però essere utilizzato per giustificare scelte in conflitto con il miglior interesse del paziente e con il dovere di garanzia del medico. In questo modo si correrebbe, tra l'altro, il rischio di distruggere sia l'intima essenza della professione medica (assistere e curare) sia il rapporto fiduciale medico/paziente. Mettere in discussione una visione meramente soggettiva del bene non è, però, in contraddizione rispetto a quanto detto prima. Infatti, anche se è vero che nel definire il bene del paziente concorrono elementi sia soggettivi sia biomedici, è altrettanto vero che queste due dimensioni devono essere rispettate nella loro totalità ed equilibrio senza che una prevalga sull'altra.

L'exasperazione del modello medico-paziente basato sul principio di autonomia ha portato, poi, al delinarsi di un terzo modello in cui tale relazione si prospetta come meramente contrattuale: da una parte vi è il prestatore d'opera qualificato (il medico); dall'altra vi è il richiedente (il paziente). L'atto medico diviene così una prestazione d'opera, che deve rispondere alle richieste del paziente e deve essere adeguata sul piano tecnico-scientifico. La relazione medico-paziente perde così uno dei suoi elementi fondanti: la fiducia. Con un duplice rischio: che il paziente possa pretendere informazioni dal medico non per decidere sulla propria salute ma solo per stipulare contratti assicurativi sicuri; che il medico dia informazioni anche ridondanti con l'unico scopo di mettersi al sicuro da eventuali conseguenze legali. Fino alla degenerazione ultima: la cosiddetta “medicina difensiva”.

Molteplici i limiti e gli elementi di conflitto in questi tre modelli di relazione medico-paziente: il modello dell'autonomia non pone sufficiente attenzione all'impatto della malattia sull'autonomia del paziente; il modello paternalista ha un carattere eccessivamente autoritario; il modello contrattualista è inadeguato alla disparità di condizioni fra medico e paziente. Quale modalità di relazione medico-paziente può, allora, meglio rispondere al nucleo più intimo della professione medica?

2. La beneficialità nella fiducia

A fronte del modificarsi della relazione medico-paziente e del contesto socio-economico, si rende – forse – necessaria una nuova medicina? In altre parole, gli obiettivi della medicina sono determinati dai bisogni e dalle priorità proprie di un contesto socio-culturale (approccio descrittivista) o sono stabiliti una volta per tutte a prescindere dal tempo e dal luogo in cui l'esercizio della medicina si situa (approccio essenzialista)?

A chi sostiene che la medicina sia frutto di una “costruzione sociale” e che natura e fini della medicina si modifichino insieme alla società in cui essa sorge, si contrappone chi sostiene una visione sostanzialista della medicina².

Secondo l'approccio descrittivista, i fini propri della medicina sono definiti solo in base ai valori promossi in una determinata società e alla percezione della realtà in essa presenti. Salute, malattia, cura, relazione medico-paziente appaiono fortemente condizionati dal contesto storico e culturale: non vi è, dunque, una natura propria che qualifica e informa l'attività medica ma i suoi fini sono stabiliti di volta in volta e possono quindi cambiare. Secondo l'approccio essenzialista vi sono, invece, nella medicina alcune costanti universali – soprattutto di natura etico-antropologica – che definiscono la specificità della medicina e ne indicano contenuti e finalità. È questo “nucleo” essenziale che si fa poi storia in determinate epoche e società senza che i valori siano messi in discussione. Quale è il “nucleo essenziale” della medicina?

Per E.D. Pellegrino, la medicina ha una sua natura fondamentale e conoscibile che la caratterizza e la distingue da altre attività umane: dalla comprensione di tale natura della medicina è possibile far poi derivare una serie di aspettative morali attribuibili ai medici³.

Il punto di partenza per l'individuazione di un “nucleo” essenziale è – secondo Pellegrino – la descrizione della prassi medica scandita da tre momenti: il fatto della malattia; l'atto della professione; l'atto della medicina.

² D. Moltisanti, *Approccio essenzialista e fondazione dell'etica medica: la filosofia della medicina in Edmund Pellegrino*, in «Camillianum», 21 (2007), pp. 517-543.

³ E.D. Pellegrino, D.C. Thomasma, *A philosophical basis of medical practice*, Oxford University Press, New York 1981; E.D. Pellegrino, *Toward a reconstruction of medical morality*, in R.J. Bulger - J.P. Mc Govern (eds.), *Physicians and philosopher. The philosophical foundation of medicine: essays by Dr. Edmund Pellegrino*, Carden Jennings Publishing, Charlottesville 2001, pp. 18-36.

Il fatto della malattia. Quando si scopre malata, la persona fa esperienza di una profonda modificazione della propria realtà interna. Si tratta, d'altra parte, di un'esperienza caratterizzata dai seguenti aspetti: l'omnicomprensività (non interessa solo la dimensione fisica, ma la globalità della persona, e ne modifica l'immagine di sé); l'individualità (ogni patologia può essere descritta con parametri oggettivi, ma l'esperienza della malattia è fortemente soggettiva e condizionata dal modo in cui la persona la subisce e la vive); la drammaticità (la malattia mette in discussione il senso e il significato della propria esistenza).

L'atto della professione. Dal momento che il paziente non è in grado di ristabilire l'equilibrio rotto dalla malattia, si rivolge al medico. Ed è nell'incontro con il paziente che il medico "professa", dichiara al paziente le sue conoscenze e competenze, promettendo ad una persona in difficoltà e quindi vulnerabile di aiutarla. Si instaura, così, una relazione che ha come protagonisti non "un" medico e "un" paziente, ma "quel" medico e "quel" paziente. La promessa di cura non emana dal medico, ma è il risultato dell'incontro tra quest'ultimo e il paziente alla ricerca della soluzione più adeguata per realizzare il proprio benessere. Il carattere essenziale della medicina è, quindi, costituito da: l'universalità dell'esperienza della malattia al di là di ogni confine geografico, temporale e culturale; il bisogno che da essa scaturisce di aiuto, guarigione e salute da parte del paziente; la risposta d'aiuto professata dal medico. La medicina non è dunque solo un'interazione clinica: la medicina è "quella relazione", ovvero una prassi relazionale che ha come oggetto la corporeità di un essere umano e come fine principale (anche se non esclusivo) il ripristino della sua condizione di salute. Si evidenziano così le caratteristiche essenziali della pratica medica: il carattere relazionale; l'essere finalizzata al benessere del singolo paziente; l'interesse medico per la corporeità. L'humus di questa relazione è l'agire clinico. E proprio dal carattere relazionale (è una relazione persuasiva, individualizzata, di compassione) che nascono i modi propri della medicina: la responsabilità, la fiducia, l'orientamento alla decisione.

L'atto della medicina. Dall'incontro tra la persona malata e la promessa del medico nasce, dunque, l'atto della medicina. Le condizioni (forme) che rendono possibile la relazione clinica sono: la conoscenza del paziente, la diagnosi, la prognosi e la terapia. Ed è proprio la terapeuticità, ovve-

ro la finalizzazione alla cura e al ripristino della condizione di “salute”, la forma medica per eccellenza.

In sintesi, la medicina è una relazione interpersonale e di mutuo consenso. L'intenzione del medico e del paziente creano l'evento medico, che mette in gioco una *téchnè iatriké*, un'abilità a guarire: è, dunque, una relazione d'aiuto sbilanciata da parte di chi offre aiuto – il medico – che possiede le conoscenze e la competenza per rispondere alla domanda di salute del paziente. Il *telos* della medicina include cause e fini: la causa è il sintomo, la malattia che porta il paziente a chiedere aiuto; il fine consiste nel ripristino di un migliore stato di percezione di salute e benessere.

In un approccio essenzialista i principi di riferimento e i doveri per il medico derivano, quindi, dall'essenza della medicina e non dall'applicazione di una particolare teoria morale ai temi della medicina. È dalla comprensione dell'essenza della medicina che si ricavano le aspettative morali attribuibili ai medici. Ne consegue che, anche se la società indicasse obiettivi e scopi alla medicina divergenti rispetto ai suoi fini, la loro liceità dipenderebbe da quanto essi si accordano con questi fini che rendono la medicina una peculiare attività umana.

3. Dai “fini” della medicina all'autentica relazione medico-paziente

La medicina, dunque, è un'attività intrinsecamente morale in cui tutto è ordinato – secondo Pellegrino – ad un unico bene, il “bene” del paziente. Anzi, solo il riferimento ad un bene primario consente di superare gli inevitabili conflitti presenti nella pratica medica. Cosa è, però, il bene del paziente?

Nella nota analisi di E.D. Pellegrino e D.C. Thomasma viene fatta distinzione tra: bene biomedico, bene percepito dal malato, bene come capacità di ragionare per operare delle scelte, bene supremo⁴.

Il bene biomedico, che è direttamente connesso con la competenza tecnica del medico, appartiene alla medicina in quanto particolare attività umana ed include tutti gli effetti degli interventi clinici sul naturale decorso della malattia. Si tratta di un bene direttamente connesso con la competenza tecnica del medico, che è moralmente impegnato a fornirlo

⁴ E.D. Pellegrino - D.C. Thomasma, *For the patient's good*, Oxford University Press, New York 1988 (tr. it.: *Per il bene del paziente*, Paoline, Cinisello Balsamo 1992).

essendo il bene strumentale richiesto dal paziente. Se si equipara, però, tutto il bene del paziente con il solo bene biomedico si può incorrere in un duplice errore. Il primo è quello di rendere il paziente “vittima” dell’imperativo medico: se un procedimento determina un vantaggio fisiologico o terapeutico allora “deve” essere adottato. In tal modo sarebbero così ignorati tutti i valori del paziente e tutti i problemi anche etici che potrebbero derivare dall’intervento. Il secondo errore si riferisce ad una indicazione medica all’intervento fatta sulla base del giudizio del medico sulla qualità di vita del paziente.

Nel concetto di bene va incluso, allora, anche il bene percepito dal paziente, che comprende l’idea che egli ha del proprio bene. Per essere buona – nel senso più completo del termine – la decisione clinica deve conformarsi anche a ciò che il paziente ritiene valido in relazione alle circostanze e alle alternative poste dalla sua malattia.

Tutti questi tre aspetti del bene particolare sono, poi, in rapporto con l’idea di un bene supremo che costituisce lo standard secondo cui il malato deve regolare le proprie scelte. Questo tipo di bene ha una natura ontologica e, quindi, ha in qualche modo un contenuto oggettivo, anche se – ricordano E.D. Pellegrino e D.C. Thomasma – la questione della oggettività o non oggettività del bene ha una lunga e tortuosa storia nella riflessione filosofica. Comunque si intenda, però, è questa idea definitiva di bene che diviene l’elemento che pervade la scelta ed è quella meno negoziabile e spesso la meno esplicita⁵.

Di una relazione medico-paziente improntata alla ricerca del suo vero “bene”, fanno poi parte: la fiducia, che il paziente deve accordare al medico a cui corrisponde la capacità del medico di ispirare fiducia (fatto della malattia); la competenza del medico (atto della professione); l’altruismo del medico (atto della medicina). Queste tre caratteristiche sono sintetizzate in quella modalità di interazione clinica definita “beneficialità nella fiducia” (*beneficence-in-trust*) da realizzare all’interno di una relazione improntata all’alleanza (alleanza terapeutica), che riconosce l’autonomia morale del paziente ma anche la difesa della reciprocità morale del medico e del paziente.

Il dialogo e la comunicazione fra medico e paziente diventano – come vedremo – l’elemento indispensabile perché si crei questa fiducia: è, allo-

⁵ Cit. in E. Sgreccia, *Manuale di Bioetica. I. Fondamenti di etica biomedica*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

ra, necessario che il paziente possa esprimere quali sono le sue aspettative in relazione alla sua malattia. Il coinvolgimento del paziente nella gestione della propria malattia, la personalizzazione (laddove possibile) degli schemi di trattamento e dei protocolli assistenziali, sono – dunque – tutti obiettivi che dovrebbero essere perseguiti in un’ottica centrata sulla dignità della persona, che esalti l’umanizzazione della medicina e che voglia sostituire il modello paternalistico col modello di beneficiabilità fondato sulla fiducia.

Dalla struttura stessa della medicina scaturiscono, poi, i doveri del medico (l’impossibilità di danneggiare il paziente; la necessità che il bene di ciascun paziente venga prima di ogni altra cosa; l’imprescindibilità del consenso come *conditio sine qua non* dell’azione medica; etc.).

Avere chiaro il nucleo essenziale della professione medica consente anche di risolvere le inevitabili difficoltà della relazione medico-paziente: un conflitto di ordine legale è ben diverso da una relazione interpersonale, in cui due persone si incontrano e possono trovarsi in situazioni e in stati emotivi particolari. E, nel momento in cui si presenta una situazione conflittuale, il medico e il paziente dovranno chiedersi se i valori intrinseci alla relazione stessa (onestà, integrità, rispetto, perseguimento del benessere del paziente, impegno a garantire la competenza, etc.) sono stati realmente rispettati. Anzi, se si mantenesse il riferimento a questi valori da parte di entrambi i soggetti in relazione (il medico e il paziente), raramente vi sarebbero conflitti significativi: quando vi è la disponibilità da parte di entrambi al rispetto reciproco, all’onestà e alla credibilità, alla fiducia, al perseguimento di obiettivi comuni, si viene sempre a configurare il buon medico, il buon paziente, la buona medicina.

4. Comunicazione e consenso

«Tutto il comportamento è comunicazione e tutta la comunicazione influenza il comportamento»: questa affermazione di P. Watzlawick valida per ogni relazione interpersonale assume un valore particolare nella relazione medico-paziente⁶.

Si tratta, d’altra parte, di una relazione interpersonale all’interno della quale la relazionalità, la comunicazione e il dialogo assumono un valore

⁶ P. Watzlawick - P. Beavin - J. Jacks, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.

di primaria importanza; una relazione che esprime la convergenza tra il bisogno del paziente (la necessità di cura e la richiesta d'aiuto) e l'abilità del medico; una relazione in cui sono fondamentali l'apertura costitutiva all'altro e il riconoscimento dell'altro come dialogante avente pari dignità seppure in posizione asimmetrica.

Ora, se anche nel modello della beneficiabilità fondata sulla fiducia la comunicazione ha un ruolo fondamentale nella rilevazione del consenso (il paziente attende dal medico la realizzazione del progetto negoziato per la sua salute, un progetto che in qualche modo va discusso), limitare tutta la relazione comunicativa ai contenuti informativi può renderla rigida e impersonale al punto da non rappresentare più uno dei mezzi per la realizzazione del bene di quel paziente, a cui si cercherebbe, invece, di demandare tutta la responsabilità di una decisione. Il momento informativo ha, infatti, significato solo all'interno di una dinamica comunicativa.

E, come in ogni altra relazione interpersonale, la comunicazione non ha una dinamica meramente unidirezionale (dal medico al paziente) quanto piuttosto bidirezionale. Emergono, infatti, un'informazione e una verità che il medico può dare al paziente, ma anche una verità che viene dal paziente e che arricchisce anche il medico. Il medico, a cui si chiedono non solo capacità di ascolto ed empatia, ma anche un atteggiamento partecipativo e non neutrale. Il paziente, che si trova in una condizione di asimmetria all'interno della relazione, sia perché il medico ha le conoscenze e le competenze tecniche, sia per la natura della sua condizione di malato che crea inevitabilmente uno stato di dipendenza, vulnerabilità e ansietà. Nonostante questo, il paziente ha diritto ad essere informato: un diritto che ha fondamenti etici prima ancora che deontologici e giuridici. Tale fondamento è costituito dal rispetto della libertà del paziente, soggetto partecipe e responsabile di ogni decisione che riguardi la sua persona e la sua salute. Da qui derivano due regole centrali nella relazione medico-paziente: la regola della veridicità e la regola della fiduciarità.

In base alla regola della veridicità il paziente ha diritto a conoscere la verità sulle proprie condizioni di salute, sugli eventi che richiedono una partecipazione attiva, emotiva e decisionale. Solo conoscendo l'esatta diagnosi medica, le scelte terapeutiche, gli eventuali rischi a cui può essere esposto in corso di accertamenti diagnostici o interventi chirurgici, il paziente potrà essere in grado di accettare o rifiutare l'intervento medico. Non dire la verità al paziente significa non riconoscergli la capacità di scegliere liberamente, impedendogli di decidere in piena autonomia e

mettendo a rischio la stessa relazione con il medico: una relazione che deve essere sempre improntata alla fiducia (*regola della fiduciarità*) e al rispetto della volontà personale. Al diritto del paziente di conoscere la verità fa da contrappeso il dovere del medico di informare, un dovere che è innanzitutto di natura etica: mentire è non solo sbagliato ma anche lesivo del rispetto dovuto alla libertà del paziente. La bugia, pur se a fin di bene, può minare quella peculiare relazione che si instaura tra paziente e medico nonché lo stesso valore della verità.

La difficoltà della comunicazione medico-paziente è proprio determinata dal contenuto del messaggio, dalla qualità della “verità” che si deve comunicare. Accanto alla verità “al” paziente vi è sempre una verità “del” paziente che il medico deve conoscere. Nel dare informazioni, il medico deve evitare di comunicare a senso unico: prendere in considerazione l’altro è il punto centrale di un’etica comunicativa che va a guidare il processo comunicativo stesso. Elementi che concorrono a definire la verità “del” paziente sono: la sua personalità (o nel caso in cui si tratti di un bambino, la personalità dei genitori o dei tutori dello stesso); il suo stato psicologico, le sue aspettative; la tipologia della patologia diagnosticata; il contesto nel quale la diagnosi può essere accolta in un modo meno traumatizzante.

Non è, allora, sufficiente informare: è necessario offrire la “verità” all’interno di una relazione comunicativa dopo aver preparato il malato – ed eventualmente la sua famiglia – a riceverla; è necessario collocare la verità all’interno di una verità esistenziale che sa dare sempre il valore all’esistenza e anche alle sue dure evenienze; è necessario lasciare sempre aperta la speranza perché essa è più grande della malattia e anche della vita della singola persona. I medici non sono sempre in grado di comunicare questa “verità”; anzi, spesso, sono incapaci di aiutare il paziente e, nel caso di un bambino, anche i genitori a reggere l’impatto di una notizia dai contenuti traumatici.

Una “verità”, dunque, che va fornita gradualmente perché nessun paziente e nessun nucleo familiare – per quanto ben funzionante – può nello stesso momento affrontare una notizia negativa, la conoscenza dei particolari relativi alla condizione specifica, i dettagli riguardo agli interventi possibili, ecc.; una “verità” che per essere comunicata richiede diversi colloqui al fine di capire i bisogni specifici di ciascun paziente e anche della sua famiglia e per tarare su questa base l’eventuale offerta di supporti e servizi; una “verità” che nessun medico possiede fino in fondo data l’imprevedibilità del futuro.

Cos'è cambiato dopo l'applicazione della Legge nell'ambito delle cure palliative

Mariano Flocco

Il concetto di salute, oggi, non è più inteso esclusivamente come antitesi del concetto di malattia, ma assume, come rilevato dalla Corte di Cassazione, il significato più ampio di stato di completo benessere psico-fisico, parametrato e calibrato anche, e soprattutto, in relazione alla percezione che ciascuno ha di sé, alle proprie concezioni di identità e dignità, nonché con un'idea di persona non accolta apoditticamente in astratto, bensì valutata giuridicamente nelle sue reali e concrete sfumature.

Il diritto alla salute e all'integrità psico-fisica è rimesso, dunque, in linea di principio, all'autodeterminazione del suo titolare: i trattamenti sanitari sono liberi.

In base al secondo comma dell'art. 32 Cost., infatti, nessuno può essere obbligato ad un determinato trattamento sanitario, se non nei casi stabiliti dalla legge.

Lo strumento attraverso il quale il diritto alla salute si concilia con il diritto alla libertà di autodeterminazione è il consenso informato. Per prestare un consenso pienamente informato l'interessato, capace di intendere e di volere, deve essere messo a conoscenza della patologia da cui è affetto, dei possibili sviluppi della malattia stessa, delle diverse opportunità terapeutiche e anche delle conseguenze e dei rischi di eventuali interventi terapeutici.

L'art. 3 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, d'altro canto, sancisce il diritto di ogni individuo alla propria integrità fisica e psichica precisando che nell'ambito della medicina e della biologia devono essere tra l'altro rispettati il consenso libero e informato della persona interessata, secondo le modalità definite dalla legge, nonché il divieto delle pratiche eugenetiche.

Tutto questo in un quadro in cui all'art. 1 si stabilisce che la dignità umana è inviolabile e deve essere rispettata e tutelata.

Con le disposizioni anticipate di trattamento (DAT), invece, ciascun individuo, nel pieno possesso delle proprie facoltà mentali, può decidere “ora per allora” su eventuali trattamenti sanitari che potrebbero riguardarlo e sui quali in futuro non sarà in condizione di prestare il consenso; ciò avviene manifestando la propria volontà mediante la redazione di un atto all'uopo previsto e nel rispetto delle previsioni di legge.

L'istituto delle DAT consiste, in altri termini, nell'espressione della volontà della persona fisica maggiorenne che enuncia, in un momento in cui è capace di intendere e di volere, i propri orientamenti sul “fine vita”, in merito ai trattamenti sanitari, agli accertamenti diagnostici o alle scelte terapeutiche che intende o non intende accettare, volontà queste di cui il medico “è tenuto al rispetto” – secondo quanto previsto dal comma 5 dell'art. 4 – nell'ipotesi in cui sopravvenga una perdita della capacità di intendere e di volere e l'interessato non dovesse essere più in grado di esprimere le proprie determinazioni acconsentendo o non acconsentendo alle cure proposte.

In un contesto di cure palliative e accompagnamento al fine vita, il medico, avvalendosi di mezzi appropriati allo stato del paziente, deve adoperarsi per alleviarne le sofferenze, anche in caso di rifiuto o di revoca del consenso al trattamento sanitario indicato dal medico. A tal fine, è sempre garantita un'appropriata terapia del dolore, con il coinvolgimento del medico di medicina generale e l'erogazione delle cure palliative. In presenza di sofferenze refrattarie ai trattamenti sanitari, il medico può ricorrere alla sedazione palliativa profonda continua in associazione con la terapia del dolore, con il consenso del paziente. Il ricorso alla sedazione palliativa profonda continua o il rifiuto della stessa sono motivati e sono annotati nella cartella clinica e nel fascicolo sanitario elettronico.

Il medico deve garantire la possibilità di definire, e di fissare in un atto, rispetto all'evolversi delle conseguenze di una patologia cronica ed invalidante o caratterizzata da inarrestabile evoluzione con prognosi infausta, una pianificazione delle cure condivisa tra il paziente ed il medico, alla quale il medico è tenuto ad attenersi qualora il paziente venga a trovarsi nella condizione di non poter esprimere il proprio consenso o in una condizione di incapacità.

Infine, in nessun caso può essere confusa la pratica della sedazione palliativa con l'eutanasia. Si può ricorrere alla sedazione palliativa in tutte le malattie in fase avanzata che presentano sintomi che creano molta sofferenza e sono refrattari alle cure. È il malato che deve decidere in concerta-

zione con il medico palliativista tale possibilità, d'altronde se è incosciente non ha bisogno di sedazione profonda.

In conclusione, la differenza tra le due pratiche è che l'eutanasia è la volontà di porre fine alla vita per mezzo di un farmaco su esplicita richiesta; con la sedazione palliativa invece, che è un atto terapeutico, si vuole liberare il malato dalla sofferenza.

Gli articoli sulla disposizione anticipata di trattamento e sulla pianificazione anticipata delle cure rappresentano, in ideale continuità etico-giuridica e deontologica con il consenso informato, la parte più innovativa del testo, perché finalmente coprono un vuoto normativo vissuto come critico da malati e sanitari. Le formule prescritte per legalizzare le disposizioni anticipate fanno riferimento alla cartella clinica, realizzando un buon compromesso fra le comprensibili esigenze di tutela giuridica delle volontà espresse e la indispensabile flessibilità operativa che la clinica impone e che sarebbe compromessa da una burocratizzazione eccessiva delle procedure formali.

Una Legge contro l'accanimento terapeutico o una Legge che ha approvato l'eutanasia?

Rodolfo Proietti

La Legge 22 dicembre 2017 n. 219 su “Norme in materia di consenso informato e di disposizioni anticipate di trattamento” presenta certamente punti positivi ma anche norme di difficile interpretazione che potrebbero aprire la strada all'eutanasia.

Per quanto concerne gli aspetti positivi mi riferisco in particolare all'Art. 5 sulla “Pianificazione condivisa delle cure”. Nel comma 1 è chiaramente disposto che «nella relazione tra paziente e medico di cui all'articolo 1, comma 2, rispetto all'evolversi delle conseguenze di una patologia cronica e invalidante o caratterizzata da inarrestabile evoluzione con prognosi infausta, può essere realizzata una pianificazione delle cure condivisa tra il paziente e il medico, alla quale il medico e l'équipe sanitaria sono tenuti ad attenersi qualora il paziente venga a trovarsi nella condizione di non poter esprimere il proprio consenso o in una condizione di incapacità».

Questo comma consente di evitare terapie sproporzionate per eccesso in tutti quei pazienti, in vero molti, che improvvisamente manifestano un peggiorare delle condizioni cliniche che li rendono incapaci di condividere proposte terapeutiche finalizzate esclusivamente a prolungare per breve tempo la vita senza un concreto beneficio.

La corretta applicazione della “pianificazione condivisa delle cure” consentirà di evitare terapie rianimative e/o intensivologiche in tutti quei casi in cui il paziente ha già espresso il proprio dissenso all'interno di una continua e fattiva relazione con i propri medici curanti.

Le differenze rispetto alle “Disposizioni anticipate di trattamento” sono sostanziali.

In particolare la “Pianificazione condivisa delle cure” si concretizza nel contesto di patologie già in atto e non in previsione di ipotetiche patologie future; inoltre il consenso o dissenso a determinate proposte terapeutiche

è manifestato e condiviso direttamente con l'équipe sanitaria curante, l'unica in grado di chiarire tutti gli aspetti positivi e negativi di un protocollo assistenziale.

È opportuno sottolineare che, in ambiente ospedaliero, terapie sproporzionate per eccesso sono prescritte ed attuate nella maggior parte dei casi da medici di guardia chiamati in urgenza che non conoscono direttamente il paziente e che, giustamente, praticano tutte le terapie necessarie per salvare la vita indipendentemente dalla prognosi della patologia in atto. In questo contesto sarebbe opportuno che eventuali disposizioni di non rianimare siano chiaramente segnalate in cartella clinica da parte dei medici curanti.

Per quanto concerne gli aspetti negativi della Legge e le norme di difficile interpretazione mi riferisco in particolare al problema della “nutrizione ed idratazione artificiali” ed al comma 2 dell'Art. 2.

Nell'Art. 1 sul “Consenso informato” al comma 5 si riporta: «Ogni persona capace di agire ha il diritto di rifiutare, in tutto o in parte, con le stesse forme di cui al comma 4 qualsiasi accertamento diagnostico o trattamento sanitario indicato dal medico per la sua patologia o singoli atti del trattamento stesso... Ai fini della presente Legge, sono considerati trattamenti sanitari la nutrizione artificiale e l'idratazione artificiale, in quanto somministrazione, su prescrizione medica, di nutrienti mediante dispositivi medici...».

Così come ribadito da numerose Società Scientifiche, ritengo appropriato annoverare la nutrizione e l'idratazione artificiali tra i trattamenti sanitari ma è altrettanto doveroso sottolineare che la loro sospensione è unicamente motivata dall'obiettivo di determinare la morte anche quando la patologia in atto ha ancora una prognosi infausta a medio/lungo termine (oltre i 3-6 mesi).

Di fatto ci troviamo di fronte a pazienti che hanno deciso di “lasciarsi morire” scegliendo la strada dell'eutanasia omissiva.

Ovviamente non compete a me esprimere giudizi morali, etici o deontologici su decisioni certamente sofferte e che meritano comunque il massimo rispetto e non solo l'umana compassione.

Ritengo comunque che il massimo rispetto sia dovuto anche alla coscienza del medico che dovrebbe poter esprimere il proprio dissenso alla sospensione di atti assistenziali che configurano chiaramente un'eutanasia omissiva.

Un'attenta riflessione merita anche il comma 2 dell'art.2: «Nei casi di pazienti con prognosi infausta a breve termine o di imminenza di morte,

il medico deve astenersi da ogni ostinazione irragionevole nella somministrazione delle cure e dal ricorso a trattamenti inutili o sproporzionati. In presenza di sofferenze refrattarie ai trattamenti sanitari, il medico può ricorrere alla sedazione palliativa profonda continua in associazione alla terapia del dolore, con il consenso del paziente».

Per quanto concerne il dovere deontologico di astenersi da trattamenti inutili e sproporzionati (accanimento terapeutico) non riesco a comprendere perché debba essere limitato a pazienti con prognosi infausta a breve termine o nella imminenza della morte. L'irragionevole ostinazione diagnostica-terapeutica non è mai giustificabile indipendentemente dalla prognosi come chiaramente indicato nel "Codice di deontologia medica".

Ancor più di difficile interpretazione appare l'indicazione alla "sedazione palliativa profonda continua". Sembra che sia sufficiente una *sofferenza refrattaria ai trattamenti sanitari per giustificarla*.

Su questo argomento esiste un'ampia letteratura. In questa sede farò riferimento in particolare a due pareri certamente autorevoli: quello della Società Italiana di Cure Palliative sulla "Sedazione Terminale/Sedazione Palliativa" pubblicato nell'ottobre del 2007 e quello del Comitato Nazionale per la Bioetica su "Sedazione palliativa profonda continua nell'imminenza della morte" pubblicato il 29 gennaio del 2016.

I due documenti concordano nel definire i criteri minimi indispensabili per poter proporre una sedazione palliativa profonda continua:

- Morte imminente attesa entro poche ore o pochi giorni (2/3 giorni).
- Presenza di uno o più *sintomi refrattari che determinano una sofferenza insopportabile*.
- *Consenso informato del paziente*.

Su questi criteri il comma 2, non è chiaro.

Considerando che l'indicazione alla sedazione profonda continua (sedazione con perdita della coscienza praticata in modo continuo fino al verificarsi della morte) compare nel secondo paragrafo del comma 2 si potrebbe ritenere che il criterio sufficiente per giustificare la sua adozione sia costituito esclusivamente dalla presenza di una sofferenza refrattaria. Anche tenendo conto del primo paragrafo possiamo ritenere che l'indicazione non sia limitata "nell'imminenza della morte" ma possa essere estesa anche ai pazienti con "prognosi infausta a breve termine". È ben noto che nell'ambito delle cure palliative per "prognosi infausta a breve termine" si intende una morte attesa entro qualche settimana o qualche mese (3/6 mesi) e non entro pochi giorni. Il criterio della prognosi è fondamentale,

a mio parere, per esprimere un giudizio etico sulla tecnica della sedazione profonda continua. L'esperienza ha dimostrato che detta procedura quando eseguita nel rispetto dei criteri sopra elencati non anticipa la morte. Lo stesso non può dirsi quando l'aspettativa di vita è ancora di settimane o mesi. In questi casi non possiamo escludere obiettivi eutanasi.

Infine non si comprende perché sia stato utilizzato il termine "sofferenze refrattarie" rispetto a "sintomi refrattari". I sintomi (dispnea, dolore, nausea e vomito incoercibili, delirio...) sono facilmente documentabili e misurabili; la sofferenza è una condizione patologica la cui gravità è quantificabile solo dalla persona malata. Ritenerla criterio sufficiente per procedere ad una sedazione profonda che abolirà per sempre la coscienza della persona malata mi sembra inaccettabile.

Quali valori sono “non negoziabili”

Salvatore Rinaldi

La categoria della “non negoziabilità” è emersa per la prima volta nel Magistero della Chiesa nella *Nota dottrinale circa alcune questioni riguardanti l’impegno e il comportamento dei cattolici nella vita politica* emanata il 24 novembre del 2002 dalla Congregazione per la dottrina della fede. La Nota era firmata dal cardinale Joseph Ratzinger, nella qualità di Prefetto della Congregazione e venne approvata da Papa Giovanni Paolo II. Nel paragrafo 3 della *Nota* si ribadisce che «non è compito della Chiesa formulare soluzioni concrete – e meno ancora soluzioni uniche – per questioni temporali che Dio ha lasciato al libero e responsabile giudizio di ciascuno». Se però, aggiunge la *Nota*, il cristiano è tenuto ad «ammettere la legittima molteplicità e diversità delle opzioni temporali», egli è ugualmente chiamato «a dissentire da una concezione del pluralismo in chiave di relativismo morale, nociva per la stessa vita democratica, la quale ha bisogno di fondamenti veri e solidi, vale a dire, di principi etici che per la loro natura e per il loro ruolo di fondamento della vita sociale non sono negoziabili». Nel prosieguo della *Nota*, e in particolare nel paragrafo 4, si procede a una esemplificazione di questi principi, dopo aver ribadito che «la partecipazione diretta dei cittadini alle scelte politiche si rende possibile solo nella misura in cui trova alla sua base una retta concezione della persona». Le esigenze etiche fondamentali e irrinunciabili, nelle quali è in gioco l’essenza dell’ordine morale, che riguarda il bene integrale della persona, sono quelle che emergono nelle leggi civili in materia di aborto e di eutanasia, quelle che concernono la tutela e la promozione della famiglia, fondata sul matrimonio monogamico tra persone di sesso diverso, protetta nella sua unità e stabilità e alla quale non possono essere giuridicamente equiparate in alcun modo altre forme di convivenza; quelle che garantiscono la libertà di educazione ai genitori per i propri figli. L’esemplificazione ovviamente non è esaustiva. La *Nota* infatti continua richiamando la tutela sociale dei minori e la liberazione delle vittime dalle moderne forme di schiavitù (come la droga e lo sfruttamento della prostituzione),

includendo in questo elenco il diritto alla libertà religiosa e lo sviluppo per un'economia che sia al servizio della persona e del bene comune, nel rispetto della giustizia sociale, del principio di solidarietà umana e di quello di sussidiarietà. E infine si richiama come essenziale in questa esemplificazione il grande tema della pace. Non deve destare meraviglia il fatto che l'espressione principi non negoziabili, elaborata da Joseph Ratzinger Cardinale, sia stata da allora ripresa molte volte da Joseph Ratzinger come Papa Benedetto XVI e, naturalmente, in altri documenti del Magistero, fino al punto che tale espressione è ormai divenuta frequente ogni qual volta si discuta sulle posizioni in merito alle quali la Chiesa e i cattolici non possono e non devono transigere. È chiaro, in base ai testi che abbiamo citato, che l'ammonimento del Papa a difendere fino in fondo questi principi è rivolto in primo luogo ai cattolici che partecipano alla vita politica. Ma è lecito interrogarsi se i giuristi non debbano sentirsi anche loro destinatari di un invito così autorevole. La risposta, ovviamente, è positiva. I giuristi non solo possono, ma devono assumere i principi indicati da Benedetto XVI (la promozione del bene comune, l'impegno per la pace, la difesa della vita e della famiglia, il pieno riconoscimento della libertà di educazione) come *giuridicamente non negoziabili* e assimilarli a quei principi che, nel loro lessico tradizionale, costituiscono l'ossatura del *diritto naturale*. Ai giuristi è infatti sufficiente rilevare che, se non si assumono questi principi come non negoziabili, la costruzione di un qualsivoglia sistema giuridico diviene impossibile. Facciamo alcuni esempi. Un potere rescisso dal bene comune può pure imporsi sulla faccia della terra (e storicamente si è imposto innumerevoli volte), ma non come ordinante e pacificante (secondo quella che è la vocazione del diritto), bensì nella sua dimensione di forza bruta e cieca. Se la vita non è tutelata giuridicamente dal suo inizio fino alla sua fine naturale, l'esistenza dell'individuo cade inevitabilmente nelle mani di poteri biopolitici, governati dalla logica glaciale della funzionalità riproduttiva. Se la famiglia non viene riconosciuta come l'ordine antropologico primario, antecedente a qualsivoglia ordine politico, perché, a differenza di questo, è dotato di una naturalità non convenzionale, l'identità personale di ogni essere umano diviene evanescente e cade nella disponibilità delle forze occasionalmente prevalenti. Se si nega ai genitori la libertà di educare i figli ai propri valori per affidarla unicamente allo Stato, la formazione delle nuove generazioni verrà inevitabilmente modellata sui paradigmi impersonali della politica e non su quelli personali dell'unico luogo, cioè il contesto familiare, nel quale l'individuo può farsi riconosce-

re e riconoscere l'altro in una logica di comunicazione totale. Negoziare su tali principi implica mettere in discussione non opzioni individuali per il bene (cosa che è sempre, in linea di principio, lecita), ma l'esistenza stessa di un bene umano universale, al quale tutte le persone hanno il diritto di attingere. Se è diverso l'orientamento al bene umano proprio dei politici, rispetto a quello proprio dei giuristi, non può essere diverso l'impegno di testimonianza che nei confronti del bene devono assumere gli uni e gli altri. La *coerenza eucaristica*, che il Papa cita come ammonimento ai credenti, va tradotta e professata dai giuristi cattolici come una vera e propria *coerenza antropologica* o, se si vuole, di servizio limpido e infaticabile al bene dell'uomo.

Principi della dottrina cattolica su laicità e pluralismo

Di fronte a queste problematiche, se è lecito pensare all'utilizzo di una pluralità di metodologie, che rispecchiano sensibilità e culture differenti, nessun fedele tuttavia può appellarsi al principio del pluralismo e dell'autonomia dei laici in politica, favorendo soluzioni che compromettano o che attenuino la salvaguardia delle esigenze etiche fondamentali per il bene comune della società. Non si tratta di per sé di «valori confessionali», poiché tali esigenze etiche sono radicate nell'essere umano e appartengono alla legge morale naturale. Esse non esigono in chi le difende la professione di fede cristiana, anche se la dottrina della Chiesa le conferma e le tutela sempre e dovunque come servizio disinteressato alla verità sull'uomo e al bene comune delle società civili. D'altronde, non si può negare che la politica debba anche riferirsi a principi che sono dotati di valore assoluto proprio perché sono al servizio della dignità della persona e del vero progresso umano.

Il richiamo che spesso viene fatto in riferimento alla "laicità" che dovrebbe guidare l'impegno dei cattolici, richiede una chiarificazione non solo terminologica. La promozione secondo coscienza del bene comune della società politica nulla ha a che vedere con il "confessionalismo" o l'intolleranza religiosa. Per la dottrina morale cattolica la laicità intesa come autonomia della sfera civile e politica da quella religiosa ed ecclesiastica – *ma non da quella morale* – è un valore acquisito e riconosciuto dalla Chiesa e appartiene al patrimonio di civiltà che è stato raggiunto⁷. Gio-

⁷ Cfr. Concilio Vaticano II, Cost. Past. *Gaudium et spes*, n. 76.

vanni Paolo II ha più volte messo in guardia contro i pericoli derivanti da qualsiasi confusione tra la sfera religiosa e la sfera politica. «Assai delicate sono le situazioni in cui una norma specificamente religiosa diventa, o tende a diventare, legge dello Stato, senza che si tenga in debito conto la distinzione tra le competenze della religione e quelle della società politica. Identificare la legge religiosa con quella civile può effettivamente soffocare la libertà religiosa e, persino, limitare o negare altri inalienabili diritti umani»⁸. Tutti i fedeli sono ben consapevoli che gli atti specificamente religiosi (professione della fede, adempimento degli atti di culto e dei Sacramenti, dottrine teologiche, comunicazioni reciproche tra le autorità religiose e i fedeli, ecc.) restano fuori dalle competenze dello Stato, il quale né deve intromettersi né può in modo alcuno esigerli o impedirli, salve esigenze fondate di ordine pubblico. Il riconoscimento dei diritti civili e politici e l'erogazione dei pubblici servizi non possono restare condizionati a convinzioni o prestazioni di natura religiosa da parte dei cittadini.

Questione completamente diversa è il diritto-dovere dei cittadini cattolici, come di tutti gli altri cittadini, di cercare sinceramente la verità e di promuovere e difendere con mezzi leciti le verità morali riguardanti la vita sociale, la giustizia, la libertà, il rispetto della vita e degli altri diritti della persona. Il fatto che alcune di queste verità siano anche insegnate dalla Chiesa non diminuisce la legittimità civile e la "laicità" dell'impegno di coloro che in esse si riconoscono, indipendentemente dal ruolo che la ricerca razionale e la conferma procedente dalla fede abbiano svolto nel loro riconoscimento da parte di ogni singolo cittadino. La "laicità", infatti, indica in primo luogo l'atteggiamento di chi rispetta le verità che scaturiscono dalla conoscenza naturale sull'uomo che vive in società, anche se tali verità siano nello stesso tempo insegnate da una religione specifica, poiché la verità è una. Sarebbe un errore confondere la giusta *autonomia* che i cattolici in politica debbono assumere con la rivendicazione di un principio che prescinde dall'insegnamento morale e sociale della Chiesa.

Con il suo intervento in questo ambito, il Magistero della Chiesa non vuole esercitare un potere politico né eliminare la libertà d'opinione dei cattolici su questioni contingenti. Esso intende invece — come è suo proprio compito — istruire e illuminare la coscienza dei fedeli, soprattutto di quanti si dedicano all'impegno nella vita politica, perché il loro agire

⁸ Giovanni Paolo II, *Messaggio per la celebrazione della Giornata Mondiale della Pace 1991: "Se vuoi la pace, rispetta la coscienza di ogni uomo"*, IV, AAS 83 (1991), pp. 410-421.

sia sempre al servizio della promozione integrale della persona e del bene comune. L'insegnamento sociale della Chiesa non è un'intromissione nel governo dei singoli Paesi. Pone certamente un dovere morale di coerenza per i fedeli laici, interiore alla loro coscienza, che è unica e unitaria. «Nella loro esistenza non possono esserci due vite parallele: da una parte, la vita cosiddetta “spirituale”, con i suoi valori e con le sue esigenze; e dall'altra, la vita cosiddetta “secolare”, ossia la vita di famiglia, di lavoro, dei rapporti sociali, dell'impegno politico e della cultura. Il tralcio, radicato nella vite che è Cristo, porta i suoi frutti in ogni settore dell'attività e dell'esistenza. Infatti, tutti i vari campi della vita laicale rientrano nel disegno di Dio, che li vuole come “luogo storico” del rivelarsi e del realizzarsi dell'amore di Gesù Cristo a gloria del Padre e a servizio dei fratelli. Ogni attività, ogni situazione, ogni impegno concreto – come, ad esempio, la competenza e la solidarietà nel lavoro, l'amore e la dedizione nella famiglia e nell'educazione dei figli, il servizio sociale e politico, la proposta della verità nell'ambito della cultura – sono occasioni provvidenziali per un “continuo esercizio della fede, della speranza e della carità”»⁹. Vivere ed agire politicamente in conformità alla propria coscienza non è un succube adagiarsi su posizioni estranee all'impegno politico o su una forma di confessionalismo, ma l'espressione con cui i cristiani offrono il loro coerente apporto perché attraverso la politica si instauri un ordinamento sociale più giusto e coerente con la dignità della persona umana.

Nelle società democratiche tutte le proposte sono discusse e vagliate liberamente. Coloro che in nome del rispetto della coscienza individuale volessero vedere nel dovere morale dei cristiani di essere coerenti con la propria coscienza un segno per squalificarli politicamente, negando loro la legittimità di agire in politica coerentemente alle proprie convinzioni riguardanti il bene comune, incorrerebbero in una forma di intollerante *laicismo*. In questa prospettiva, infatti, si vuole negare non solo ogni rilevanza politica e culturale della fede cristiana, ma perfino la stessa possibilità di un'etica naturale. Se così fosse, si aprirebbe la strada ad un'anarchia morale che non potrebbe mai identificarsi con nessuna forma di legittimo pluralismo. La sopraffazione del più forte sul debole sarebbe la conseguenza ovvia di questa impostazione. La marginalizzazione del Cristianesimo, d'altronde, non potrebbe giovare al futuro progettuale di una società e alla

⁹ Giovanni Paolo II, Esort. Apost. *Christifideles laici*, n. 59. La citazione interna è del Concilio Vaticano II, Decreto *Apostolicam actuositatem*, n. 4.

concordia tra i popoli, ed anzi insidierebbe gli stessi fondamenti spirituali e culturali della civiltà¹⁰.

Considerazioni su aspetti particolari

È avvenuto in recenti circostanze che, anche all'interno di alcune associazioni o organizzazioni di ispirazione cattolica, siano emersi orientamenti a sostegno di forze e movimenti politici che su questioni etiche fondamentali hanno espresso posizioni contrarie all'insegnamento morale e sociale della Chiesa. Tali scelte e condivisioni, essendo in contraddizione con principi basilari della coscienza cristiana, non sono compatibili con l'appartenenza ad associazioni o organizzazioni che si definiscono cattoliche. Analogamente, è da rilevare che alcune Riviste e Periodici cattolici in certi Paesi hanno orientato i lettori in occasione di scelte politiche in maniera ambigua e incoerente, equivocando sul senso dell'autonomia dei cattolici in politica e senza tenere in considerazione i principi a cui si è fatto riferimento.

La fede in Gesù Cristo, che ha definito se stesso «la via, la verità e la vita» (Gv 14,6), chiede ai cristiani lo sforzo per inoltrarsi con maggior impegno nella costruzione di una cultura che, ispirata al Vangelo, riproponga il patrimonio di valori e contenuti della Tradizione cattolica. La necessità di presentare in termini culturali moderni il frutto dell'eredità spirituale, intellettuale e morale del cattolicesimo appare oggi carico di un'urgenza non procrastinabile, anche per evitare il rischio di una diaspora culturale dei cattolici. Del resto lo spessore culturale raggiunto e la matura esperienza di impegno politico che i cattolici in diversi paesi hanno saputo sviluppare, specialmente nei decenni posteriori alla seconda guerra mondiale, non possono porli in alcun complesso di inferiorità nei confronti di altre proposte che la storia recente ha mostrato deboli o radicalmente fallimentari. È insufficiente e riduttivo pensare che l'impegno sociale dei cattolici possa limitarsi a una semplice trasformazione delle strutture, perché se alla base non vi è una cultura in grado di accogliere, giustificare e progettare le istanze che derivano dalla fede e dalla morale, le trasformazioni poggeranno sempre su fragili fondamenta.

¹⁰ Cfr. Giovanni Paolo II, *Discorso al Corpo Diplomatico accreditato presso la Santa Sede*, in «L'Osservatore Romano», 11/1/2002.

La fede non ha mai preteso di imbrigliare in un rigido schema i contenuti socio-politici, consapevole che la dimensione storica in cui l'uomo vive impone di verificare la presenza di situazioni non perfette e spesso rapidamente mutevoli. Sotto questo aspetto sono da respingere quelle posizioni politiche e quei comportamenti che si ispirano a una visione utopistica la quale, capovolgendo la tradizione della fede biblica in una specie di profetismo senza Dio, strumentalizza il messaggio religioso, indirizzando la coscienza verso una speranza solo terrena che annulla o ridimensiona la tensione cristiana verso la vita eterna.

Nello stesso tempo, la Chiesa insegna che non esiste autentica libertà senza la verità. «Verità e libertà o si coniugano insieme o insieme miseramente periscono», ha scritto Giovanni Paolo II¹¹. In una società dove la verità non viene prospettata e non si cerca di raggiungerla, viene debilitata anche ogni forma di esercizio autentico di libertà, aprendo la via ad un libertinismo e individualismo, dannosi alla tutela del bene della persona e della società intera.

A questo proposito è bene ricordare una verità che non sempre oggi è percepita o formulata esattamente nell'opinione pubblica corrente: il diritto alla libertà di coscienza e in special modo alla libertà religiosa, proclamato dalla Dichiarazione *Dignitatis humanae* del Concilio Vaticano II, si fonda sulla dignità ontologica della persona umana, e in nessun modo su di una inesistente uguaglianza tra le religioni e tra i sistemi culturali umani¹². In questa linea il Papa Paolo VI ha affermato che «il Concilio, in nessun modo, fonda questo diritto alla libertà religiosa sul fatto che tutte le religioni, e tutte le dottrine, anche erronee, avrebbero un valore più o meno uguale; lo fonda invece sulla dignità della persona umana, la quale esige di non essere sottoposta a costrizioni esteriori che tendono ad opprimere la coscienza nella ricerca della vera religione e nell'adesione

¹¹ Giovanni Paolo II, Lett. Enc. *Fides et ratio*, n. 90, AAS 91 (1999), pp. 5-88.

¹² Cfr. Concilio Vaticano II, Dich. *Dignitatis humanae*, n. 1: «Il Sacro Concilio anzitutto professa che Dio stesso ha fatto conoscere al genere umano la via, attraverso la quale gli uomini, servendolo, possono in Cristo divenire salvi e beati. Crediamo che questa unica vera religione sussista nella Chiesa cattolica». Ciò non toglie che la Chiesa consideri con sincero rispetto le varie tradizioni religiose, anzi riconosce presenti in esse «elementi di verità e di bontà». Cfr. Concilio Vaticano II, Cost. Dogm. *Lumen gentium*, n. 16; Decr. *Ad gentes*, n. 11; Dich. *Nostra aetate*, n. 2; Giovanni Paolo II, Lett. Enc. *Redemptoris missio*, n. 55, AAS 83 (1991), pp. 249-340; Congregazione per la dottrina della fede, Dich. *Dominus Iesus*, nn. 2; 8; 21, AAS 92 (2000), pp. 742-765.

ad essa»¹³. L'affermazione della libertà di coscienza e della libertà religiosa non contraddice quindi affatto la condanna dell'indifferentismo e del relativismo religioso da parte della dottrina cattolica¹⁴, anzi con essa è pienamente coerente.

¹³ Paolo VI, *Discorso al Sacro Collegio e alla Prelatura Romana*, in *Insegnamenti di Paolo VI* 14 (1976), pp. 1088-1089.

¹⁴ Cfr. Pio IX, Lett. Enc. *Quanta cura*, ASS 3 (1867), p. 162; Leone XIII, Lett. Enc. *Immortale Dei*, ASS 18 (1885), pp. 170-171; Pio XI, Lett. Enc. *Quas primas*, AAS 17 (1925) 604-605; *Catechismo della Chiesa Cattolica*, n. 2108; Congregazione per la dottrina della fede, Dich. *Dominus Iesus*, n. 22.

Educazione e famiglie

Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità

di Paola Milani

Valeria Della Valle

Paola Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma 2018, pp. 279, € 26,00.

Come aveva intuito Don Milani, la strada da percorrere è una: cambiare la scuola tramite una cultura educativa e inclusiva invece che nozionistica ed esclusiva.

Questa la prerogativa dell'autrice Paola Milani, che propone per il testo e per la riflessione che ne scaturisce un approccio *engagé*, calarsi cioè nel concreto della vita quotidiana.

Nel corso di 5 capitoli, è proposto un percorso dedicato alla genitorialità e alla famiglia come punto di ripartenza per un'educazione di qualità.

Se, come dice Demetrio (2009), educare è costitutivo dell'essere umano, è sulla *qualità dell'educare* che si deve sviluppare oggi un approfondimento ulteriore. Sono proprio gli esiti relazionali (intesi in senso sociale, ma anche in riferimento all'interazione tra geni e ambiente), infatti, a determinare maggiormente gli esiti dello sviluppo complessivo di un bambino.

Ricontestualizzando, quindi, il tema della genitorialità in un approccio ecologico (Bronfenbrenner, 1979), possiamo dire che per esso si faccia riferimento ad una nozione culturalmente determinata, che prenda cioè forma all'interno di un certo spazio sociale e all'interno di certi dispositivi istituzionali ritenuti culturalmente accettabili nell'ambito di una data cultura ed epoca storica. Lacharité (2015) chiarisce: la genitorialità non è un mestiere, ma implica l'esercizio pragmatico di almeno tre funzioni: la *funzione riflessiva* (la quale permette ai genitori di uscire dagli automatismi), la *funzione di relais* (il *parenting* esige comunità, nessun genitore ce la fa da solo) e quella di *orchestrazione* della vita del bambino e della famiglia (la vita familiare è un mosaico di impegni, da rendere sinergici in un ritmo condiviso). Trasversale a queste tre funzioni è la *funzione protettiva* che riguarda la capacità di amare i bambini, di proteggerli dai pericoli e dalle paure, di garantire e supervisionare la soddisfazione dei loro bisogni.

L'autrice riporta qualche spunto ulteriore dalla letteratura di riferimento per sottolineare quanto l'esercizio della genitorialità non possa essere isolato dal contesto, non ci possa essere una forma familiare garante della qualità dello sviluppo (dato il complesso intreccio di variabili), e, in ultimo, quanto la funzione genitoriale sia frutto di apprendimento continuo e processuale.

Tenendo poi conto di come la qualità dell'educazione intergenerazionale si sia indebolita nel tempo, si possono annoverare quattro possibili rischi in cui la disciplina di riferimento può incorrere nel suggerire nuove strategie: il rischio di una deriva *funzionalista* (avere diverse correlazioni tra il *background* familiare, la qualità del *parenting*, il capitale umano, culturale e economico dei genitori, può sviare dalla finalità primaria insita nello sviluppo ottimale del potenziale umano); il rischio di una deriva *determinista*, una prospettiva in cui si correlano le diverse forme di malessere individuale e sociale a carenze educative genitoriali (la complessità si insinua nella necessità di andare oltre il nesso causa e effetto per leggere situazioni che sono, invece, multifattoriali e solo in parte prevedibili e lineari); il rischio di una deriva *iperprotettivista*, in cui il superinvestimento dei genitori sui figli, quel cosiddetto *overparenting*, non permette loro di strutturare la loro identità tramite esperienze di esplorazione del mondo esterno alla famiglia; il rischio di una deriva *colpevolizzante*, soluzione al problema della cosiddetta "emergenza educativa" in cui si fa riferimento alla famiglia come causa del degrado educativo della società anziché suggerire una prospettiva di corresponsabilità in merito all'educazione dei bambini.

Questi solo alcuni dei molteplici spunti e riferimenti bibliografici preziosi per ampliare e aggiornare la visione d'insieme e trasferirla in buone e nuove pratiche sul campo.

Ulteriormente, infatti, gli ultimi due capitoli sono interamente dedicati alla ricerca in essere, ai programmi attivi (ad esempio il programma PIPPI, Zanon 2015) e alle metodologie sottese, dando all'intero manuale, ben curato dall'autrice, una prospettiva fresca e dinamica nell'approccio a questi temi.

Pedagogia per le famiglie

di Pascal Perillo

Sabrina Peli

Pascal Perillo, *Pedagogia per le famiglie*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 204, € 25,00.

Pedagogia per le famiglie si basa sul presupposto che la famiglia sia un istituto storicamente e socialmente condizionato, le cui funzioni e la cui struttura mutano ed evolvono progressivamente.

Infatti, la famiglia oggi assume forme, aspetti, modi di essere diversi secondo le varie circostanze: a seguito dell'emancipazione femminile e della riduzione dell'autorità maschile, dell'introduzione del divorzio, del diritto dei minori ad avere famiglia, con le conseguenti possibilità di adozione e di affido, e l'introduzione recente delle unioni civili, più che di "famiglia tradizionale" si deve fare riferimento a una "molteplicità di tradizioni familiari" (nucleare borghese, famiglia ricostruita dopo relazioni precedenti, famiglia mono genitoriale, famiglia gay/lesbica, ecc.). Questi profondi mutamenti provocano in molti genitori l'incertezza, il disorientamento e il disagio di non riuscire ad esercitare in piena responsabilità il ruolo parentale, e richiedono, più di ieri, formazione e apprendimento. A tal fine, il volume propone l'approfondimento del paradigma trasformativo come prospettiva utile a orientare le azioni trasformative rivolte ai genitori.

Ogni famiglia, nel corso della vita, deve affrontare delle transizioni, delle sfide che, sebbene siano talvolta tese al raggiungimento di un cambiamento migliorativo, rappresentano eventi stressanti poiché costringono a rimettere in movimento situazioni, progetti, legami consolidati nel tempo per giungere alla definizione di un nuovo equilibrio. Il genitore è un soggetto che resiste al cambiamento, perciò uno degli obiettivi del lavoro educativo è quello di favorire lo sviluppo di una tensione verso l'apprendimento trasformativo. In tal senso, la figura che, secondo l'autore del volume, potrebbe supportare al meglio la genitorialità in trasformazione è quella del consulente pedagogico che segue un approccio basato sull'empowerment. Agire secondo questa logica significa effettuare interventi centrati sulle capacità e sulle competenze personali, e non sul problema; lo scopo è quello di stimolare e accompagnare la famiglia nella ricerca delle proprie soluzioni, competenze, risorse potenziandone così l'autostima, il senso di autoefficacia e autodeterminazione. Dunque, la consulenza pedagogica può essere vista come pratica educativa professionale ad alto potenziale formativo e trasformativo. Il consulente deve aver chiaro che la progettazione intenzio-

nata deve sì fondarsi sulle teorie ma, allo stesso tempo, essere flessibile e aperta al possibile, orientata in senso critico e autocritico nella direzione di una costante valutazione del processo formativo. Pertanto, è bene evitare l'utilizzo di strategie istituzionali rigide e partire, invece, dai bisogni effettivi dell'utenza e dal contesto di intervento, garantendo al soggetto la possibilità di apprendere attraverso una formazione vissuta attivamente grazie alla partecipazione concreta e riflessiva. Il dispositivo del pensiero riflessivo, ampiamente illustrato nel presente manuale, è un congegno di formazione e autoformazione che consente al genitore di prendere coscienza delle strutture esplicite ed implicite sottese alle proprie pratiche parentali. Nell'ultimo capitolo, l'autore evidenzia alcuni strumenti di cui può disporre il consulente pedagogico come l'osservazione, il dialogo, l'intervista, la narrazione, l'autobiografia, la memoria genitoriale e il focus group.

Il manuale presenta una struttura chiara e ben articolata, fondata su numerosi riferimenti normativi e collegamenti multidisciplinari che rendono l'opera attuale e declinabile efficacemente nella pratica professionale. Lo scritto non è divulgativo, richiede necessariamente un background teorico, e/o pratico, affine alle tematiche presentate. È rivolto dunque agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione.

Teen Immigration

La grande migrazione dei ragazzini

di Anna Granata - Elena Granata

Stefano Pasta

Anna Granata - Elena Granata, *Teen Immigration. La grande migrazione dei ragazzini*, Vita e Pensiero, pp. 164, € 14,00.

Il libro ricostruisce un fenomeno inedito nella storia delle migrazioni verso l'Europa: dal 2015 al 2018 sono sbarcati in Italia 45.000 minorenni, per la maggior parte minori non accompagnati. Il viaggio trasforma, fa crescere in fretta, separa dagli affetti, ma al tempo stesso amplia la capacità di adattarsi, apprendere nuove lingue e stili di vita. D'altro canto il testo racconta anche la storia delle autrici, due sorelle, docenti universitarie in Pedagogia interculturale (Anna Granata) e Urbanistica (Elena), che nel 2017 decidono di aprire la porta di casa a questi ragazzi, cambiando la propria vita e quella delle loro famiglie. L'esperienza si inserisce nel progetto "Fare sistema oltre l'accoglienza"¹, che sul territorio nazionale cercava famiglie disponibili a passare alcuni giorni insieme a minori non accompagnati residenti in comunità d'accoglienza. Questa scelta, che crea legami che continuano, riconfigura la semantica degli affetti e allarga la sfera del familiare, mostrando come il confine naturale della famiglia può farsi più ampio e addirittura completarsi con l'arrivo dello sconosciuto.

Non trovando risposta nei libri di settore alle domande scaturite da questo incontro, le autrici ne traggono una lettura innovativa. Anche rispetto ai loro testi scientifici precedenti: in una prima fase si erano concentrate sulle comunità immigrate insediate nelle città italiane, la connotazione etnica degli spazi, la capacità di radicamento territoriale e sociale, il capitale relazionale come collante necessario per la prima generazione di immigrati²; negli anni Duemila emergeva la rilevanza dei passaggi generazionali, come momento in cui capire meglio il mutamento e l'impatto della società ospitante, l'avvento di una seconda e poi di una terza generazione di ragazzi di origine straniera³. La tesi del testo è che, nell'attuale fase delle migrazioni, sia necessario introdurre una nuova catego-

¹ Si veda www.teenimmigration.it.

² L. Breveglieri - D. Cologna - E. Granata - C. Novak, *Africa a Milano. Famiglie, ambienti e lavori delle popolazioni africane a Milano*, Abitare Segesta, Milano 1999; D. Cologna - A. Granata - E. Granata - C. Novak - I. Turba, *La città avrà i miei occhi*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN), 2009.

³ A. Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma 2011; A. Granata, *Diciottenni senza confine. Il capitale interculturale d'Italia*, Carocci, Roma 2015.

ria interpretativa (e quindi un nuovo termine): la Teen Immigration configura una generazione in tutto diversa da quelle precedenti. Tre sono le caratteristiche individuate: il precoce allontanamento da casa, sostenuti o meno dalle proprie famiglie; l'arrivo da minori in Europa e l'inserimento in un sistema di accoglienza, istruzione, accompagnamento; fare rete con i coetanei, sparsi in vari paesi d'Europa e del mondo, con cui comunicano attraverso i social network⁴.

Il punto di forza del libro è la duplice lettura – da ricercatrici e da attiviste impegnate in prima persona – proposta dalle due autrici. È una scelta metodologica opposta all'idea che nella ricerca si debba evitare ogni partecipazione, coinvolgimento, presa in carico. Come se la distanza dall'oggetto del proprio studio garantisse quel rigore che si rischia di perdere, laddove sia presente empatia e prossimità. Invece, con rigore scientifico, le autrici mettono in luce come siano tre le sfide fondamentali di questa generazione: i legami (con figure di adulti e pari), i luoghi (dove abitare, lavorare e vivere la propria socialità), le capacità (per organizzarsi una vita pienamente autonoma).

Questa esperienza con trenta minori poi divenuti maggiorenni, attraverso l'accoglienza in famiglia e la coabitazione con coetanei, mostra come l'integrazione non sia un processo lineare e uguale per tutti, ma può essere facilitato da un "sistema di relazioni" sano, in cui collaborano istituzioni locali ed educative, comunità per minori, famiglie e società civile impegnata nell'accoglienza, associazioni. È la proposta della "superaddittività" che nasce dalla collaborazione: una rete di persone motivate e consapevoli che facilitano l'accesso alle informazioni, alle competenze, alle occasioni di lavoro, alle possibilità educative e formative. È un modello che può valere anche per altri interventi sociali: insieme si ha la garanzia di allargare la capacità di incidenza.

⁴ Per approfondire il tema del legame tra social network, migrazioni e accoglienza: S. Pasta, *Web 2.0, dispositivi digitali mobili e flussi migratori. Un capitale da valorizzare nel sistema dell'accoglienza*, in «Consultori Familiari Oggi», 27 (2019/1), pp. 82-94.

Birgitta Salzmann

**Il Piccolo Principe
si racconta**

*Intervista impossibile
a Antoine de Saint-Exupéry*

pp. 96 - € 12,00



Il Piccolo Principe è il libro più letto nel mondo dopo la Bibbia, tradotto in più di 200 lingue. Il suo linguaggio poetico ed evocativo continua ad affascinare milioni di lettori. Eppure anche un testo così noto nasconde molti segreti, come pure il suo autore. Chi era davvero Antoine de Saint-Exupéry e qual è la buona notizia, il “vangelo” che ci ha voluto lasciare con il suo libro? In questa “intervista impossibile” l’autrice indaga la dimensione profondamente spirituale della vita di Saint-Exupéry, riversata poi sotto forma di fiaba nel Piccolo Principe.

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
Esteri € 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
Esteri € 52,99

Prezzo di ogni numero a stampa: € 10,00
(per l'Esteri più spese postali)

Prezzo di ogni numero arretrato a stampa: € 20,00
(per l'Esteri 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.