

RIVISTA ITALIANA

di **Educazione
Familiare**

2022

n° 1

ried

Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 1 – gennaio-luglio 2022

Firenze University Press
2022

Rivista Italiana di Educazione Familiare. -
20 (1), 2022
ISSN (print) 1973-638X
ISSN (online) 2037-1861

Direttore Responsabile: Clara Silva
Registrazione al Tribunale di Firenze: n. 5740 del 7/10/2009
CC 2022 Firenze UP

La versione elettronica è disponibile all'indirizzo:
<http://www.fupress.com/rief>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
via Cittadella 7, 50144 Firenze, Italy
<http://www.fupress.com/>
E-mail: abbonamenti@fupress.com

© 2022 Firenze University Press
Printed in Italy

Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) Costituzione di A.I.F.R.E.F. Italia

L'Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) raggruppa ricercatori e professionisti dell'educazione provenienti da differenti Paesi, interessati al campo della ricerca e degli interventi in educazione familiare. A.I.F.R.E.F. ha organizzato diversi convegni dedicati ai temi della pedagogia della famiglia e all'educazione familiare e ognuno di essi ha dato luogo a pubblicazioni di uno o due opere di rilevanza internazionale, contrassegnando così la determinazione dell'A.I.F.R.E.F. di sviluppare e qualificare questo settore di ricerca. Oltre alla pubblicazione dei volumi, degli atti dei diversi congressi, l'A.I.F.R.E.F. pubblica la «Revue internationale de l'éducation familiale», il Bollettino «Les Nouvelles de A.I.F.R.E.F.» e gestisce un sito Internet.

L'A.I.F.R.E.F. ha fissato alcune direttive fra le quali:

- Sviluppare la ricerca e la formazione in educazione familiare.
- Permettere ai ricercatori e ai professionisti della formazione di tutti i paesi di scambiare le loro produzioni, i loro orientamenti di ricerca e le loro rispettive pratiche.
- Favorire la diffusione della ricerca e dei modelli di produzioni in educazione familiare.
- Incrementare il partenariato tra l'università e i diversi contesti professionali che hanno come finalità lo sviluppo dell'insegnamento, della ricerca e di azioni in educazione familiare.

Alla luce di questi principi generali nasce A.I.F.R.E.F. Italia, con l'obiettivo prioritario di inserire anche il nostro Paese nel circuito internazionale degli studiosi e dei professionisti di educazione familiare.

Le finalità di A.I.F.R.E.F. Italia sono, ovviamente, le medesime dell'Associazione Internazionale, ponendosi con forza l'obiettivo di promuovere la collaborazione tra il mondo della ricerca ed il mondo dei servizi educativi e sociali.

L'iscrizione a A.I.F.R.E.F. Italia – con il pagamento della somma di € 30 – consente di ricevere i due fascicoli annuali della «Rivista Italiana di Educazione Familiare».

Per informazioni: clara.silva@unifi.it



Indice

Citation: Indice (2022). *Rief* 20, 1: pp. 3-4.

Editoriale

- Promuovere il benessere di bambini e famiglie esposte alla marginalità. L'esperienza del Progetto "Ali per il futuro"* 5
Clara Silva, Caterina Segata, Bruno Riccio

Dossier

"La partecipazione di bambini e famiglie in condizione di fragilità sociale nella comunità e nei servizi educativi per l'infanzia. Il ruolo del case manager in ambito socio-educativo"

- Strumenti di valutazione per il case management degli interventi socio-educativi: un approccio basato sul capability framework* 17
Marta Russo, Caterina Arciprete

- Processi di tipizzazione di genere in famiglie con genitori migranti e a rischio di povertà educativa: un'esperienza formativa condotta nell'ambito del Progetto "Ali per il Futuro"* 33
Francesco Sulla, Arianna Pasetti, Ilaria Dall'Olio

- Favorire l'inclusione sociale delle bambine e dei bambini e dei loro genitori. L'esperienza di "Ali per il Futuro" in Toscana* 47
Elisa Lencioni, Lisa Giacomelli, Sura Spagnoli, Mattia Capecchi

- Il Reddito di Cittadinanza come opportunità di formazione, capacity building e integrazione fra servizi. L'esperienza del corso nazionale per case manager* 59
Andrea Petrella, Anna Zenarolla, Luisa Capparotto, Paola Milani

- Benessere e salute sociale delle famiglie vulnerabili nella fase post-pandemica: spunti e riflessioni per la formazione degli educatori 0-6 da una ricerca in Lombardia* 73
Chiara Bove, Susanna Mantovani

<i>Tra Child Guarantee e "Patti educativi di comunità". La rilevanza di approcci inclusivi basati su pratiche territoriali di contrasto alla povertà educativa minorile</i>	87
Antonello Scialdone, Marco Marucci, Cristiana Porcarelli	
<i>"RE.BOOT": interventi di rafforzamento e qualificazione della rete dei servizi socio-assistenziali dell'Area Metropolitana di Bologna a supporto di nuclei familiari con minori provenienti da Paesi terzi</i>	101
Silvia Tarallini, Antonella Ciccarelli	
<i>Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali fin dai primi anni di vita. Buone prassi di contrasto alla povertà educativa negli Spazi Mamme di Roma e Brindisi</i>	115
Chiara Dalledonne Vandini, Arianna Lazzari, Annamaria Cosatti	
<i>Figli/e orfanile per femminicidio e famiglie affidatarie. Il ruolo educativo del tutor familiare nel complesso intreccio tra traumi, diritti e bisogni di sviluppo</i>	129
Maria Rita Mancaniello	
<i>Quando un bambino si ammala. Accompagnare i genitori nell'esperienza di malattia</i>	143
Germana Mosconi, Francesca Linda Zaninelli	
Saggi	
<i>The invisible role of feminine caregivers in Palestine. The Emancipatory Research process as a path towards well-being</i>	155
Alessia Cinotti, Giulia Righini	
<i>Los mecanismos de la radicalización y la historia de vida como recurso para la prevención</i>	169
Donatella Donato, Maria Garcia Rovira, Patricia Lledò Cabrera, Clara Teixidò Orriols	
<i>Educare a identità multiple. Il ruolo cruciale delle madri migranti arabo-musulmane nel prevenire la radicalizzazione</i>	183
Alessandra Mussi	
<i>Per una "linea femminile" nei servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità: il contributo di bell hooks al rapporto tra intersezionalità e presidio del setting pedagogico</i>	197
Alessandro D'Antone, Lavinia Bianchi	
<i>"Don't complain and do it properly": 'Pedagogicalized parents' and the morality of doing homework</i>	211
Vittoria Colla	
<i>Benessere, resilienza e prosocialità: il loro intreccio in alcune trame familiari</i>	229
Viviana De Angelis, Michele Lucivero, Luigi Sparapano	



Citation: C. Silva, C. Segata, B. Riccio. (2022) Promuovere il benessere di bambini e famiglie esposte alla marginalità. L'esperienza del Progetto "Ali per il futuro". *Rief* 20, 1: pp. 5-15. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-13253>.

Copyright: © 2022 C. Silva, C. Segata, B. Riccio. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Promuovere il benessere di bambini e famiglie esposte alla marginalità. L'esperienza del Progetto "Ali per il futuro"

Clara Silva¹, Caterina Segata², Bruno Riccio^{3,4}

Premessa

"Povertà economica", "povertà educativa", "vulnerabilità", "esclusione sociale" sono tutte parole ed espressioni oggi più che mai utilizzate negli studi sociodemografici e nelle politiche sociali a favore delle famiglie, dei bambini e delle bambine, degli e delle adolescenti.

La pandemia da Covid-19, in Italia come nel resto del mondo, ha aggravato la vita di milioni di famiglie, in particolare di quelle che si trovavano già in condizione di precarietà. Nel nostro paese, ad esempio, nel 2020 le famiglie in povertà assoluta sono aumentate di 335 mila unità, attestandosi sui due milioni circa (il 7,7% del totale), dato confermato nel 2021 (il 7,5% del totale) (Istat, 2021, 2022).

La condizione di continuo declino socioeconomico, che oggi interessa non solo le aree più povere del pianeta ma anche i paesi economicamente sviluppati, tocca, *in primis*, le famiglie con figli minorenni, in misura maggiore a seconda della numerosità del nucleo. Tale situazione di crisi economica

¹ Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

² Responsabile Area Educativa presso la Cooperativa Sociale "Società Dolce".

³ Professore ordinario di Antropologia culturale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna.

⁴ Questo contributo è il risultato del lavoro coordinato e congiunto dei tre Autori. Tuttavia, sono da attribuire: a Clara Silva e a Caterina Segata le *Premesse*, a Caterina Segata e a Bruno Riccio il par. 1 e a Clara Silva il par. 2 (*d'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura degli Autori, N.d.R.*).

è stata aggravata recentemente dalla guerra in Ucraina, sollecitando le amministrazioni a implementare le politiche sociali e i servizi rivolti al benessere della comunità, in vista di un maggior impegno a supporto delle famiglie, specialmente di quei nuclei più esposti alla vulnerabilità sociale o in una condizione di benessere precario.

Se gli studi sui contesti familiari hanno da tempo evidenziato l'impatto decisivo della famiglia nello sviluppo del bambino, allo stesso modo le recenti ricerche sulle infanzie hanno mostrato che i servizi educativi prescolari, rivolti alla fascia 0-6 anni, sono uno dei primi interventi sociali a intercettare la fragilità delle famiglie, prevenendo la povertà nei contesti familiari nelle sue varie manifestazioni: ovvero, economica, sociale, culturale, sanitaria, educativa.

Da qui, hanno origine le molteplici sperimentazioni di programmi e servizi a supporto delle famiglie, che tuttavia, da qualche tempo, sono troppo spesso sottoutilizzati proprio da parte di quelle in situazione di maggior isolamento sociale.

I servizi educativi per l'infanzia possono fare molto per prevenire la povertà educativa, se messi in grado di intervenire tempestivamente con azioni mirate che rispondano sia ai bisogni dei bambini⁵ sia a quelli dei loro genitori. Si tratta di aprire le progettualità dei servizi educativi a nuove modalità di intervento, compresa quella della presa in carico dell'intero nucleo familiare, accompagnando tanto il bambino quanto i genitori alla crescita e al superamento delle difficoltà generatrici di marginalità e disagio. A tal fine, sono necessari interventi da realizzare in collaborazione con tutti quei servizi sociali e sanitari territoriali che operano a favore delle famiglie e dei minori, riprendendo e consolidando il modello d'intervento integrato. Così da rendere concreta la proposta della «città educativa» o «città educante» (Frabboni, Guerra, 1991, *passim*; Gennari, 1989, *passim*), introdotta negli anni Ottanta e oggi tornata *in auge*, per la quale il territorio è concepito come luogo di superamento delle fratture sociali, attraverso la messa a punto di modalità di collaborazione tra le varie istituzioni educative. Ciò sulla base della convinzione che le attuali sfide tanto delle famiglie quanto dei minori richiedono interventi che si sviluppino nel quadro di un lavoro di rete tra le varie istituzioni (scuola, nidi, servizi sociali, sanità territoriale, associazionismo, mondo della cultura), così che queste, operando in una prospettiva interdisciplinare e sinergica, riescano a rispondere alle esigenze educative di ciascuno in una logica sistemica (De Santis, Bianchi, 2021). Una sinergia, dunque, tra diversi settori, con l'obiettivo di costruire progetti che, da una parte, sostengano i nuclei familiari vulnerabili e, dall'altra, svolgano azioni di prevenzione della povertà nelle sue varie declinazioni, attivando le risorse della comunità.

Ciò richiede un ripensamento delle modalità di intervento sociale e educativo *per e con* le famiglie, come quella dell'affiancamento del nucleo familiare da parte di un operatore esperto nelle problematiche delle famiglie, capace di promuovere la sinergia tra i vari operatori, per prevenire il rischio di gravi fragilità, e di innescare percorsi di emancipazione dalla condizione di svantaggio, promuovendo l'*empowerment* per il raggiungimento di condizioni di vita adeguate e durature nel tempo e di una reale inclusione attiva delle persone nella società.

⁵ Pur nella consapevolezza della delicatezza e dell'importanza, anche e soprattutto concettuale, nella declinazione di genere di sostantivi e aggettivi, dell'utilizzo del femminile, eccezionalmente si è scelto in questo caso, d'ora in avanti e laddove non diversamente specificato, di usare il maschile, in prospettiva "onnicomprensiva", N.d.R.

1. Il Progetto “Ali per il Futuro”

In questo scenario si inserisce l’esperienza di “Ali per il Futuro”⁶, un Progetto sperimentale di contrasto alla povertà educativa finanziato dall’Impresa Sociale “Con i Bambini”⁷, che prevede la co-costruzione, attraverso un approccio integrato, di un *Progetto familiare personalizzato* per famiglie con figli di età compresa tra zero e sei anni che vivono in situazione di vulnerabilità sociale. Il Progetto familiare, costruito sulle esigenze del bambino e della sua famiglia, prevede la presa in carico e l’accompagnamento del nucleo familiare da parte di un *case manager* dedicato, l’accesso gratuito a un servizio educativo adeguato ai bisogni del bambino e della famiglia (nido, scuola, servizi educativi flessibili), azioni di sostegno alla genitorialità, attività rivolte alla prevenzione e al benessere psico-fisico dei bambini e specifici percorsi di formazione e orientamento al lavoro per i genitori, con l’obiettivo di garantire ai bambini condizioni di vita adeguate e durature nel tempo e di sviluppare un’inclusione attiva nella comunità educante del territorio.

Il Progetto, avviato nel 2018 e in via di conclusione alla fine del 2022, articolato in due cicli di intervento, ciascuno della durata di due anni, ha coinvolto e sostenuto 160 famiglie in sette territori provinciali (Aosta, Parma, Bologna, Firenze, Livorno, Monopoli e Foggia) dislocati in quattro regioni italiane (Valle d’Aosta, Emilia-Romagna, Toscana e Puglia), rappresentative del panorama socio-economico nazionale nonché delle differenze territoriali che lo caratterizzano in riferimento alle politiche sociali, ai tassi di occupazione femminile, alla diffusione dei servizi educativi pre-scolastici e quindi all’accesso ai diritti sociali per le persone (Ferrera, 2006). Se, da un lato, la frammentazione e diversificazione territoriale costituisce un annoso problema del *welfare* italiano, gli stessi territori rappresentano preziosi contesti di sperimentazione e innovazione, dei “cantieri” capaci di innescare e rafforzare reti di collaborazione tra pubblico e privato e tra diversi attori organizzativi ed *expertise* professionali.

La *genesì del Progetto* si innesta nell’esperienza della Cooperativa Sociale “Società Dolce”⁸, Responsabile di Progetto, sia nella gestione dei servizi educativi rivolti all’infanzia che nell’accoglienza e nel sostegno delle persone fragili e vulnerabili. La pluralità dei settori di intervento rappresenta, per la Cooperativa, una sfida e al tempo stesso un’opportunità di sviluppare risposte alle esigenze delle persone, integrando competenze, conoscenze e professionalità diverse.

Proprio grazie all’incontro e al dialogo tra i pedagogisti dei nidi d’infanzia e gli educatori professionali impegnati nell’accoglienza delle donne e madri migranti, a partire dal 2014 si sviluppa il “Progetto Gold” – Progetto di accoglienza e accompagnamento integrato tra una struttura di accoglienza per mamma-bambino e un nido – con l’obiettivo di favorire il percorso di autonomia delle giovani mamme migranti e per sostenere, al contempo, il percorso di crescita e benessere dei bambini, ingenerando un circolo virtuoso da cui entrambi hanno tratto benefici, sia singolarmente che come nucleo mono-genitoriale. Da questa esperienza e dalla

⁶ Il sito del Progetto è il seguente: www.aliperilfuturo.it (ultima consultazione: 05.06.22).

⁷ Il Progetto “Ali per il Futuro” è stato selezionato dall’Impresa Sociale “Con i Bambini” nell’ambito del *Fondo per il contrasto della Povertà Educativa Minorile*. Il Fondo nasce da un’Intesa tra le Fondazioni di origine bancaria rappresentate da Acri, il Forum Nazionale del Terzo Settore e il Governo. Sostiene interventi finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori. Per attuare i programmi del Fondo, a giugno 2016 è nata, per l’appunto, l’Impresa Sociale “Con i Bambini”, organizzazione senza scopo di lucro interamente partecipata dalla Fondazione “CON IL SUD” (www.conibambini.org; ultima consultazione: 01.06.22).

⁸ “Società Dolce”, Cooperativa Sociale fondata a Bologna nel 1988, opera nell’ambito dei servizi educativi, socio-assistenziali, sanitari e dell’inclusione sociale (www.grupposocietadolce.it; ultima consultazione: 01.06.22).

contaminazione delle conoscenze tra i professionisti “sul campo” ha preso avvio l’ideazione e la progettazione di “Ali per il Futuro”.

La sfida di proporsi a livello nazionale per implementare e ampliare il modello di presa in carico e di accompagnamento di nuclei familiari fragili è stata possibile grazie a una rete di *partners*, rappresentata *in primis* dall’Università di Bologna, che ha seguito e supervisionato l’*équipe* del “Progetto Gold” fin dall’inizio⁹ e sostenuto l’evoluzione dei Progetti di intervento; dalle Cooperative Sociali “PRO.GES” di Parma e “Arca” di Firenze, con le quali “Società Dolce” condivide esperienze e idee sull’innovazione dei servizi all’infanzia in risposta ai bisogni delle famiglie; dall’Ente di Formazione “Seneca” di Bologna, con il quale è stato sviluppato il ruolo della formazione e dell’orientamento al lavoro per sostenere il percorso di autonomia, anche economica, delle famiglie.

L’interesse a testare il modello su più realtà territoriali, significative per la sperimentazione del Progetto, ha portato ad ampliare la rete di collaborazioni: l’Università degli Studi di Firenze, con la quale la Cooperativa Sociale “Arca” collabora stabilmente; il Consorzio “Icaro” di Foggia, le Cooperative Sociali “San Bernardo” di Monopoli, “Leone Rosso” di Aosta e “Kaleidoscopio” di Parma; gli Enti di Formazione “Artemide”, “Cresco”, “PEGASO” e “Progetto Formazione”; Confindustria Emilia e le Agenzie per il Lavoro “Synergie” e “Lavoro Più”, per promuovere alleanze con il mercato del lavoro e favorire l’occupazione; “PIN-arco”, per il monitoraggio e la valutazione di impatto sociale.

Il *modello di gestione del Progetto* prevede la presenza di un Responsabile di Progetto e la costituzione di un Comitato d’Indirizzo composto dai rappresentanti di tutti i *partners* e dalle diverse professionalità coinvolte: ovvero, i Responsabili delle Cooperative e degli Enti di Formazione, i *case managers*, il Responsabile della comunicazione, promozione e diffusione, il Responsabile del monitoraggio e della valutazione di impatto sociale, i Responsabili della supervisione scientifica e i Responsabili della rendicontazione. Il Comitato, che si riunisce mensilmente, ha definito i criteri di accesso dei beneficiari, le modalità di raccolta dei dati e delle informazioni per il monitoraggio, l’analisi e la verifica dei risultati, le modalità di comunicazione e di divulgazione scientifica degli esiti.

Nel corso del tempo, sono stati implementati anche altri gruppi di lavoro, come ad esempio il gruppo di lavoro tra i *case managers* impegnati nelle diverse realtà territoriali e quello tra le figure addette alla rendicontazione narrativa ed economica. Questi dispositivi organizzativi, che hanno accompagnato e tuttora accompagnano lo sviluppo del Progetto, sono stati fondamentali non solo nella prima fase di implementazione ma anche *in itinere*, al fine di affrontare collegialmente i problemi e le difficoltà – non ultima la pandemia da Covid-19 –, ma anche le opportunità che hanno richiesto rimodulazioni delle azioni previste inizialmente, garantendo l’allineamento tra i *partners* di Progetto, pur nel rispetto delle diversità territoriali.

Il soggetto Responsabile di Progetto, grazie al lavoro collegiale di tutti i *partners* e al coinvolgimento diretto e costante dell’Ente dedicato al monitoraggio e alla valutazione di impatto sociale, ha potuto mantenere costanti rapporti con il soggetto finanziatore – “Con i Bambini” – per dar conto dell’avanzamento dei lavori, delle criticità e di quanto necessario al raggiungimento degli obiettivi previsti. In particolare, il monitoraggio e la valutazione

⁹ Il percorso di ricerca-azione sviluppato dall’*équipe* del “Progetto Gold” è stato presentato a Bologna alla Conferenza Internazionale EECERA 2017 *Early Childhood Education Beyond the Crisis: Social Justice, Solidarity and Children’s Rights*, nel simposio *The challenges of welfare policy cross-fertilisation* condotto dal Professor Bruno Riccio e discusso dalla Professoressa Lucia Balduzzi e dalla Professoressa Caterina Satta (www.eecera.org/conference/2017/; ultima consultazione: 03.06.22).

di impatto sociale – concepiti fin dall’inizio come parti di un sistema integrato e unitario – hanno consentito di ottenere maggiore qualità delle informazioni e notevoli economie di scala nella raccolta dei dati, garantendo la sostenibilità e la rilevanza del monitoraggio stesso. Il coinvolgimento diretto di tutti i *partners* nella conduzione del Progetto, nell’elaborazione degli strumenti di monitoraggio e nella lettura degli esiti ha favorito, inoltre, all’interno delle diverse organizzazioni coinvolte, lo sviluppo di competenze e conoscenze utili alla replicabilità del modello di intervento.

“Ali per il Futuro” propone un *modello di intervento sperimentale di contrasto alla povertà educativa*, che si innesta nel percorso di contrasto alla povertà portato avanti dalle politiche nazionali di reddito universalistico-selettivo, macrocategoria a cui apparteneva sia il REI (Reddito di Inclusione in vigore fino a marzo 2019 e rivolto a nuclei familiari con ISEE inferiore a 6.000 euro)¹⁰ che l’attuale Reddito di Cittadinanza (per un ISEE inferiore a 9.360 euro)¹¹. Quella di “Ali per il Futuro” è una misura aggiuntiva, che guarda alla possibilità di ampliare l’offerta nazionale, rivolgendosi a un *target* di famiglie che, pur avendo una condizione economica migliore (ISEE inferiore a 15.000 euro per il primo biennio, elevato a 20.000 euro nel secondo biennio), vivono in una condizione di precarietà che incide negativamente sulle possibilità di garantire ai propri figli un futuro. L’altra differenza fondamentale riguarda il fatto che “Ali per il Futuro” non offre a queste famiglie un sostegno economico, quanto strumenti, richiedendo loro un impegno attivo nel percorso di emancipazione proposto, a partire dall’analisi dei bisogni fino alla co-costruzione del Progetto familiare.

Oltre ai requisiti di partenza per l’individuazione dei nuclei – domicilio a Bologna, Parma, Firenze/Livorno, Aosta, Bari o Foggia; cittadinanza italiana o permesso di soggiorno; ISEE inferiore a 15.000 euro per il I biennio e a 20.000 euro per il II biennio; avere un figlio tra zero e sei anni di età – a cui sono stati aggiunti punteggi ulteriori per nuclei mono-genitoriali, numerosità di figli, presenza di membri disabili o non autosufficienti, genitore con età inferiore a 25 anni, condizione di disoccupazione/inoccupazione, la selezione delle famiglie beneficiarie ha previsto colloqui motivazionali con i *case managers* per la validazione della domanda di ammissione, basata sull’individuazione delle potenzialità reali dei beneficiari di sostenere le attività proposte dal Progetto.

Il colloquio motivazionale ha rappresentato il primo passo nella costruzione del legame fiduciario con il *case manager*, che rappresenta la figura cardine del modello di intervento. L’avvio del percorso emancipativo, infatti, poggia sulla disponibilità e sulla volontà dei genitori di intraprendere un percorso impegnativo di attivazione sociale e lavorativa, oltre che di piena assunzione del compito genitoriale. Gli esiti possibili erano, in teoria, – e sono stati, nella realtà, – dipendenti enormemente dall’effettiva disponibilità delle persone a “farcela da sole”. Infatti, di per sé e senza la partecipazione attiva delle persone coinvolte, gli strumenti messi a disposizione della famiglia da parte del Progetto non potevano portare a nulla. Strumenti quali consulenze pedagogiche, servizi educativi e di conciliazione, bilancio delle competenze, insegnamento dell’Italiano L2, formazione, ricerca del lavoro, attività sportive e culturali, socializzazione con altri genitori e bambini.

Inoltre, si ritiene che l’introduzione della *figura di case manager* in un contesto socio-educativo come quello di “Ali per il Futuro” possa rappresentare l’aspetto innovativo più interessante e degno di nota del Progetto, nella riflessione costante sulle modalità di

¹⁰ Cfr. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/focus-on/Reddito-di-Inclusione-ReI/Pagine/default.aspx> (ultima consultazione: 03.06.22), N.d.R.

¹¹ Cfr. <https://www.redditicittadinanza.gov.it/schede/requisiti> (ultima consultazione: 03.06.22), N.d.R.

intervento a favore delle giovani coppie genitoriali vulnerabili, a rischio di esclusione sociale e di povertà, e sulle potenzialità e metodiche di un sistema integrato di interventi sociali, educativi e sanitari. Il *case manager* rappresenta l'*output* di politiche di integrazione orizzontali *one-stop-shop*: il beneficiario non rischia di perdersi tra le opportunità che ha a disposizione e "ritirarsi", si evitano sovrapposizioni di interventi e si sviluppano collaborazioni tra professionalità diverse a favore del beneficiario. Si tratta di una figura professionale che, per operare in ambito socio-educativo, deve essere in possesso di competenze e conoscenze specifiche per la lettura e la valutazione dei bisogni, sia del bambino sia dell'adulto e del nucleo familiare nel suo complesso, e per l'attivazione dei servizi e degli interventi in risposta a questi bisogni. Il *case manager* è parte di un'*équipe* di lavoro allargata, punto di contatto tra utenza e professionisti, e presta attenzione alla costruzione di una relazione fondata sul coinvolgimento attivo del beneficiario fin dalle fasi iniziali, in modo tale che le azioni siano accolte positivamente dai beneficiari e che non ci siano abbandoni *in itinere* (*take up*). Il Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali (CNOAS) sostiene infatti che il *case manager* è quella figura che negozia con il beneficiario su dove andare insieme, ricomponendone i bisogni, perché le persone fragili «appartengono al territorio e non alle istituzioni»¹².

Il gruppo di lavoro che opera nell'ambito di progettualità sociali è di norma composto da figure afferenti a sfere di competenza e culture organizzative diverse. L'approccio multidisciplinare nasce dalla necessità di rispondere a bisogni complessi e che mutano nel tempo, che necessitano una lettura da più punti di vista. Il *case manager* non rappresenta una "sovrastuttura" ma un membro dell'*équipe*, il tramite della formazione integrata che sviluppa apprendimenti grazie alla pluralità degli sguardi e al trasferimento delle competenze, il punto di contatto costante con i beneficiari.

Il *case manager* è un operatore sociale che agisce *in prossimità*. Il passaggio dall'ottica centralizzata all'orientamento al bisogno della persona, e in questo caso del nucleo familiare, stimola nella direzione di una progettazione personalizzata degli interventi di sostegno. Il *case manager* costituisce il perno attorno a cui si articola la complessa realizzazione progettuale sopra descritta, negozia priorità, percorribilità, tempistiche con le famiglie e l'insieme delle organizzazioni in gioco, riuscendo a modulare e adattare i percorsi con le specificità dei casi.

Per esempio, quello che il primo ciclo di Progetto sembrava aver insegnato ai *case managers* era che l'ingaggio da parte dei beneficiari, la loro completa comprensione e conseguente identificazione con il senso del Progetto, non si esaurisse con il patto siglato dai beneficiari nella fase di avvio: ovvero, "Patto sociale educativo e di orientamento al lavoro". Se come serie di principi astratti e condivisibili questo viene accuratamente negoziato e spiegato, è spesso nell'effettiva realizzazione del Progetto come esperienza quotidiana e nella sua elaborazione continua che gradualmente i beneficiari adulti capiscono completamente il valore aggiunto, come per esempio: il fatto di impegnare il tempo liberato, con l'inserimento dei figli al nido, nel rafforzare la propria formazione professionale (in certi casi anche linguistica); o il sostegno pedagogico, lungi da risultare inquisitorio, che facilita al contrario la coerenza di quanto avviene a casa e quanto avviene al nido o nelle attività alternative. Questa accresciuta consapevolezza, assieme a un sempre più sistematico accordo con i *tutor* formativi e per l'orientamento, ha caratterizzato l'avvio del secondo ciclo e ha fatto emergere la convinzione di una necessaria preparazione della fase conclusiva dei Progetti familiari personalizzati, finalizzata a testare la consapevolezza di quanto appreso nel percorso e proiettarla nel futuro.

¹² <https://www.linkiesta.it/2019/11/case-manager-cosa-fa/> (ultima consultazione: 03.06.22).

Il processo di valutazione *in itinere* del Progetto registra la percezione di una graduale uscita dall'isolamento sociale, di cui soffriva gran parte delle famiglie, e la loro accresciuta capacità di accedere autonomamente alle opportunità formative e alle risorse educative e culturali messe a disposizione dal territorio. Tuttavia, la sostenibilità degli obiettivi progettuali si è nutrita di un approccio in cui si prende sul serio il punto di vista dei beneficiari, i diretti interessati in tutte le fasi del Progetto, incluse quelle finali.

Questo avvicinamento alla quotidianità delle persone e ai contesti in cui vivono è ancora più possibile quando a operare sono enti intermedi del Terzo Settore, che si posizionano tra le istituzioni, gli enti finanziatori e i beneficiari, con ruoli diversi, in un'ottica di sussidiarietà circolare. La sperimentazione rappresentata da "Ali per il Futuro", resa possibile grazie a un finanziamento pluriennale, ha consentito lo sviluppo del modello di intervento del *case manager* socio-educativo, oggi patrimonio di tutti i *partners* di Progetto, e lo sviluppo di un percorso formativo dedicato agli educatori professionali e ai pedagogisti che operano nei servizi educativi, con certificazione di competenze¹³, con l'obiettivo finale di poter potenziare i servizi educativi e socio-educativi tradizionali con azioni di sostegno alle famiglie vulnerabili in un tempo limitato e definito, attraverso un percorso partecipato e co-costruito verso l'autonomia.

In conclusione, la *mission* di "Ali per il Futuro" si declina nella volontà di porsi come un'evoluzione delle misure politiche di contrasto alla povertà, puntando sulla sperimentazione di un Progetto familiare di emancipazione sociale, che va al di là del sostegno economico o della fornitura di servizi primari. "Ali per il Futuro", con il suo intento di raggiungere e accompagnare nuclei familiari con bambini piccoli che presentano criticità o che si trovano al limite tra una condizione di benessere e una condizione di debolezza sociale, rappresenta un intervento concreto per attivare potenzialità latenti nella dimensione familiare. La duplice presa in carico della famiglia beneficiaria, da un punto di vista educativo e di formazione, consente di creare azioni sinergiche e integrate finalizzate al benessere familiare. Poter sostenere i genitori con azioni educative mirate e continuative significa creare opportunità di crescita e di sviluppo delle risorse personali. Le competenze e le capacità, infatti, aumentano nel momento in cui ci si sente meno soli e quando si ha la possibilità di capire, conoscere e vivere esperienze educanti, guidate e mediate da figure professionali dedicate. Lottare contro la povertà, intesa non solo come incapacità di sopperire ai bisogni primari personali e familiari ma anche come assenza di speranza nel futuro, rappresenta oggi un'emergenza sociale a cui Progetti come "Ali per il Futuro" tentano di dare una risposta.

2. Esperienze e ricerche di prevenzione e supporto alle famiglie in condizione di fragilità sociale

Il *Dossier* contenuto nel presente fascicolo della «RIEF» si compone dei contributi positivamente referati tra quanti pervenuti, a seguito di una *Call for Papers* lanciata dai *partners* di "Ali per il Futuro", con l'obiettivo di rendere visibili i primi risultati del Progetto e di dar voce a esperienze e ricerche sviluppate nell'ambito di azioni simili, sia a livello nazionale che internazionale. In particolare, esperienze di *case management* in ambito educativo e sociale a favore di famiglie con figli minori, di integrazione funzionale tra ambiti di inter-

¹³ L'Ente di Formazione "Seneca", nel 2021, ha avviato il primo Corso di Specializzazione in *Case manager in ambito socio-educativo*, con certificazione delle competenze, rivolto a 15 tra educatori professionali e pedagogisti che operano nel campo dei servizi educativi.

vento diversi a favore di famiglie fragili e di sostegno alla genitorialità e per la facilitazione dell'accesso delle famiglie ai servizi educativi.

In continuità con quanto esplicitato nel paragrafo precedente, troviamo tre contributi riguardanti il Progetto "Ali per il Futuro".

Marta Russo e Caterina Arciprete illustrano lo strumento di valutazione sviluppato nell'ambito di "Ali per il Futuro", ispirato al *capability framework*. Tale strumento è particolarmente adatto all'approccio ecosistemico del *case management*, in quanto consente, da un lato, di cogliere la complessità dei bisogni dei beneficiari e, dall'altro, di monitorare l'evoluzione delle diverse dimensioni del benessere dei nuclei familiari coinvolti. Innovativo è anche il quadro metodologico per la valutazione degli esiti degli interventi socioeducativi, che può essere utilizzato anche in altri contesti educativi e sociali ad alta complessità.

Francesco Sulla, Arianna Pasetti e Ilaria Dall'Olio esaminano invece i processi di tipizzazione di genere all'interno delle famiglie con background migratorio, prese in carico nell'ambito di "Ali per il Futuro" e a rischio di povertà educativa. Partendo dall'analisi del ruolo dei genitori nel processo di tipizzazione di genere dei propri figli, gli autori mettono in luce il fatto che la differenza culturale giochi un ruolo importante nell'influenzare l'assunzione di determinati comportamenti dei figli rispetto ai ruoli maschili/femminili e agli stereotipi a essi associati, con profonde conseguenze sociali e personali, fino a determinare conseguenze sulla povertà educativa.

Infine, Elisa Lencioni, Lisa Giacomelli, Sura Spagnoli e Mattia Capecchi illustrano l'impatto di "Ali per il Futuro" sul territorio toscano all'interno dei servizi gestiti dalla Cooperativa Sociale "Arca". L'analisi dell'esperienza toscana fa emergere come la personalizzazione di azioni rivolte ai nuclei familiari in condizioni di povertà educativa, la conduzione dell'esperienza secondo un approccio interdisciplinare e la capacità di creare rete territoriale rendano i servizi educativi per l'infanzia capaci di offrire risposte diversificate e flessibili. Tale modalità può rappresentare un possibile modello d'intervento capace di generare buone pratiche nel contrasto alla povertà educativa e nell'inclusione sociale delle famiglie.

Il *Dossier* accoglie, inoltre, altri sette articoli, sempre in risposta alla *Call*, su temi affini a quelli affrontati da "Ali per il Futuro".

A partire dall'idea condivisa tra gli esperti del settore che la povertà educativa sia un fenomeno multidimensionale, complesso e predittore di disuguaglianze sociali in età adulta, Andrea Petrella, Anna Zenarolla, Luisa Capparotto e Paola Milani esaminano la tematica del Reddito di Cittadinanza (RdC), misura di contrasto alla povertà in vigore in Italia dal 2019, nel quadro di un'esperienza triennale di formazione dei *case managers*. Il contributo si concentra sul *project work* realizzato all'interno di tale formazione e mette in evidenza la coerenza della cornice teorica e metodologica del RdC con la capacità di rispondere alle sfide della povertà educativa, in termini di partecipazione delle famiglie con figli in età 0-3.

Chiara Bove e Susanna Mantovani, a partire dai dati forniti da una ricerca sulla vita quotidiana dei bambini e delle loro famiglie durante la pandemia da Covid-19, riflettono sulla necessità di ripensare, dall'angolatura interdisciplinare, il profilo professionale degli educatori 0-6, per rendere più incisivo il loro operato in rapporto alla prevenzione della povertà educativa e di supporto alle famiglie fragili. La tesi di fondo sostenuta con forza dalle due Studiose è che gli educatori 0-6, se adeguatamente formati, possano svolgere un ruolo di "sentinelle" territoriali o di "garanti" del benessere della salute sociale delle famiglie e fungere da ponti e tessitori capaci di collocare la propria professione in una prospettiva di lavoro intersettoriale e multidisciplinare. I contesti educativi per l'infanzia potranno così innescare reti virtuose di collaborazione e di contrasto alla vulnerabilità delle famiglie a livello di *meso* e *macro*-sistema.

Il contributo di Antonello Scialdone, Marco Marucci e Cristiana Porcarelli si sofferma sulla recente Raccomandazione del Consiglio (UE) n. 1004 del 14/06/2021 per la Garanzia europea per l'Infanzia (*European Child Guarantee*), prendendo in esame alcuni aspetti della povertà educativa minorile. Secondo gli Autori, per contrastare la povertà educativa minorile è necessario il coinvolgimento di tutti i livelli di *governance*, di *partnership* pubblico/privato nonché di una particolare attenzione al territorio. In questa prospettiva, i “Patti educativi di comunità” e *Child Guarantee* potrebbero diventare strumenti indispensabili per la fattibilità di politiche volte a contrastare il fenomeno della povertà educativa minorile.

Attraverso la descrizione del *design* di Progetto, delle attività condotte e delle *équipe* di lavoro multidisciplinari, Silvia Tarallini e Antonella Ciccarelli mostrano come l'esperienza del Progetto “Re. boot – Percorsi e Azioni di *Capacity building* per il Benessere di Comunità”, finanziato dal *Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020*, abbia potenziato il lavoro di rete e di sostegno alla genitorialità di cittadini di Paesi terzi appartenenti a nuclei familiari o monoparentali con minori a carico.

L'emergenza sanitaria causata dalla pandemia da Covid-19 ha inasprito notevolmente le situazioni a rischio di esclusione sociale, arrivando a lasciare ai “margini” molte famiglie e molte infanzie. A pagare le conseguenze maggiori del disagio sociale causato dalla pandemia sono in primo luogo i bambini, i quali rischiano di vedere limitato il loro diritto di partecipare a un'educazione di qualità. Alla luce di questa premessa, Chiara Dalledonne Vandini, Arianna Lazzari, Annamaria Cosatti presentano i risultati di un percorso di ricerca-formazione realizzato in collaborazione con Save the Children negli *Spazi Mamme* di Roma e Brindisi, mostrando come l'agire educativo di questi servizi possa rappresentare un utile punto di partenza per riflettere su azioni educative capaci di coinvolgere attivamente bambini e famiglie e orientare le pratiche educative *post-emergenza* verso l'inclusione sociale.

Il tema del femminicidio è invece al centro del contributo di Maria Rita Mancaniello, che esamina il ruolo educativo del *tutor* familiare nel complesso intreccio tra traumi, diritti e bisogni di sviluppo dei bambini affidati in quanto orfani di madri vittime di femminicidio. Il lutto per la morte della madre a opera del padre, o comunque uccisa da chi esercita una funzione paterna, è un trauma che, per i bambini e le bambine e gli/le adolescenti, rischia di essere insuperabile se non si attivano interventi specifici, sia sul piano del sostegno personale, sia su quello dei contesti di vita in cui vengono inseriti. L'Autrice riflette sulla necessità di formare una specifica figura professionale socio-educativa, con competenze interdisciplinari, con funzione di *tutor* familiare, in grado di sostenere e accompagnare bambini/e, adolescenti e sistema familiare.

Il *Dossier* si chiude con il contributo di Germana Mosconi e Francesca Linda Zaninelli, le quali riflettono sul vissuto di ospedalizzazione che genera per i bambini e per i loro genitori un'alterazione dei rapporti familiari e sociali quotidiani. Un'alterazione estraniante, che, secondo le Autrici, pone bambini e adulti di fronte a sentimenti di solitudine, paura e noia, a seconda della malattia. Di qui, il bisogno per famiglie e bambini di un supporto da parte di professionisti competenti presenti in reparto, tra cui gli insegnanti, preparati ad accogliere le loro istanze, nel rispetto delle peculiarità di ciascuna famiglia e di ciascun bambino/bambina.

Completa il fascicolo la sezione *Saggi*, composta da contributi, anch'essi egualmente sottoposti al processo di *double peer review*, inerenti argomenti pertinenti alle tematiche affrontate dalla rivista, ma estranei al tema della *Call*.

Alessia Cinotti e Giulia Righini analizzano la condizione di benessere delle *caregiver* femminili in Palestina alla luce dei risultati di una ricerca realizzata nel quadro di azioni d'inclusione e innovazione sociale per la Cooperazione Internazionale. Una ricerca che ha coinvolto 30 donne della città di Nablus, *caregivers* di parenti con disabilità, con l'obiettivo di promuovere il loro benessere, favorendone una maggiore qualità della vita.

Donatella Donato, Maria García Rovira, Patricia Lledó Cabrera e Clara Teixidó Orriols indagano i meccanismi della radicalizzazione attraverso un'indagine basata su storie di vita.

Anche Alessandra Mussi, nel suo contributo, affronta il tema della prevenzione del fenomeno della radicalizzazione, esaminando la dimensione identitaria a partire da una rielaborazione della concettualizzazione di identità in chiave processuale, dinamica, multipla.

Alessandro D'Antone e Lavinia Bianchi, nel quadro della "*Engaged Pedagogy*" discutono, da un lato, l'interpretazione delle famiglie e dell'educazione delineata da Bell Books in una prospettiva intersezionale e, dall'altro, mostrano il carattere dinamico e problematico delle famiglie contemporanee.

Il fascicolo si conclude con il contributo di Vittoria Colla, sul tema del coinvolgimento dei genitori nell'educazione scolastica dei figli come formula per promuoverne il successo scolastico e l'inclusione sociale, e con quello di Viviana De Angelis, Michele Lucivero e Luigi Sparapano sul coinvolgimento dei genitori nei processi di insegnamento/apprendimento/valutazione durante la pandemia da Covid-19.

Riferimenti bibliografici

- Albertini M. (2008): La trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze in Italia: classi sociali e il sostegno dei figli nelle prime fasi della vita lavorativa. *Sociologia del lavoro*, n. 110, pp. 187-199.
- Albertini M., Segata C. (2017): La rilevanza del livello municipale delle politiche di conciliazione. Uno studio dell'offerta di servizi pubblici. *Sociologia urbana e rurale*, n. 114, pp. 56-73.
- Balduzzi L. (2021): *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi L., Lazzari A. (2020): L'educazione per la prima infanzia in tempo di riforme: incrementare l'accessibilità dei servizi per bambini e famiglie provenienti da contesti svantaggiati attraverso processi di advocacy. *Scholè*, a. LVII, n. 2, pp. 295-307.
- De Santis M., Bianchi L.L. (2021): Scuola e città: cura e sostenibilità degli spazi educativi. *QTtimes*, a. XIII, n. 2, pp. 420-431.
- Ferrera M. (2006): *Le politiche sociali. L'Italia in prospettiva comparata*. Bologna: il Mulino.
- Frabboni F., Guerra L. (1991): *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Gennari M. (a cura di) (1989): *La città educante*. Genova: SAGEP.
- Istat (2021): *Le statistiche dell'Istat sulla povertà. Report ANNO 2020* (https://www.istat.it/it/files//2021/06/REPORT_POVERTA_2020.pdf; ultima consultazione: 31.05.22).
- Istat (2022): *Stime preliminari povertà assoluta e delle spese per consumi. Anno 2021* (https://www.istat.it/it/files//2022/03/STAT_TODAY_POVERTA-ASSOLUTA_2021.pdf; ultima consultazione: 31.05.22).
- Lazzari A. (a cura di) (2016): *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea*. Bergamo: ZeroSeiUp.
- Saraceno C. (2021): *Il Welfare. Tra vecchie e nuove disuguaglianze*. Bologna: il Mulino.
- Segata C. (2019): Accogliere mamme e bambini migranti. *Bambini*, n. 1, pp. 37-41.
- Segata C. (2020): Ali per il Futuro e oltre - dalla presa in carico del nucleo alla comunità. *Welfare e Ergonomia*, n. 1, pp. 201-203.
- Silva C. (2020): *SPECIAL – Un intervento multidirezionale per contrastare la povertà educativa: un modello in nuce* (<https://percorsiconibambini.it/aliperilfuturo/2020/05/15/special-un-intervento-multidirezionale-per-contrastare-la-poverta-educativa-un-modello-in-nuce/>; ultima consultazione: 05.06.22).

Riferimenti sitografici

www.aliperilfuturo.it (ultima consultazione: 05.06.22).
www.conibambini.org (ultima consultazione: 01.06.22).
www.eecera.org/conference/2017/ (ultima consultazione: 03.06.22).
www.grupposocietadolce.it (ultima consultazione: 01.06.22).
www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/focus-on/Reddito-di-Inclusione-Rel/Pagine/default.aspx (ultima consultazione: 03.06.22).
www.linkiesta.it/2019/11/case-manager-cosa-fa/ (ultima consultazione: 03.06.22).
www.percorsiconibambini.it/aliperilfuturo/ (ultima consultazione: 05.06.22).
www.redditicittadinanza.gov.it/schede/requisiti (ultima consultazione: 03.06.22).



Citation: M. Russo, C. Arciprete. (2022) Strumenti di valutazione per il case management degli interventi socio-educativi: un approccio basato sul capability framework. *Rief* 20, 1: pp. 17-32. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12250>.

Copyright: © 2022 M. Russo, C. Arciprete. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Strumenti di valutazione per il *case management* degli interventi socio-educativi: un approccio basato sul *capability framework*

Marta Russo¹, Caterina Arciprete²

Abstract

L'approccio del *case management* negli interventi socio-educativi complessi prevede una fase conclusiva di valutazione dei risultati. Per quanto cruciale, la misurazione degli esiti non è stata ancora acquisita come prassi, anche a causa della natura multidimensionale dei bisogni affrontati e della conseguente difficoltà a individuare strumenti adeguati. Questo articolo introduce uno strumento di valutazione sviluppato nel contesto di un progetto di presa in carico integrata di nuclei familiari vulnerabili, presentandone i primi risultati in forma di casi studio. Ispirato al *capability framework*, il modello è particolarmente adatto all'approccio ecosistemico del *case management*, perché in grado di cogliere la complessità dei bisogni dei beneficiari e di monitorare l'evoluzione delle diverse dimensioni del loro benessere. L'esperienza presentata in questo articolo è significativa perché introduce un quadro metodologico innovativo per la valutazione degli esiti degli interventi socio-educativi ad alta complessità, potenzialmente applicabile anche in contesti diversi da quello analizzato.

Parole chiave: valutazione, questionario, capability, benessere, case management

Abstract

The case management approach in complex social-educational interventions envisages a final phase of outcome evaluation. Although crucial, the measurement of outcomes has not yet been acquired as a practice, partly because of the multidimensional nature of the needs addressed and the consequent difficulty in identifying appropriate tools. This article introduces an evaluation tool developed in the context of a project for the integrated care of vulnerable households, presenting the first results in the form of case studies. Inspired by the capability framework, the model is particularly suited to the ecosystemic

¹ Esperta di valutazione di Progetti e Programmi presso ARCO – *Action Research for Co-development* del PIN – Polo Universitario Città di Prato.

² Ricercatrice presso il Dipartimento di Economia e Management dell'Università degli Studi di Firenze; Ricercatrice presso ARCO – *Action Research for Co-development* del PIN – Polo Universitario Città di Prato.

approach of case management, as it can capture the complexity of beneficiaries' needs and monitor the evolution of the different dimensions of their well-being. The experience presented in this article is significant because it introduces an innovative methodological framework for evaluating the outcomes of highly complex socio-educational interventions, which can potentially be applied in contexts other than the one analyzed.

Keywords: evaluation, questionnaire, capability, wellbeing, case management

Introduzione

La pratica del *case management* negli interventi socio-educativi prevede una fase conclusiva di valutazione, volta a misurare l'efficacia della presa in carico nel suo complesso e la sostenibilità dei risultati positivi raggiunti (Payne, 1998). Per quanto cruciale, però, la misurazione degli effetti dell'intervento sul beneficiario non è facilmente operazionalizzabile in metodi standardizzati, data la natura complessa e multidimensionale dei bisogni affrontati.

L'avvio del Progetto "Ali per il Futuro", sperimentazione di un approccio innovativo di presa in carico integrata di famiglie con figli minori a rischio di svantaggio sociale, ha fornito l'occasione per testare uno strumento di valutazione da integrare al *toolkit* del *case manager*, che rispondesse a questa necessità. Realizzato nella forma di un questionario di indagine, tale strumento vuole fornire ai *case manager* un sistema di riferimento strutturato e digitalizzato tramite cui valutare il livello di benessere multidimensionale della famiglia e seguirne le evoluzioni nel tempo. Data la necessità di rilevare cambiamenti complessi su più dimensioni e in più soggetti dello stesso nucleo familiare, il questionario di valutazione è stato ispirato al *framework* teorico delle *capabilities* (Sen 1999; Nussbaum 2003).

Questo articolo introduce il questionario e le modalità di utilizzo da parte del *case manager* nel contesto di "Ali per il Futuro", uno dei Progetti finanziati dall'Impresa Sociale "Con i Bambini" tramite il Fondo per il Contrasto della Povertà Educativa Minorile dell'Impresa Sociale "Con i Bambini". Ne presenta inoltre i primi risultati, nella forma di tre casi studio che esemplificano in maniera efficace la rilevanza delle informazioni prodotte per lo sguardo del *case manager* e l'efficacia dello strumento nel rilevare e descrivere il cambiamento avvenuto nelle famiglie.

Nonostante l'adozione di strumenti innovativi nell'ambito di alcune programmi nazionali e locali (si pensi, ad esempio, al forte impianto valutativo insito nel programma P.I.P.P.I. (Milani *et al.* 2017), ma anche alla valutazione multidimensionale necessaria per accedere al Reddito di Cittadinanza, la quantificazione e la rilevazione sistematica degli esiti degli interventi non è ancora una consuetudine nel settore dei servizi socio-educativi italiani. Il modello qui presentato vuole contribuire a muovere un passo in questa direzione. L'esperienza è di particolare interesse perché introduce un meccanismo strutturato di valutazione interna degli esiti degli interventi socio-educativi complessi, riproducibile – con le dovute integrazioni – anche in contesti diversi da quello presentato in questo articolo.

1. Contesto

Lo strumento presentato in questo articolo è stato ideato nel contesto del Progetto di contrasto alla povertà educativa "Ali per il Futuro", come parte integrante della strategia di valutazione dell'efficacia della sua azione. Finanziato nel 2018 dal Fondo per il Contrasto della

Povertà Educativa Minorile dell'Impresa Sociale "Con I Bambini", "Ali per il Futuro" ha coinvolto per quattro anni un partenariato nazionale di enti specializzati nei servizi socio-educativi e formativi, distribuiti su sette province di quattro regioni italiane (Emilia Romagna, Toscana, Puglia e Valle d'Aosta).

1.1. Il Progetto "Ali per il Futuro" e la presa in carico olistica del nucleo familiare

Il Progetto "Ali per il Futuro" è una sperimentazione di un approccio innovativo di sostegno educativo-formativo per nuclei familiari con figli minori nella fascia 0-6 anni, a rischio di svantaggio sociale e di povertà educativa. La povertà educativa è un concetto multidimensionale (Alivernini *et al.* 2017; Checchi, 1996). Secondo Save the Children (2017), la povertà educativa è la mancanza dell'opportunità per un bambino/a ed adolescente di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti ed aspirazioni.

L'intervento ha previsto la presa in carico dei nuclei da parte di una figura professionale dedicata (il *case manager*) e la co-progettazione di un percorso familiare biennale personalizzato per affrontarne le fragilità specifiche e favorirne l'autonomia. Tali percorsi personalizzati hanno incluso: (i) servizi di sostegno e orientamento finalizzato all'inserimento sociale; (ii) servizi formativi finalizzati all'inserimento lavorativo e/o al miglioramento delle condizioni occupazionali; (iii) servizi educativi e scolastici per offrire ai bambini un contesto educativo di qualità (nido, scuola dell'infanzia, servizi di conciliazione); (iv) attività sportiva/socializzante per i bambini; (v) azioni di sostegno alla genitorialità (laboratori, *counseling* pedagogico o psicologico, visite domiciliari). Uno sforzo particolare è stato dedicato al rafforzamento delle figure genitoriali, lavorando in particolare sulle loro competenze professionali, sul loro capitale sociale e sul loro ruolo educativo, con l'obiettivo finale di garantire ai bambini condizioni di vita adeguate che potessero mantenersi nel tempo.

Il progetto si è rivolto a un *target* di famiglie socio-economicamente vulnerabili (ISEE pari o inferiore a € 15.000), ma escluse dai sussidi e servizi territoriali rivolti alle fasce della popolazione in condizioni di estrema fragilità. L'assunzione di partenza era che le famiglie appartenenti a questa "fascia grigia", in condizioni difficili ma non estreme, fossero in grado di approfittare al meglio delle opportunità fornite dal progetto, perché capaci di partecipare in maniera consapevole e proattiva alla co-progettazione del loro percorso³. Nella pratica, il processo di selezione dei nuclei beneficiari si è molto differenziato da regione a regione, anche influenzato dalle reti a disposizione dei partenariati locali. Per questa ragione, le famiglie prese in carico nel primo biennio di "Ali per il Futuro" hanno caratteristiche molto eterogenee, anche in termini di vulnerabilità e bisogni.

1.2. L'approccio metodologico del case management e la funzione di valutazione

"Ali per il Futuro" è stato pensato per dare una risposta integrata ai bisogni complessi dei minori vulnerabili nella fascia 0-6 anni, attraverso un percorso di presa in carico a 360° del loro nucleo familiare. Tale approccio metodologico di presa in carico olistica è ispirato al modello ecosistemico proposto da Bronfenbrenner (1979), dove lo sviluppo del bambino è influenzato dalle interazioni con tutti i sistemi in cui lui e la sua famiglia sono coinvolti, tra cui i servizi educativi. Il progetto, che si proponeva di intervenire su questa complessità attivando una pluralità di servizi e attori, ha trovato lo strumento adeguato nel metodo del *case management*.

³ In tal senso, il progetto "Ali per il Futuro" si configura come una misura "attiva" di contrasto alla povertà al pari del Reddito di Cittadinanza (RdC). Diversamente del RdC che è incentrato sul "Patto per il Lavoro" "Ali per il Futuro" ha un *focus* maggiore sul miglioramento delle capacità genitoriali e sul contrasto alla povertà educativa.

Nato in risposta alla crescente complessità dei bisogni di welfare della popolazione, il *case management* è un modello assistenziale capace di leggere in maniera olistica le situazioni di vulnerabilità e di farvi fronte con interventi personalizzati, applicando un approccio multidisciplinare e interdisciplinare. L'assistente sociale che assume il ruolo di *case manager* collabora con un'équipe integrata di professionisti di diversi settori per attivare un insieme coordinato di azioni volte ad aiutare la persona/famiglia ad accedere ai servizi di cui ha bisogno (Austin 1990; Campanini 2006). L'intervento del *case management* si struttura in cinque funzioni o fasi: la valutazione iniziale dei bisogni multidimensionali della famiglia; la pianificazione di un progetto individualizzato di presa in carico; l'attivazione delle risorse necessarie a realizzarlo e il coordinamento dei processi; il monitoraggio e valutazione finale conclusiva dell'intervento (Payne, 1998).

Nel modello di intervento sperimentato da "Ali per il Futuro" il *case manager* ha un ruolo centrale: nei confronti delle famiglie, per le quali è punto di riferimento lungo tutto il percorso intrapreso, e dei professionisti che compongono l'équipe di lavoro multidisciplinare (educatori, tutor della formazione, psicologi ecc.), di cui coordina l'azione. Nel corso dei due anni di accompagnamento, i *case manager* del progetto sono stati responsabili di:

1. Definire gli obiettivi di crescita di ciascun nucleo, sulla base di un'analisi dei bisogni iniziale.
2. Costruire il progetto familiare personalizzato in maniera partecipata, ovvero con il contributo della famiglia stessa e in accordo con l'équipe di lavoro.
3. Sottoscrivere, insieme alla famiglia, un "Patto sociale educativo e di orientamento al lavoro", che dettagliasse tutte le azioni previste dal progetto familiare personalizzato e le responsabilità di ciascun attore coinvolto. Il Patto è stato introdotto come strumento pratico di inclusione e attivazione sociale delle famiglie, per assicurare la partecipazione proattiva dei beneficiari ad ogni fase del percorso e favorire l'appropriazione delle risorse messe a loro disposizione.
4. Accompagnare il nucleo durante i due anni di presa in carico, monitorando regolarmente l'andamento del progetto e considerando eventuali rimodulazioni in corso d'opera.
5. A conclusione del biennio e due anni dopo, valutare l'efficacia dell'intervento nel suo complesso e la sostenibilità dei risultati positivi raggiunti.

Quest'ultima funzione, oltretutto coerente con le richieste del finanziatore del progetto, ha fornito l'occasione per sviluppare un metodo e uno strumento valutativo ad hoc da integrare al *toolkit* del *case manager*. In linea con le caratteristiche del modello di intervento proposto da "Ali per il Futuro", tale metodo si è ispirato al *capability framework* (Sen 1999; Nussbaum 2003).

1.3. Il capability framework applicato alla funzione valutativa del case management

L'approccio delle *capabilities* è una prospettiva analitica per la valutazione del benessere individuale, introdotta dal premio Nobel Amartya Sen negli anni '80 e successivamente arricchita dai contributi di numerosi accademici in un'ottica multidisciplinare. Formulato come alternativa all'utilizzo del reddito e del tenore di vita come unica metrica della distribuzione del benessere, l'approccio proposto da Sen ridefinisce il concetto di *benessere* in termini di *capability* (Sen 1985, 1999). Queste possono essere considerate come "libertà", ovvero opportunità di scelta e azione che permettono ad un individuo di perseguire e realizzare ciò a cui dà valore. Alcune di queste opportunità sono basilari, perché relative alla possibilità di realizzare funzioni cruciali alla sopravvivenza, come per esempio avere accesso al cibo. Altre sono più complesse, come ad esempio la libertà di partecipare alla vita politica. Diverso è il concetto di *functioning*, che indica la realizzazione effettiva di quelle opportunità

in “stati” e “azioni” (ad esempio: essere nutriti, partecipare ad una manifestazione, ecc.). Poiché le persone posseggono una diversa capacità di convertire le risorse in loro possesso in libertà reale, a parità di reddito e beni materiali individui con caratteristiche diverse avranno accesso ad opportunità diverse. Queste, infatti, dipenderanno anche dagli aspetti personali, familiari, sociali e ambientali che caratterizzano la loro vita. Di conseguenza, lo sviluppo di una persona può essere misurato solo come ampliamento dell'insieme delle opportunità/*capabilities* a sua disposizione, necessariamente in uno spazio multidimensionale. Dato che il livello di benessere che una persona raggiunge tramite il conseguimento dei *functioning* è diverso dallo spazio delle opportunità di cui dispone, è implicita nel *capability approach* la centralità della libertà di scelta e dell'autodeterminazione dell'individuo. È il concetto di *agency*: l'effettiva possibilità per l'individuo di disporre di una pluralità di opzioni e la libertà di scegliere quali intraprendere.

Vi sono in particolare due aspetti che rendono l'approccio delle *capabilities* idoneo per misurare i cambiamenti nel benessere multidimensionale delle famiglie prese in carico in “Ali per il Futuro” e che ne fanno una prospettiva analitica coerente con la funzione valutativa del *case manager*. In *primis*, la capacità di cogliere e analizzare la complessità delle dimensioni del benessere individuale. Oltre a superare l'equivalenza fuorviante tra benessere e tenore di vita, il *capability approach* richiama l'attenzione sulla pluralità dei fattori personali, familiari e ambientali – sociali, economici, istituzionali e culturali – che condizionano il processo di determinazione del benessere individuale. Per quanto la libertà di scelta individuale sia centrale per alcune sfere del benessere, nella maggior parte dei casi le opportunità a disposizione delle persone dipendono anche dalle azioni degli altri e dalle caratteristiche della società in cui vivono (Sen, 2007). Questo è particolarmente vero quando ci si concentra sui minori, il cui benessere è in strettissima relazione con quello degli adulti che li circondano: le loro *capabilities* sono direttamente influenzate da quelle dei loro genitori, da quelle dei loro educatori e dalle caratteristiche della società in cui vivono. In linea con il modello ecosistemico di Bronfenbrenner, infatti, l'approccio delle *capabilities* considera il benessere del bambino come il prodotto della continua interazione tra i *functioning* raggiunti dal bambino, i fattori esterni (nel *micro*-, *meso*- ed *eso*-sistema) e l'*agency* del bambino (Biggeri *et al.* 2011, Biggeri, Cuesta 2021). Questa prospettiva è perfettamente coerente con la presa in carico integrata del nucleo familiare proposta da “Ali per il Futuro” che, pur avendo come fine ultimo il bambino, si concentra su tutti gli attori e i fattori che ne impattano il benessere e le opportunità di crescita, a partire dal genitore e dai servizi educativi.

In secondo luogo, il *capability approach* si fonda sul concetto di *agency* e di autodeterminazione, ponendo quindi l'accento sulla capacità degli individui di farsi agenti attivi del proprio cambiamento. In questa visione, il raggiungimento del benessere è un processo dinamico, un “progetto di vita” di cui l'individuo è l'attore e decisore principale. Questa idea è coerente con il modello “Ali per il Futuro”, che la concretizza nello strumento del “Patto sociale educativo e di orientamento al lavoro”, redatto e sottoscritto insieme alla famiglia stessa (cfr. Sezione 2.2). Il Patto è il fulcro dell'intervento, perché richiede un percorso di presa di coscienza da parte dei firmatari (*agency*), li guida nella definizione dei propri obiettivi di vita e permette loro di perseguirli attraverso un progetto personalizzato (Biggeri, Bellanca, 2010).

Dati questi punti comuni, è ragionevole la scelta di applicare *capability approach* alla funzione di valutazione propria del *case management*. Per quanto già ampiamente utilizzato nell'ambito delle valutazioni di progetti (Biggeri e Ferrannini, 2014), l'applicazione dell'approccio delle *capabilities* nell'ambito dei servizi alla persona e negli strumenti di valutazione per il *case management* è ancora molto limitato (Biggeri *et al.* 2011, Jellberg e Jansson 2020). Vi è poi un ulteriore valore aggiunto, particolarmente rilevante data la natura sperimentale di “Ali per il Futuro”. Poiché l'azione di valutazione ha anche l'obiettivo di raccogliere apprendimenti rilevanti a livello di *policy*, l'applicazione del *capability approach* permette di riportare le famiglie beneficiarie al centro dei processi decisionali, facendone un attore cruciale nel ripensamento dei servizi socio-educativi che le riguardano.

2. *Il questionario di valutazione del benessere del nucleo familiare*

La scelta di utilizzare un questionario di indagine come principale strumento di misurazione del cambiamento nel benessere multidimensionale delle famiglie coinvolte in “Ali per il Futuro” è stata guidata dalla necessità di fornire ai *case manager* uno strumento sintetico e di facile utilizzo da aggiungere al loro *toolkit*, per supportarli nella loro funzione di valutazione della presa in carico.

È necessario premettere che il questionario che andiamo a presentare è stato sviluppato ad hoc per la valutazione dei risultati di questo progetto. Di conseguenza, è stata posta particolare attenzione alle sfere del benessere su cui l'intervento si proponeva di avere un impatto maggiore e le diverse somministrazioni sono state programmate coerentemente con le tempistiche di progetto. Al tempo stesso, però, il questionario è stato immaginato e implementato come sperimentazione di uno strumento valutativo “standardizzato” per il *case management* in ambito socio-educativo, e quindi potenzialmente replicabile – con le dovute integrazioni – anche in altri contesti.

2.1. *Obiettivi del questionario e modalità di somministrazione*

Il questionario di valutazione ha l'obiettivo principale di dare al *case manager* un sistema di riferimento entro il quale valutare gli effetti di medio e lungo periodo di “Ali per il Futuro” sul benessere di ciascun nucleo familiare, e seguirne le evoluzioni nel tempo (prima, durante e dopo la conclusione della presa in carico). Lo strumento è pensato per favorire un processo di *follow-up* di lungo periodo: fornendo dati longitudinali sull'evoluzione del benessere multidimensionale della famiglia, permette di valutarne a più riprese la situazione sulla base della stessa metrica, e di rimodulare l'approccio di presa in carico di conseguenza. Nello specifico, il questionario rileva – attraverso la voce del genitore rispondente – il livello di benessere dei figli, dei genitori, e della famiglia nel suo insieme, concentrandosi sulle sfere del benessere cui il Progetto ha inteso dare priorità. In aggiunta, in linea con il concetto di *agency* che caratterizza l'approccio delle *capabilities*, permette di raccogliere l'opinione dei rispondenti stessi circa l'effettiva rilevanza di tali dimensioni per la loro vita.

Lo studio prevede tre somministrazioni del questionario in modalità CAPI (*Computer-Assisted Personal Interviews*) a tutte le famiglie partecipanti: una *baseline* all'inizio della presa in carico da parte del *case manager*, una *midline* a conclusione del percorso biennale e una *endline* due anni dopo la fuoriuscita dal progetto. Al momento della stesura di questo articolo sono state portate a termine solo le prime due somministrazioni, svolte rispettivamente a Ottobre 2018 e a Ottobre 2020. Per ciascun nucleo, il rispondente è stato individuato nel genitore beneficiario dell'azione di formazione e orientamento lavorativo proposta dal progetto. Il questionario è stato somministrato in autonomia dai *case manager*, dopo opportuna formazione, durante incontri dedicati con il genitore (in presenza).

2.2. *Struttura del questionario e indici del benessere*

Il questionario consiste di 81 domande a risposta chiusa suddivise in tre sezioni: la prima sezione si concentra sul benessere del genitore rispondente, beneficiario diretto delle azioni del progetto; la seconda sposta l'attenzione sul benessere dei suoi figli; la terza considera il benessere della famiglia nel suo insieme. Seguendo l'assunto per il quale la selezione delle *capabilities* di interesse deve essere il risultato di un processo democratico al quale il beneficiario partecipa attivamente (Sen, 1999), la prima parte di ogni sezione è dedicata a verificare l'effettiva importanza che il rispondente associa alle dimensioni del benessere su cui “Ali per il Futuro” si è focalizzato. La seconda parte di ogni sezione procede invece ad indagare il livello corrente di benessere del genitore, dei figli e della famiglia. Per ciascuna dimensione del benessere, il questionario propone una lista di affermazioni da validare su una scala a tre punti (*falso*; *in parte vero*; *vero*), a seconda di quanto queste corrispondono effettivamente all'esperienza del genitore.

La *Tabella 2* descrive nel dettaglio il contenuto di ciascuna sezione.

Titolo della sezione	Contenuto	Dimensioni del benessere considerate
1. IL MIO BENESSERE (genitore)	“Indica quanto ritieni importante ognuno dei seguenti aspetti per il tuo benessere”. Valutazione del livello di importanza di 17 item per il proprio benessere. Su una scala di differenziale semantico a quattro punti [Per niente importante, Poco importante, Abbastanza importante, Assolutamente prioritario]. “Indica quanto le seguenti affermazioni descrivono la tua vita quotidiana”. Apprezzamento di quanto 29 item corrispondano all’esperienza di vita del rispondente. Su una scala Likert a tre punti [Falso, In parte vero; Vero].	- Relazioni sociali e affettive - Lavoro e occupabilità - Benessere fisico e mentale - Sicurezza economica - Autonomia del tempo - Partecipazione alla vita politica e sociale della comunità
2. IL BENESSERE DEI MIEI FIGLI	“Indica quanto ritieni importante ognuno dei seguenti aspetti per il benessere dei tuoi figli”. Valutazione del livello di importanza di 6 item per il benessere dei minori del nucleo familiare, come percepito dal genitore rispondente. Su una scala di differenziale semantico a quattro punti [Per niente importante, Poco importante, Abbastanza importante, Assolutamente prioritario] “Indica quanto le seguenti affermazioni descrivono la tua vita quotidiana”. Apprezzamento di quanto ognuna delle 12 affermazioni presentate corrispondano all’esperienza di vita del rispondente e dei suoi figli. Su una scala Likert a tre punti [Falso, In parte vero; Vero].	- Relazioni sociali e affettive - Istruzione e formazione - Benessere fisico e mentale
3. IL BENESSERE DELLA MIA FAMIGLIA	“Indica quanto ritieni importante ognuno dei seguenti aspetti per il benessere della tua famiglia”. Valutazione del livello di importanza di 6 item per il benessere del nucleo familiare, come percepito dal genitore rispondente. Su una scala di differenziale semantico a quattro punti [Per niente importante, Poco importante, Abbastanza importante, Assolutamente prioritario] “Indica quanto le seguenti affermazioni descrivono la tua vita quotidiana”. Apprezzamento di quanto ognuna delle 8 affermazioni presentate corrispondano all’esperienza di vita del rispondente e della sua famiglia. Su una scala Likert a tre punti [Falso, In parte vero; Vero].	- Relazioni sociali e affettive - Sicurezza economica (e fiducia nel futuro)

Tabella 2 – Struttura e contenuto del questionario di valutazione

Questo articolo si concentra in particolare sui risultati di queste seconde parti di ciascuna sezione, perché di particolare interesse nell’ottica di fornire al *case manager* uno sguardo complessivo sull’evoluzione del benessere multidimensionale dei nuclei. In esse, ognuno degli item a risposta multipla sottoposti al rispondente è stato pensato per informare una sola dimensione, contribuendo

quindi alla costruzione di un indice del benessere per quella specifica dimensione. La *Tabella 3* riporta gli aspetti approfonditi dal questionario e il numero di item utilizzati per costruire ciascun indice.

Dimensione del benessere	Aspetti considerati	N. item
1. IL MIO BENESSERE (genitore)		
Relazioni sociali e affettive	- Numero di relazioni di amicizia e conoscenza con altri adulti (nel quartiere, sul posto di lavoro, tra i genitori dei compagni di classe dei figli)	10
	- Presenza di una rete di amicizie stabile	
	- Tempo dedicato alla relazione con i figli e il partner	
	- Qualità della relazione affettiva con figli e partner	
Lavoro e occupabilità	- Possesso di competenze professionali (percepito)	5
	- Capacità di perseguire un percorso di crescita professionale	
	- Difficoltà a trovare un lavoro stabile	
Benessere fisico e mentale	- Fiducia in sé stessi e stima di sé	7
	- Sensazione di solitudine	
	- Livello di stress e ansia	
Autonomia del tempo	- Salute e accesso alle cure	4
	- Tempo a disposizione per la cura di sé e i propri interessi	
Partecipazione alla vita politica e sociale della comunità	- Carico di responsabilità e impegni	3
	- Consapevolezza delle opportunità culturali e sociali offerte dal territorio	
	- Partecipazione ad attività culturali/ricreative/sociali organizzate dal territorio	
2. IL BENESSERE DEI MIEI FIGLI		
Relazioni sociali e affettive	- Presenza di relazioni sociali e affettive positive (relazioni con altri adulti esterni al nucleo, famiglia allargata, coetanei)	7
	- Qualità della relazione con i genitori	
	- Tempo dedicato alle relazioni affettive sociali	
Istruzione e formazione	- Tempo dedicato alle attività educative e ricreative	3
Benessere fisico e mentale	- Salute e accesso alle cure	2
3. IL BENESSERE DELLA MIA FAMIGLIA		
Relazioni sociali e affettive	- Presenza di relazioni sociali e affettive positive con altri nuclei familiari e con la famiglia allargata	3
	- Tempo dedicato alle relazioni affettive e sociali	
Sicurezza economica (e fiducia nel futuro)	- Consapevolezza delle opportunità a sostegno della famiglia offerte dal territorio	5
	- Capacità di pianificare nel lungo periodo (anche finanziariamente)	
	- Fiducia nel futuro	

Tabella 3 – Le dimensioni del benessere del nucleo familiare.
Aspetti considerati e numero di item per ogni dimensione considerata nelle tre sezioni del questionario

La necessità di proporre ai *case manager* uno strumento di facile utilizzo ha richiesto di limitare quanto possibile la lunghezza del questionario e il numero di domande (“item”). Data la centralità del genitore nel modello di presa in carico proposto da “Ali per il Futuro” e la stretta connessione tra il suo benessere e quello del resto della famiglia, ad esso è stato dedicato uno spazio relativamente più ampio.

Ai fini dell’analisi, gli item sono stati utilizzati per costruire un indice per ciascuna dimensione considerata. Ogni item del questionario fornisce un valore da 1 a 3, secondo la risposta fornita dal genitore, dove 1 rappresenta la condizione meno desiderabile e 3 quella più desiderabile. Ogni indice è calcolato come punteggio totale ottenuto negli item relativi ad una certa dimensione, espresso come percentuale del punteggio massimo ottenibile in quella dimensione.

Il questionario si chiude con una breve sezione rivolta al *case manager*, per annotare eventuali aspetti rilevanti della somministrazione (ad es.: presenza di altri membri della famiglia durante l’intervista; necessità di utilizzare un interprete). Lo strumento non raccoglie invece informazioni di natura socio-demografica, in quanto queste sono state raccolte dai *case manager* al momento della presa in carico (durante il “colloquio motivazionale e di validazione”, finalizzato ad identificare i bisogni, le risorse e i fattori di vulnerabilità del nucleo familiare e dei suoi componenti – cfr. *Sezione 2.2*).

3. I risultati del questionario: analisi di alcuni casi studio

I dati raccolti nelle due somministrazioni del questionario hanno permesso di confrontare la situazione dei nuclei familiari a 24 mesi di distanza, all’inizio e alla fine del percorso di presa in carico (Ottobre 2018 – Ottobre 2020), nelle dieci dimensioni del benessere considerate. Dei 61 nuclei agganciati dal progetto nel suo primo biennio, solo 38 hanno risposto ad entrambe le somministrazioni realizzate (*baseline* e *midline*). L’alto tasso di abbandono è legato soprattutto alla decisione di escludere dal campione tutti i 12 nuclei di una delle Province *target*, in quanto le modalità di somministrazione del questionario non erano state metodologicamente conformi. Inoltre, alcune famiglie non hanno partecipato alla seconda somministrazione perché limitate negli spostamenti dalle misure sanitarie imposte durante la seconda ondata di Covid-19, mentre un numero esiguo avevano abbandonato il progetto prima della sua conclusione.

L’analisi presentata in questa Sezione si concentra su tre famiglie “caso studio”. I casi studio sono stati selezionati in quanto ritenuti particolarmente significativi per mostrare in modo chiaro il funzionamento dello strumento valutativo. Infatti, se da un lato lo strumento ha messo in evidenza dei cambiamenti da un punto di vista quantitativo avvenuti in queste tre famiglie, lo sguardo dei *case manager* ha permesso di qualificare e triangolare l’informazione permettendo di legare il cambiamento prodotto alle attività del progetto.

I tre casi studio sono presentati graficamente, per evidenziare in maniera immediata il cambiamento avvenuto nelle famiglie e le aree di maggiore/minore fragilità. Le modalità di presentazione dei risultati a cerchi concentrici sono riprese dal lavoro di Biggeri et al. (2011). I dati sono corredati di informazioni di natura qualitativa fornite dal *case manager* responsabile della presa in carico della famiglia, che permettono di contestualizzare i risultati e valutarne la coerenza con il percorso da essa intrapreso.

Per garantire l’anonimità dei soggetti, tutti i nomi sono di fantasia e i riferimenti geografici sono stati modificati.

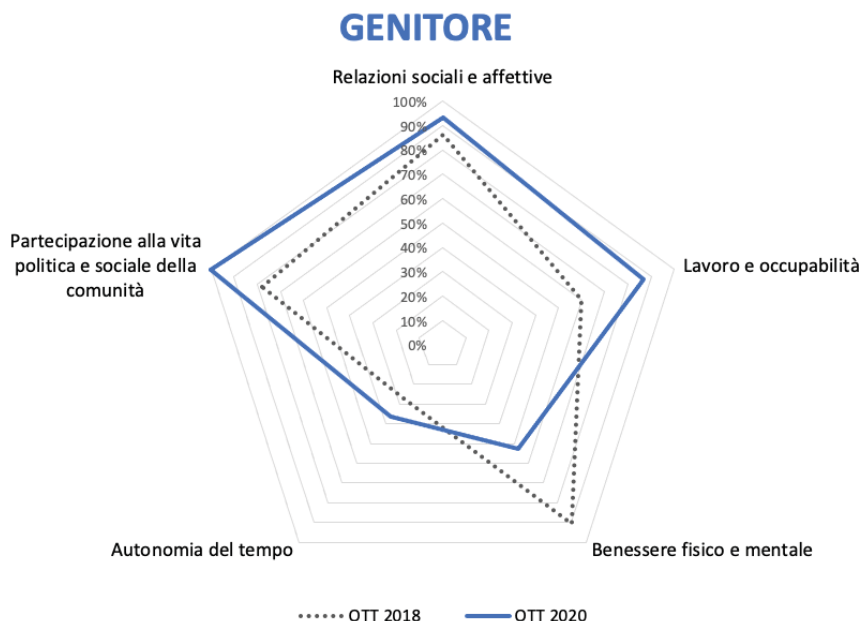
3.1. CASO STUDIO 1 – Hamza (54) e Aicha (4)

La famiglia di Aicha è originaria dell’Algeria e si è recentemente trasferita in Italia in cerca di migliori opportunità. Nel 2018 la famiglia viveva del solo stipendio della madre, mentre il padre, Hamza, non era ancora riuscito a trovare lavoro. In Algeria aveva lavorato come elettricista, ma in Italia faticava a trovare un impiego, anche a causa della sua età avanzata e della scarsa conoscenza della lingua. La famiglia era economicamente fragile e la situazione aveva cominciato a pesare anche sul benessere mentale di Hamza. Ali per il Futuro ha accompagnato Hamza in un percorso

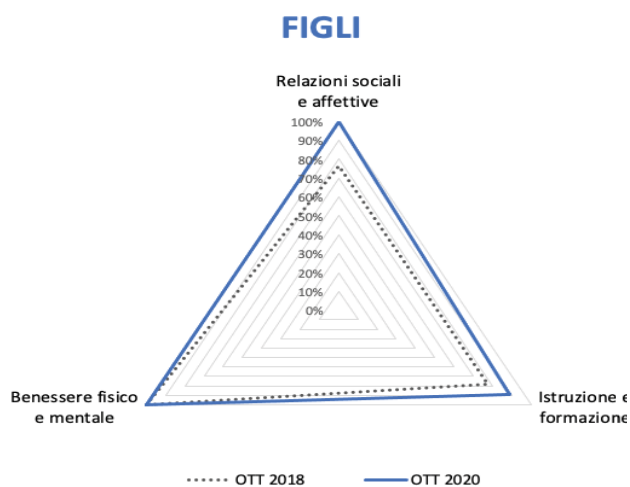
di reinserimento lavorativo, iniziato con un corso di italiano e un tirocinio, e poi conclusosi con l'assunzione in un'azienda locale. Al tempo stesso, il progetto ha fornito ad Aicha servizi educativi di conciliazione per dare il tempo a Hamza di trovare lavoro, oltre che una serie di opportunità educative e di socializzazione adatte alla sua età (sport e laboratori).

La *Figura 1* riporta i risultati delle due somministrazioni del questionario, descrivendo il cambiamento avvenuto nelle dimensioni del benessere di Hamza (*Figura 1a*), di Aicha (*Figura 1b*) e della famiglia nel suo insieme (*Figura 1c*), nel corso dei due anni di partecipazione al progetto.

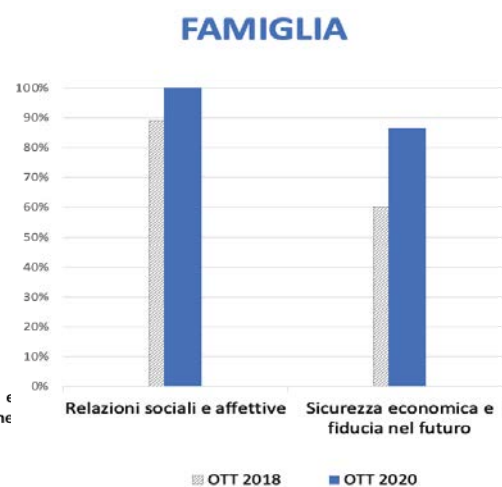
(a) Genitore



(b) Figli



(c) Nucleo familiare



Fonte: Questionario di valutazione del progetto Ali per il Futuro

Figura 1 – CASO STUDIO 1, Cambiamento nel benessere multidimensionale della famiglia e dei suoi membri. Variazione negli indici relativi a ciascuna dimensione del benessere tra l'inizio e la fine del percorso di presa in carico (Ottobre 2018 – Ottobre 2020)

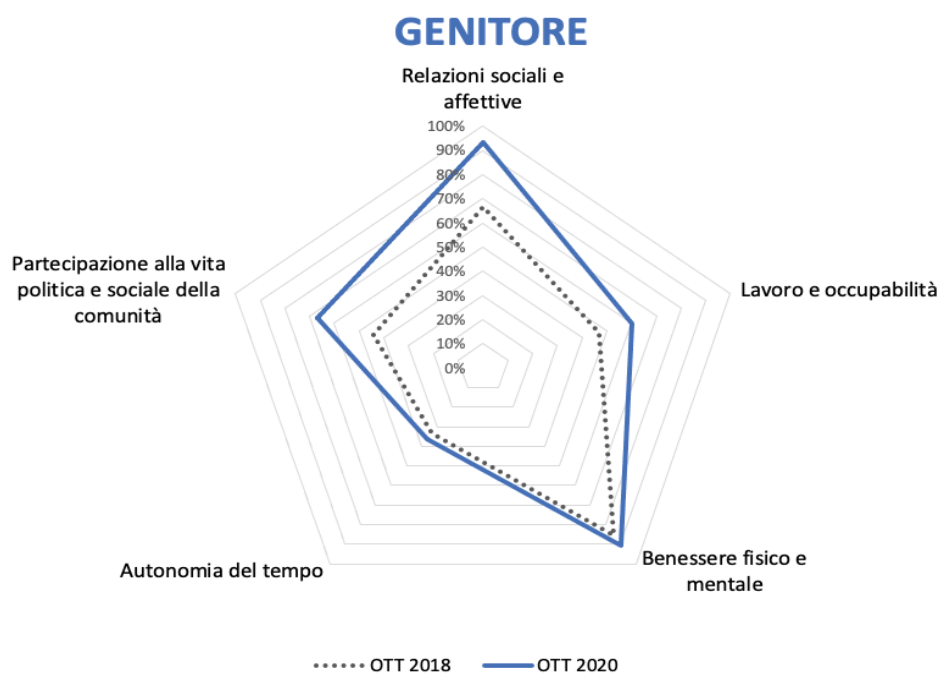
Il cambiamento rilevato dal questionario rispecchia l'accresciuta integrazione sociale della famiglia, riportata anche dal *case manager*.

Il benessere relazionale e affettivo di Hamza e Aicha sembra essere migliorato. Per il genitore l'integrazione è passata anche attraverso la possibilità di lavorare, con un indice del benessere nella sfera lavorativa che migliora di quasi 30 punti percentuali, e attraverso una maggiore partecipazione alla vita della comunità (+22). Questi cambiamenti hanno impattato anche il nucleo familiare nel suo insieme, come si evince dal visibile miglioramento nell'indice di sicurezza economica e fiducia nel futuro (+27). Le sfere più personali del benessere di Hamza sembrano invece non aver beneficiato particolarmente del progetto. Il percorso intrapreso è stato intenso, e la disponibilità di tempo libero da dedicare ai propri interessi rimane scarsa. Inoltre, l'indice relativo al benessere fisico e mentale sembra aver avuto un tracollo, scendendo di quasi 40 punti percentuali. È possibile ipotizzare che le conseguenze della pandemia di Covid-19 abbiano in parte contribuito a questo calo. O anche che, alla fine del Progetto, l'evolvere della relazione con il *case manager* abbia portato il rispondente ad esprimere più apertamente le proprie difficoltà personali. In ogni caso, un dato come questo può rappresentare un campanello d'allarme per il *case manager*, che può approfondirne le cause e poi valutare se intervenire con azioni dedicate.

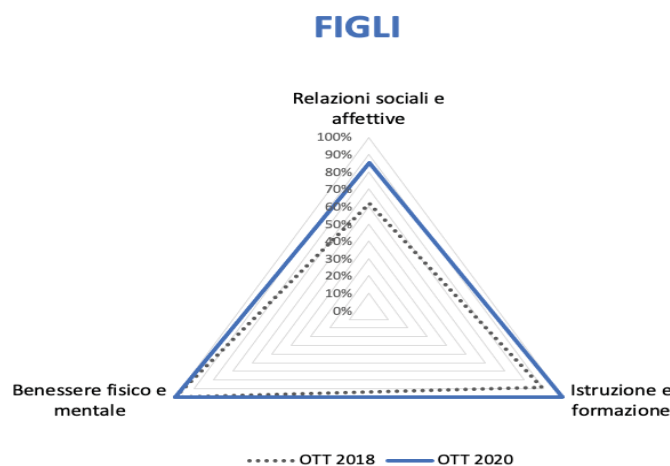
3.2. CASO STUDIO 2 – Maria (36), Carla (3) e Francesca (6)

Maria, originaria di Bari, si era trasferita da poco a Firenze seguendo il lavoro del marito, insieme alle due figlie di due e sei anni. Il trasferimento non era stato facile: al momento dell'ingaggio in "Ali per il Futuro", la famiglia era ancora molto disorientata e poco integrata nel tessuto sociale della città. Anche per questa ragione, nel 2018 Maria non era riuscita a presentare in tempo la domanda per iscrivere Carla alla scuola d'infanzia comunale. "Ali per il Futuro" ha permesso a Carla di entrare in una delle scuole convenzionate e di partecipare a varie attività educative. Ha inoltre supportato Maria nel suo ruolo genitoriale tramite alcune consulenze pedagogiche e psicologiche, anche a fronte delle difficoltà di inserimento scolastico della figlia maggiore. Infine, anche grazie al percorso di inserimento lavorativo proposto dal progetto, Maria ha trovato un'opportunità di impiego.

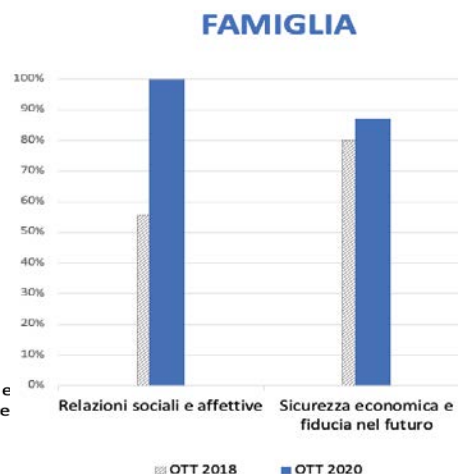
(a) Genitore



(b) Figli



(c) Nucleo familiare



Fonte: Questionario di valutazione del progetto Ali per il Futuro

Figura 2 – CASO STUDIO 2, Cambiamento nel benessere multidimensionale della famiglia e dei suoi membri. Variazione negli indici relativi a ciascuna dimensione del benessere tra l’inizio e la fine del percorso di presa in carico (Ottobre 2018 – Ottobre 2020)

In maniera ancora più visibile rispetto al caso precedente, la famiglia di Maria ha tratto beneficio dal progetto soprattutto nella sfera sociale e affettiva. In due anni, l’indice relativo a questa dimensione è migliorato di 26 punti percentuali per Maria, di 23 per le bambine, e addirittura di 44 per la famiglia intera.

Il *case manager* di riferimento ha confermato l’impegno e la costanza con cui Maria ha partecipato al percorso proposto dal progetto, arrivando perfino a favorire il coinvolgimento di altre famiglie nelle attività. Le buone risorse personali della donna le hanno permesso di beneficiare pienamente delle opportunità messe a disposizione e di farle fruttare al massimo per superare il momento di difficoltà e integrarsi nel nuovo contesto di vita. È probabile che il caso della famiglia di Maria appartenga proprio a quella “fascia grigia” di fragilità a cui il progetto voleva rivolgersi e che era meglio attrezzato per supportare (cfr. *Sezione 2.1*).

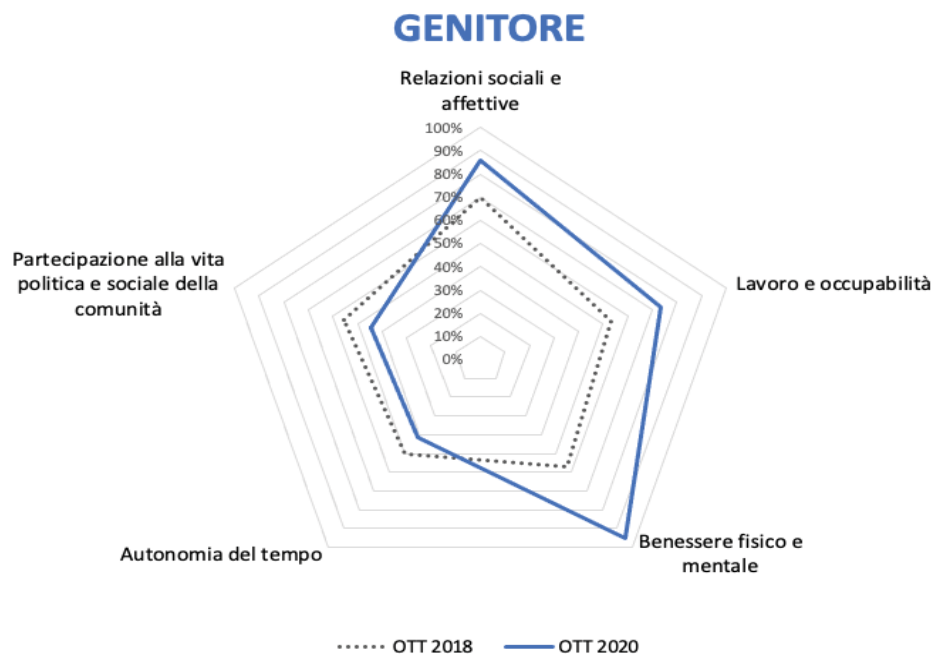
3.3. CASO STUDIO 3 – Sigisa (36) e i suoi quattro figli

Sigisa è stata segnalata al progetto da un’associazione di assistenti sociali che la hanno incontrata mentre mendicava davanti a una chiesa. Nata in Italia da genitori jugoslavi, tutt’ora residenti in un campo nomadi, ha alle spalle una storia difficile di conflitti con la famiglia e il partner, per cui oggi si occupa da sola dei suoi quattro figli, uno dei quali con disabilità. Al momento dell’ingaggio, la famiglia viveva in un appartamento occupato abusivamente. Sigisa non aveva mai lavorato ed era ancora in attesa del permesso di soggiorno, per cui non poteva accedere a molti sussidi pubblici. Tramite Ali per il Futuro, ha potuto iscrivere la figlia più piccola alla scuola dell’infanzia e avere il supporto di un educatore di sostegno.

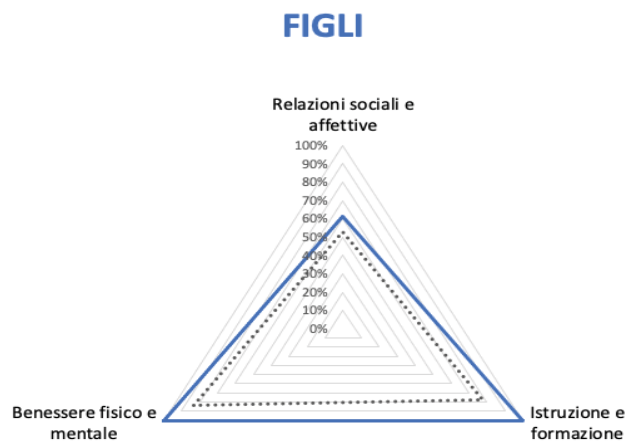
Con il supporto del *case manager*, ha anche inviato la richiesta di applicazione della Legge 104/92. Il figlio più grande ha potuto iscriversi ad una squadra di calcio, mentre alcuni fondi sono stati destinati all’acquisto dei libri e del materiale scolastico per i bambini. Nel mentre

Sigisa ha ricevuto il permesso di soggiorno, ha trovato lavoro come badante e il progetto, tramite la collaborazione con Caritas, le ha fornito una soluzione abitativa più adeguata.

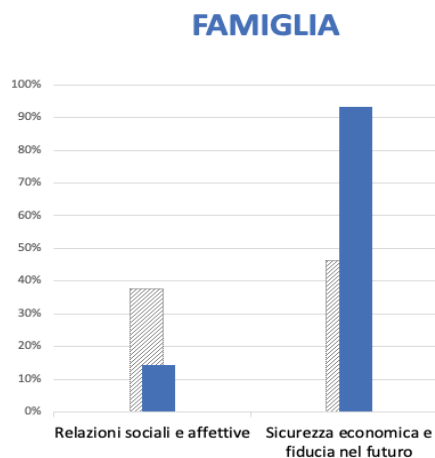
(a) Genitore



(b) Figli



(c) Nucleo familiare



Fonte: Questionario di valutazione del progetto Ali per il Futuro

Figura 3 – CASO STUDIO 3, Cambiamento nel benessere multidimensionale della famiglia e dei suoi membri. Variazione negli indici relativi a ciascuna dimensione del benessere tra l'inizio e la fine del percorso di presa in carico (Ottobre 2018 – Ottobre 2020)

I risultati del questionario sembrano proprio descrivere il nuovo capitolo che si è aperto per Sigisa e la sua famiglia. Per la madre, il miglioramento di 20 punti percentuali nell'indice "Lavoro e occupabilità" è accompagnato da ottimi progressi nel suo benessere fisico e mentale (+38) e nelle relazioni sociali e affettive (+16). Il cambiamento si riflette anche nell'indice di "Sicurezza economica e fiducia nel futuro" della famiglia, che in due anni passa dal 46% al 93%. Tutte le dimensioni del benessere dei figli considerate dal questionario subiscono un discreto miglioramento, sicuramente anche come conseguenza dell'inserimento scolastico di tutti i bambini e delle consulenze pedagogiche fornito dal progetto a Sigisa.

Colpisce invece che per Sigisa la partecipazione alla vita della comunità sia diminuita, insieme alla possibilità di dedicare tempo a sé stessa, forse anche come conseguenza del nuovo impiego. Infine, la dimensione del benessere relativa alle "Relazioni sociali ed affettive" del nucleo familiare è crollata di 24 punti in due anni, segnalando che l'integrazione della famiglia rappresenta ancora un punto di forte fragilità (e che, con ogni probabilità, il distanziamento sociale imposto dalla pandemia vi ha inferto un ulteriore colpo).

3.4. Considerazioni aggiuntive sui limiti del questionario di valutazione

Le prime due somministrazioni del questionario di valutazione a supporto della funzione valutativa del *case manager* in "Ali per il Futuro" hanno effettivamente permesso di guardare all'evoluzione nel tempo del benessere delle famiglie da una prospettiva multidimensionale.

Vi sono però alcuni aspetti della formulazione dello strumento che vanno tenuti in considerazione. In primo luogo, il questionario ha dovuto necessariamente inserirsi in una strategia più ampia di valutazione dei risultati e dell'impatto richiesta dall'ente finanziatore di "Ali per il Futuro". Ciò ha richiesto di concentrare lo strumento sugli aspetti del benessere su cui il progetto voleva intervenire, come formalmente indicato nella proposta progettuale. Per quanto rilevanti, è evidente che questi aspetti non possono fornire una fotografia a 360° di tutte le dimensioni che compongono il benessere di un nucleo familiare e di un bambino nella fascia di età 0-6. In secondo luogo, il questionario è stato immaginato come strumento da integrare al *toolkit* del *case manager* per supportarlo nella sua funzione di valutazione della presa in carico. Tra gli obiettivi vi era anche quello di dare informazioni sull'evoluzione del benessere della famiglia che fossero immediatamente traducibili in rimodulazioni dell'approccio di intervento. Per questa ragione, è stato fondamentale adattarne struttura e contenuto affinché fornisse risultati di immediata lettura e in tempi relativamente brevi.

I risultati del questionario non sono pensati per essere restituiti direttamente alle famiglie, ma contribuiscono a formare quel bagaglio conoscitivo che il *case manager* è chiamato a condividere con la famiglia beneficiaria in particolar modo allorché si crei la necessità di una rimodulazione dell'intervento. Uno sviluppo ulteriore della somministrazione dello strumento potrebbe prevedere una fase di restituzione più sistematica delle evidenze dei cambiamenti prodotti.

Una prima fase di ascolto dei *case manager* rispetto all'efficacia dello strumento ha messo in evidenza maggiori difficoltà di somministrazione dello strumento alle famiglie beneficiarie non madrelingua, a causa della complessità di certe tematiche trattate. Questo comporta la necessità di prevedere tempi di somministrazione più lunghi in presenza di forti criticità linguistiche e culturali.

Vi è inoltre un tema di oggettività del dato raccolto tramite il questionario. Si può infatti presupporre che le risposte del genitore intervistato siano in parte influenzate dal rapporto instauratosi nel tempo con il *case manager* che somministra le domande. In altre parole, l'affi-

dabilità dei dati raccolti è in parte sfidata dal fatto che la funzione di valutazione consiste in un momento di relazione e interazione tra due persone, pertanto mai perfettamente replicabile. Per questa ragione, i risultati del questionario sono difficilmente utilizzabili per svolgere analisi aggregate a livello di gruppo.

Conclusioni

Lo strumento presentato in questo articolo è significativo perché introduce un meccanismo strutturato di valutazione degli esiti degli interventi socio-educativi, che può essere riprodotto – con le dovute integrazioni – anche in contesti diversi da quello di “Ali per il Futuro”.

Il modello è particolarmente adatto all’approccio del *case management*, perché in grado di cogliere la complessità dei bisogni dei beneficiari e di monitorare l’evoluzione delle diverse dimensioni del loro benessere. Allo stesso tempo, la possibilità di analizzare i dati raccolti in termini di indicatori del benessere permette di fornire risultati di immediata lettura, oltre che facili da comunicare. In questo senso, l’applicazione del *capability framework* ha consentito di convertire una metodologia di indagine tradizionale quale il questionario in uno strumento partecipativo che aumenta il coinvolgimento dei beneficiari nel processo di valutazione dei risultati del loro percorso di presa in carico (Biggeri, Libanora, 2011). Infatti, non solo il momento della somministrazione del questionario ha permesso un’occasione di ascolto reale delle necessità della famiglia, ma quest’ultima è stata chiamata a verificare la rilevanza per il proprio benessere di tutte le dimensioni considerate.

Per quanto in Italia il *case management* sia ormai largamente diffuso come approccio alla gestione di interventi socio-educativi, sia pubblici sia privati, la rilevazione sistematica dei risultati non è ancora una prassi, anche per la difficoltà a individuare metodi di valutazione standardizzabili. L’esperienza presentata in questo articolo vuole essere un passo avanti verso l’introduzione di metodi e strumenti adeguati a supportare i *case manager* nella loro complessa funzione valutativa.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F. (2017): Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), pp. 21-52.
- Austin C. D. (1990): Case Management: Myths and Realities. *Families in Society*, 71(7), pp. 398-407.
- Bellanca N., Biggeri M. (2010): L’approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica. *Technical Report in: Dossier UmanamENTE “Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L’approccio delle capability alle persone con disabilità”*. Napoli: Collana Biotopi-Liguori.
- Biggeri M., Cuesta J.A. (2021): An Integrated Framework for Child Poverty and Well-Being Measurement: Reconciling Theories. *Child Indicators Research*, 14(2), pp. 821-846.
- Biggeri M., Ferrannini A. (2014): Opportunity Gap Analysis: Procedures and Methods for Applying the Capability Approach in Development Initiatives. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(1), pp. 60-78.
- Biggeri M., Libanora R. (2011): *From Valuing to Evaluating: Tools and Procedures to Operationalize the Capability Approach*. In Id., J. Ballet, F. Comim (Eds.) (2011): *Children and the Capability Approach*. London: Palgrave Macmillan, pp. 79-106.
- Biggeri M., Bellanca N., Bonfanti S., Tanzj L. (2011): Rethinking Policies for Persons with Disabilities through the Capability Approach: The Case of the Tuscany Region. *Alter*, 5(3), pp. 177-191.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard: Harvard University Press.

- Campanini A. (a cura di) (2006): *La valutazione nel Servizio Sociale: Propose e strumenti per la qualità dell'intervento professionale*. Roma: Carocci.
- Checchi D. (1996): *Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori*. Rapporto alla Commissione di Indagine sulla Povertà e l'Emarginazione, Presidenza del Consiglio.
- Kjellberg I., Jansson B. (2020): The Capability Approach in Social Work Research: A Scoping Review of Research Addressing Practical Social Work. *International Social Work*, 65(2), pp. 224-239
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2015). *Il Quaderno di PIPPI. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del Programma*. Padova: Beccogiallo.
- Nussbaum M. (2003): Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2-3), pp. 33-59.
- Payne M. (1998). Case management e servizio sociale. *La costruzione dei piani assistenziali individualizzati nelle cure di comunità (vol. 29)*. Trento: Erickson.
- Save the Children (2017): *Sconfiggere la povertà in Europa*. Roma: Save the Children.
- Sen A.K. (1985): Goals, Commitment, and Identity. *Journal of Law, Economics and Organizations*, 1, p. 341.
- Sen A.K. (1999): *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen A.K. (2007): Children and Human Rights. *Indian Journal of Human Development*, 1(2), pp. 235-245.



Citation: F. Sulla, A. Pasetti, I. Dall'Olio. (2022) Processi di tipizzazione di genere in famiglie con genitori migranti e a rischio di povertà educativa: un'esperienza formativa condotta nell'ambito del Progetto "Ali per il Futuro". *Rief* 20, 1: pp. 33-46. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12238>.

Copyright: © 2022 F. Sulla, A. Pasetti, I. Dall'Olio. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Processi di tipizzazione di genere in famiglie con genitori migranti e a rischio di povertà educativa: un'esperienza formativa condotta nell'ambito del Progetto "Ali per il Futuro"

Francesco Sulla,¹ Arianna Pasetti,² Ilaria Dall'Olio^{3,4}

Abstract

La tipizzazione di genere è il processo attraverso cui i bambini e le bambine acquisiscono valori e comportamenti considerati appropriati per il loro genere entro la loro cultura di appartenenza. I genitori hanno un ruolo rilevante nella tipizzazione di genere dei propri figli, nella misura in cui insegnano loro a comportarsi in certi modi (tipizzati per genere); o modellano implicitamente e/o rinforzano certi tipi di comportamenti nei figli. Anche la cultura e la società hanno un grosso impatto: infatti, ci sono variazioni entro e tra le culture per quanto riguarda i ruoli maschile/femminile e gli stereotipi ad essi associati, quanto questi siano accettati e in che modo influenzano i comportamenti. In tutti i casi, le differenze di genere e la tipizzazione di genere hanno profonde conseguenze sociali e personali. Ad esempio, l'accesso all'educazione resta stereotipicamente "genderizzato", con conseguenze sulla povertà educativa. Processi di tipizzazione di genere sono stati esplorati in un gruppo di genitori migranti e a rischio di povertà educativa che hanno preso parte ad una esperienza formativa nell'ambito del Progetto "Ali per il Futuro".

Parole chiave: tipizzazione di genere; stereotipi di genere; povertà educativa; genitorialità; migrazione

¹ Dottore di ricerca in Psicologia e *Doctor europaeus* presso l'Università degli Studi Parma. Attualmente è Ricercatore a tempo determinato di tipo A presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia; Docente a contratto di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso il Dipartimento di Educazione e Scienze umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; *Case manager* del Progetto "Ali per il Futuro".

² Dottoressa in Scienze dell'educazione presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; attualmente iscritta alla Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria presso il medesimo Ateneo. Lavora come educatrice presso Casa dei Bambini "San Donato", "Proges" Cooperativa Sociale Servizi alla Persona, Parma.

³ Dottoressa in Scienze dell'educazione presso l'Università degli Studi di Bologna. È responsabile del Progetto "Ali per il Futuro" e progettista socio-educativa in area commerciale e sviluppo, "Proges" Cooperativa Sociale Servizi alla Persona, Parma.

⁴ L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre Autori; laddove non diversamente specificato, inoltre, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura degli stessi, N.d.R.

Abstract

Gender typing is the process by which children acquire the values, motives and behaviours considered appropriate for their gender, in their particular culture. Parents have a significant impact on children's gender typing because they may directly instruct children to behave in certain (gender typed) ways; or implicitly model and/or reinforce certain types of behaviour in children. Culture and society have also a great impact: indeed, there are variations between and within cultures in male/female roles and stereotypes, how they are accepted and how they affect behaviour. In any case, gender differentiation and gender-typing have profound social and personal consequences. For instance, access to education remains stereotypically gendered with consequences for educational poverty. Gender typing process were explored in a group of migrant parents at risk for educational poverty participating in a training experience within "Ali per il Futuro" Project.

Keywords: gender-typing; gender stereotypes; educational poverty; parenting; migration

1. Stereotipi di genere e povertà educativa: quale connessione?

Inquadrare le disparità di genere in relazione all'accesso alla conoscenza è un fatto doveroso se riteniamo che questa sia, poi, un fattore predittivo di successo e benessere nel corso della vita adulta dei bambini di oggi. La povertà educativa, che fino a qualche anno fa era un concetto noto a pochi, oggi è invece un tema di riflessione molto presente nel dibattito pubblico (si pensi, ad esempio, al fatto che nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza è stato istituito un investimento *ad hoc* per combattere la povertà educativa, in particolare nel Mezzogiorno). Riteniamo necessario chiedersi come questo esito infausto possa connettersi agli stereotipi di genere e quale sia il ruolo delle agenzie educative in tutto questo, al fine di riflettere su possibili azioni preventive.

Le ragazze ancora oggi scelgono percorsi formativi STEM⁵ in misura minore dei ragazzi (de las Cuevas, García-Arenas, Rico, 2022). La sottorappresentazione delle donne in questi percorsi educativi ha conseguenze importanti in termini di disparità di genere. Le discipline STEM solitamente sono infatti quelle che offrono i percorsi di carriera più retribuiti e con maggiore stabilità. Una tendenza che è destinata a rafforzarsi in un mondo sempre più dipendente dalle tecnologie. È interessante quindi provare a indagare quanto ancora siano presenti in ambito educativo (che sia familiare o istituzionale) stili e percorsi che potrebbero rinforzare stereotipi di genere con proposte che si ritengono essere 'appropriate' per i maschi e per le femmine e che di fatto risultano discriminanti verso uno o l'altro genere – più facilmente quello femminile.

I processi di tipizzazione di genere operati dai genitori, ad esempio, possono influenzare la costruzione di stereotipi che inquadrano determinate attività (ad es. quelle ludiche) in maniera binaria. Questo potrebbe irrigidire la disparità legata al sesso, dal momento che viene preclusa ai bambini la possibilità di esercitarsi in certe attività solo perché si ritiene non rientrino nella cornice di competenze associata al loro sesso biologico. I bambini, ad esempio, vengono incoraggiati più spesso delle bambine a usare giochi quali costruzioni di modellini e *video games*, che rafforzano le abilità spaziali, predicendo abilità migliori in geometria e, nel tempo, una maggiore fiducia nelle proprie capacità tecnico-scientifiche.

Le cause di questo *gap* potrebbero essere attribuibili più che ad una predisposizione innata, a processi di tipizzazione di genere, tra i quali rientrano le scarse aspettative degli insegnanti e

⁵ Acronimo di "Science, Technology, Engineering and Mathematics".

dei genitori nei confronti delle capacità matematiche delle femmine (Hyde, 2005). Simili aspettative, interiorizzate fin dai primi anni di vita, hanno due conseguenze principali: (1) la prima è che le ragazze, in media, tendono ad avere meno fiducia nelle proprie capacità in matematica. Ad esempio, Muzzatti e Agnoli (2007) hanno visto che i bambini italiani di 10 e 11 anni si sentono più sicuri riguardo alle proprie abilità matematiche rispetto alle bambine, nonostante possiedano abilità paragonabili. La scarsa fiducia nelle proprie abilità può avere ripercussioni sui rendimenti delle ragazze, di fatto, mediamente più bassi nelle materie scientifiche (de las Cuevas, García-Arenas, Rico, 2022). Quando, invece, le ragazze che hanno più fiducia nelle proprie capacità raggiungono nei *test* di matematica risultati analoghi a quelli dei compagni (Shea, Lubinski, Benbow, 2001). (2) In parallelo, l'altra conseguenza è che anche le ragazze con ottimi risultati in matematica tendono a “vedersi” meno dei maschi nel ricoprire professioni come quelle di scienziato o ingegnere. Tra le studentesse italiane che hanno conseguito ottimi risultati in matematica nei *test* Ocse-Pisa, solo il 12,5% prevede un futuro lavorativo nelle discipline STEM. Quota che invece è più che doppia (26%) tra i 15enni maschi⁶.

Come accennato all'inizio, le carriere in ambito tecnico-scientifico sono attualmente le più richieste, oltre che le meglio remunerate. La segregazione occupazionale che consegue dalle differenze di genere nelle scelte educative costituisce un freno all'economia, oltre che all'indipendenza economica delle donne e non fa che acuire la povertà materiale e quella educativa dei bambini, strettamente legate in un circolo vizioso. Le famiglie monoreddito, nelle quali è solo l'uomo a lavorare, infatti, hanno minori possibilità di risollevarsi da condizioni di povertà e i loro bambini meno probabilità di accesso a servizi culturali e educativi – fra tutti il nido d'infanzia, che ha costi esosi, per i quali non si riceve supporto finanziario quando almeno uno dei due genitori può occuparsi direttamente del figlio. Questo, tuttavia, comporta una riduzione sempre maggiore delle probabilità che le donne si inseriscano nel mondo del lavoro e, per i bambini esiti peggiori in termini di sviluppo di abilità cognitive e accademiche (cfr., tra gli altri, Reynolds, Temple, Ou, 2010).

Riteniamo, quindi, importante porre attenzione alla catena di relazione che vede le differenze basate sul genere, la modalità di scelta e accesso al sapere e il conseguente stato di benessere acquisito come un insieme di fattori di rischio rispetto alla povertà educativa – che è causata non solo da povertà economica, ma anche sociale e culturale (Kollmayer, Schober, Spiel, 2018). Sarebbe necessario, pertanto, provare a “spezzare la catena” con una rinnovata consapevolezza e con proposte educative e formative meno tipizzate sui generi, affinché il rischio di aumentare la povertà educativa possa essere depotenziato fin dall'infanzia.

2. Tipizzazione di genere

Spesso l'appartenenza ad un sesso e la costruzione sociale e culturale del genere sono dati per scontati, mentre è importante essere consapevoli, soprattutto nel processo di crescita, di come gli atteggiamenti, i comportamenti, le parole, i gesti che ne derivano, informeranno anche le scelte adulte. Per andare all'origine di questi processi bisogna indagare i cosiddetti processi di tipizzazione di genere. Facendo riferimento al dizionario dell'*American Psychological Association*, possiamo definire la tipizzazione di genere come quell'insieme di aspettative circa il comportamento delle persone che si basano sul loro sesso biologico; e, ancora, come l'*iter* individuale attraverso cui i soggetti acquisiscono, e interiorizzano, tali aspettative. Si tratta di un processo

⁶ Elaborazione Openpolis-Con i Bambini, su dati Ocse-Pisa (ultimo aggiornamento: lunedì 2 dicembre 2019).

influenzato da una molteplicità di variabili, la prima fra tutte è sicuramente il contesto sociale e culturale di vita del soggetto.

Altre influenze importanti derivano dalle figure genitoriali; dalla scuola e dal rapporto con gli insegnanti; o, ancora, dalle relazioni con i pari. La famiglia e la scuola, in quanto principali agenzie di socializzazione, sono tradizionalmente considerate i primi ambiti di formazione dell'identità di genere nei bambini. Se la famiglia, da un lato, rappresenta un luogo di potenziale riproduzione delle più tradizionali visioni del maschile e del femminile, dall'altro sta assumendo, a seguito di un'accresciuta consapevolezza del valore dell'infanzia e di una nuova cultura della genitorialità (Lee *et al.*, 2014), nuove configurazioni improntate a un maggior ascolto dei bambini e a una rinegoziazione interna dei ruoli di genere e generazionali di tutti i suoi membri.

3. Tipizzazione di genere: il ruolo dei genitori

I genitori hanno un impatto significativo sui comportamenti legati al ruolo e sulla tipizzazione di genere dei propri figli, poiché possono istruirli direttamente e in maniera costante sulla condotta (tipizzata in base al genere) da adottare in certi casi, o modellare o rinforzare certi tipi di comportamento (McHale, Crouter, Whiteman, 2003). Spesso i genitori parlano in modo diverso ai neonati maschi e femmine; li tengono in braccio e li muovono diversamente; scelgono loro giocattoli e anche vestiti diversi – il che implica che anche le persone sconosciute si approcceranno al bambino nella maniera “appropriata” in relazione al suo genere.

I genitori possono fornire a maschi e femmine opportunità diverse di apprendere i comportamenti tipizzati e in genere sono loro ad incoraggiare percorsi accademici e lavorativi differenziati (Tenenbaum, 2009). Sia le madri sia i padri hanno la tendenza a comportarsi diversamente con figli e figlie, ma pare che i padri tendano a farlo molto di più (Leaper, Friedman, 2007). Rispetto alle madri, i padri enfatizzano più spesso la forza, la coordinazione e la prontezza dei figli maschi, e la fragilità e la bellezza delle figlie femmine (cfr., tra gli altri, Stern, Karraker, 1989). I padri tendono a giocare e parlare di più con i neonati maschi che con le femmine (Schoppe-Sullivan, *et al.*, 2006). Con la crescita, passano più tempo a giocare con i maschi, tendono a permettersi atteggiamenti scherzosi di “lotta” senza regole e potrebbero usare un linguaggio più “mascolino” quando si rivolgono a loro (Parke, 2002). Al contrario, tendono a coccolare di più le figlie femmine.

Tuttavia, entrambi i genitori rivolgono alle bambine più discorsi di supporto e comando di quanto non facciano con i maschi (Leaper, Friedman, 2007). Langlois e Downs (1980) hanno osservato le reazioni di madri e padri al gioco dei propri figli di tre e cinque anni, maschi e femmine, a cui era stato lasciato scegliere intenzionalmente il proprio giocattolo: è stato visto come i padri cercassero in modo più sistematico delle madri di dirigere i bambini maschi verso l'uso di giocattoli “maschili”. Gli “sconfinamenti di genere” dei maschi nelle attività ludiche sono effettivamente maggiormente sanzionati in virtù della paura, più o meno dichiarata, che i figli, soprattutto i maschi, possano da grandi deviare dalla eterosessualità (cfr., tra gli altri, Gasparrini, 2020; Ghigi, 2019). Questi risultati confermano, inoltre, l'idea che il padre sia l'agente principale della socializzazione del ruolo di genere e che le madri siano meno influenti in questo processo (Parke, 2002). I padri, inoltre, hanno maggiori probabilità di evidenziare l'importanza di una carriera o del successo lavorativo dei figli piuttosto che delle figlie.

Questa diversità di trattamento è particolarmente accentuata quando si parla di profitto nell'ambito scientifico e matematico (DeLisi, McGillicuddy-DeLisi, 2002). Anche le madri, quando arriva il momento della lettura serale, insegnano di più ai bambini che alle bambine: mentre i bambini vengono istruiti su nuove parole (“Guarda, questa è una giraffa. Prova a dire

giraffa”), con le bambine si concentrano su sentimenti ed emozioni, più che sugli aspetti cognitivi dello scambio (Cervantes, Callanan, 1998).

4. Ruoli di genere nelle diverse culture

L'espressione “*gender-appropriate*” indica ciò che le persone ritengono appropriato, tipico e aderente alle norme sociali per una persona di un determinato genere. Gli *standard* e le aspettative di comportamento che si attivano in conseguenza di ciò, possono essere differenti tra le diverse culture (Sulla, Traverso, Versari, 2019). Per esempio, in Nord America e in molti Paesi europei il mondo del lavoro continua a essere segnato dagli stereotipi di genere: sia i bambini sia gli adulti pensano al meccanico e al dottore come a una professione maschile e al bibliotecario e all'infermiere come mestieri femminili (Liben, Bigler, 2002). La forza di questi stereotipi varia anche all'interno delle singole culture: ad esempio, le famiglie afroamericane tendono a far socializzare i propri bambini senza tracciare distinzioni rigorose tra i ruoli di maschio e femmina e questi hanno minori probabilità di possedere idee stereotipate sulle donne (Leaper, Tenenbaum, Shaffer, 1999). Inoltre, alcuni studi suggeriscono che l'ampia partecipazione delle donne afroamericane alla forza lavoro abbia portato a ruoli di genere più egalitari e a stereotipi di genere meno nettamente differenziati nelle famiglie afroamericane (Jarret, Roy, Burton, 2002).

Altre ricerche hanno posto, inoltre, in evidenza le intersezioni presenti tra il tema del genere e della genitorialità con quello della migrazione. Crivellaro (2017), ad esempio, analizza la costruzione di genere della genitorialità migrante e dell'infanzia, collocando la famiglia al di fuori della sfera intima e evidenziando le sollecitazioni e attese da parte del contesto esterno che per i genitori migranti sembrano essere ancora più pressanti. L'articolo mostra come attraverso lo studio “dell'altro” appaiono con maggiore evidenza gli assunti, i dati per scontato relativi all'infanzia, alle differenze tra bambini e bambine e al ruolo dell'educazione che informano le pratiche di cura e educative dei genitori e degli educatori nella società d'approdo. Biemmi e Satta, in un editoriale del 2017, riportano i risultati di questo studio commentando: «in questa ricerca sembra che istanze di modernizzazione e rottura rispetto ai più tradizionali ruoli di genere si alternino a visioni volte a confermare una sostanziale asimmetria di potere tra uomini e donne con la differenza che i padri e soprattutto le madri di origine straniera devono giustificare attraverso le loro capacità genitoriali di essere anche buoni cittadini» (*Ivi*, p. 8).

Sempre muovendo dalla intersezione tra genere e intercultura, Lorenzini (2017), presentando gli esiti di una ricerca che coinvolgeva figure adulte significative per i bambini della fascia zero-sei anni in Emilia-Romagna, mette in luce differenze nei modi di intendere i ruoli e le caratteristiche maschili e femminili nelle famiglie di origine straniera rispetto alle famiglie di origine italiana. Lorenzini è cauta nel trarre conclusioni che rischierebbero di “generalizzare” certe differenze avallando stereotipi e pregiudizi. Tuttavia, secondo l'autrice, questo rischio non deve neppure portare a sottovalutare un dato che emerge in maniera forte e costante: l'*iper*-valorizzazione del maschile contro la svalutazione del femminile (donne e bambine), più accentuata in certe culture.

L'aspetto della migrazione riportata dagli ultimi due studi citati era presente anche nei partecipanti all'esperienza oggetto di questa trattazione, il cui intento era di esplorare eventuali processi peculiari di tipizzazione di genere da parte di genitori di bambini in età prescolare in un campione di convenienza, accomunato sì dall'aspetto della migrazione, ma anche del rischio di povertà educativa.

5. *L'esperienza formativa del gruppo di Parma*

In questo paragrafo è presentata un'esperienza formativa condotta nell'ambito del Progetto "Ali per il Futuro"⁷. Un incontro, in particolare, ha permesso di esplorare processi di tipizzazione di genere e la sua connessione con la questione della povertà educativa. L'incontro è avvenuto nel contesto di un più ampio ciclo di incontri su tematiche di carattere pedagogico, che il *case manager* del Progetto organizzava nell'ambito delle azioni di sostegno alla genitorialità a favore del gruppo di beneficiarie di Parma. Gli incontri, iniziati nel periodo della pandemia da Covid-19, si svolgevano *online*, con una struttura simile: erano presenti sempre un conduttore (*case manager* e primo autore del presente lavoro) e un gruppo composto generalmente da 6-12 partecipanti. In ciascun incontro veniva proposto un tema, che veniva esplorato attraverso un canovaccio semi-strutturato.

L'incontro qui presentato non differiva dagli altri in termini di struttura, ma questo, per i temi emersi, si è rivelata una potenziale esperienza-pilota dalla quale si ritiene si potrà partire per elaborare ipotesi per una futura indagine volta ad approfondire le suggestioni ricavate dall'attività in questione.

5.1. *Partecipanti*

Il gruppo dei beneficiari del Progetto "Ali per il Futuro" di Parma è composto da 17 nuclei familiari, tutti con bambini in età zero-sei e tutti valutati a rischio di povertà educativa come prerogativa per beneficiare delle azioni previste. Il calendario degli incontri era stato fornito dal *case manager* a dicembre 2020 e prevedeva un incontro al mese tra gennaio e giugno 2021. L'incontro sul tema delle differenze di genere era il quinto su un totale di sei. Come per tutti gli altri incontri, anche in questo caso, l'invito era esteso a tutte le beneficiarie e i rispettivi *partners*.

All'incontro in questione hanno partecipato, tuttavia, solo sette donne. Le donne provenivano rispettivamente da Congo, Moldavia, El Salvador, Burkina Faso, Italia, Marocco e Gabon; avevano un'età media di 32 anni (d.s. = 6.54), con un'età minima di 21 e un'età massima di 43; i loro bambini sono tutti nati in Italia e le donne non italiane vivevano in Italia in media da 8 anni (d.s. = 3.19; min. = 3, max. = 11).

Durante l'incontro erano presenti anche tre mediatori culturali, due di area Baltica (donne) e uno dell'area Nord-ovest dell'Africa (uomo) – naturalizzato italiano –, che hanno partecipato a tre dei sei incontri: oltre all'incontro oggetto della ricerca, hanno preso parte anche al precedente e al successivo. I mediatori erano partecipanti attivi, ma, ove ne emergesse il bisogno, offrivano supporto all'interpretazione dei contenuti dal punto di vista linguistico.

Partecipavano, inoltre, due pedagogiste, che sono anche coordinatrici pedagogiche delle scuole aderenti al Progetto (che ospitano, quindi, i bambini beneficiari) e che hanno preso parte a tutti gli incontri del ciclo, in modo da fornire supporto all'interpretazione dei contenuti in chiave pedagogica.

5.2. *Procedura*

L'incontro si è tenuto nel Maggio 2021 ed è durato due ore e mezza. Il tema dichiarato erano le differenze di genere in età prescolare. L'incontro si è aperto con la presentazione di

⁷ <https://percorsiconibambini.it/aliperilfuturo/scheda-progetto/> (ultima consultazione: 14.05.22).

una breve *clip* (disponibili gratuitamente su *You Tube*) e domande stimolo, ed è proseguito con la libera discussione e il confronto tra tutti i partecipanti.

Il primo stimolo era un video di quattro minuti che aveva come tema quello della rappresentazione del femminile e del maschile negli spot di giocattoli per bambini e bambine. Il video è montato seguendo una logica della distinzione dei giochi in base al sesso, quindi presenta una veloce sequenza di immagini: prima riguardanti i giochi pensati per le bambine, che esaltano i diversi temi del rosa di sfondo e oggetti e delle voci narranti femminili che incitano al “prendersi cura di”, al “farsi belle per”; poi riguardanti i giochi pensati per i bambini, che esaltano i temi del blu di sfondo e oggetti e delle voci narranti maschili che incitano all’azione, all’avventura, alla sfida. Si chiedeva quindi ai partecipanti: “*Cosa avete visto in questo video? Avete riflessioni?*”. Successivamente, veniva indagata, con un’altra domanda stimolo, l’area dell’infanzia dei genitori, per verificare la presenza o meno di stereotipi di genere e l’influenza che questi potrebbero avere avuto nel tempo: “*Se vi ripensate bambini, quali sono stati i giochi i libri e i film della vostra infanzia? Notavate differenza tra maschi e femmine?*”. Seguivano, infine, due ulteriori domande stimolo: “*Se vostra figlia vi chiedesse di comprare i nuovi pugnali di Hulk, come reagireste?*”; “*Se vostro figlio vi chiedesse di comprare il set da cucina, come reagireste?*”.

6. Risultati e discussioni

Vengono riportati di seguito i risultati delle analisi dei contenuti dell’incontro, di cui, col permesso dei partecipanti, si era registrato l’audio. Nello specifico, dopo ognuna delle domande stimolo viene riassunto e discusso quanto emerso. Le rielaborazioni vengono giustificate con stralci di frasi riportate in maniera letterale dai partecipanti. Come nella natura di un canovaccio semi-strutturato, oltre alle domande stimolo, nel corso dell’incontro sono nate ulteriori riflessioni, che vengono riportate dove rilevanti per la presente trattazione. Vengono riportati, inoltre, gli interventi del *case manager*, di modo da far emergere la natura dell’intervento sul sostegno alla genitorialità.

Dall’analisi del contenuto dell’incontro sono emersi tre nuclei tematici principali: l’influenza dei modelli ricevuti e la trasmissione intergenerazionale; la sovrapposizione dei due piani “espressione di genere” ed “orientamento affettivo e sessuale”; l’esperienza della migrazione e i suoi effetti sul proprio ruolo genitoriale.

La prima domanda era inerente alle riflessioni in seguito alla visione del video stimolo. Dalle risposte dei partecipanti sembra emergere un concorde senso di disagio alla visione del video. Come anticipato, il video è il risultato di spezzoni di pubblicità esistenti, ma tagliate di modo da ricalcare molto gli elementi percettivi di differenziazione in base al sesso. Pertanto, non si può escludere che il fastidio dipendesse, o quanto meno fosse amplificato, dalle caratteristiche del video stesso.

Una delle mediatrici esordisce dicendo: «*la parola è “soffoco”, la prima impressione è stata: per fortuna la mia bambina non è COSÌ bambina!*». Qualcuno trova oltraggiosa la frase pronunciata da una bambina in uno spot degli anni ’80: «*mio marito mi ha regalato lavatrice e aspirapolvere*». A questo proposito, la partecipante 1 (Congo) dice: «*l’ho trovato strano perché ci sono bambini che guardano e non bisogna andare oltre*», probabilmente intendendo che una bambina non dovrebbe mai dover ascoltare una frase del genere». Partecipante 2 (Italia; appartenente alla generazione Z⁸): «*per me la cosa peggiore è la discriminazione di genere nel gioco. Nel senso, lo stirare e il pulire per*

⁸ Generazione delle persone nate tra la fine degli anni ’90 e la fine degli anni 2000.

la bambina, mentre il maschio ha i super eroi, le macchinine. La frase "per noi donnine di case" è stata la cosa più raccapricciante». Partecipante 3 (Gabon): «anche a me ha scioccato questa frase, a parte la discriminazione nel fatto che ci siano giochi da maschio e giochi da femmina. Quella frase sottolinea l'idea che le donne stanno a casa a pulire e basta».

La seconda domanda è quella che fa emergere i temi di un primo nucleo tematico relativo alle influenze ricevute da parte dei genitori nel corso della propria infanzia e alla eventuale trasmissione ai propri figli dei modelli appresi: *"Se vi ripensate bambini quali sono stati i giochi i libri e i film della vostra infanzia? Notavate differenza tra maschi e femmine?"*. Dalle risposte dei partecipanti sembra emergere l'idea che i media non siano l'unico mezzo che possa influenzare la tipizzazione di genere; ma, allo stesso tempo, che, qualunque sia l'influenza, ci sia, volente o nolente, una trasmissione intergenerazionale del prodotto di queste influenze. La partecipante 1 (Congo) dice: *«io ho iniziato a conoscere la tv nel 2000 e stavamo solo dietro a papà quando guardava il Tg»*. Il mediatore aggiunge:

la mia esperienza è stata variegata, la tv era solo per i ricchi [...] I giochi che io ho fatto di più erano quelli che si facevano a mano, tagliando le lattine per costruire oggetti, per esempio, [...] io giocavo con i miei amici; le femmine invece facevano giochi di ruolo come cucinare. Poi anche delle nostre parti sono stati introdotti i cartoni, che arrivavano dalle superpotenze: USA, Asia, Europa. Il cartone che guardavo era molto stereotipato, erano tutti maschi che combattevano.

Sempre sullo stesso tema, una delle mediatrici afferma:

le epoche sono cambiate e per chi ha fatto l'esperienza della migrazione ha fatto l'esperienza della crescita in altri luoghi. La televisione è arrivata quando avevo 11 anni, e di conseguenza non c'era la pubblicità, i giochi erano pochi e molti erano all'aperto, si giocava in gruppo. Non eravamo così legati ai giochi pubblicizzati. Con i libri e con gli esempi degli adulti è comunque passato il messaggio tu sei donna e devi fare questo e tu sei uomo e devi fare dell'altro.

Nelle risposte delle partecipanti più giovani emerge, inoltre, come confermato dalla letteratura (cfr., tra gli altri, Rust *et al.* 2000), che: (1) i bambini che hanno un fratello/sorella maggiore del genere opposto al loro possiedono meno concetti stereotipati dei ruoli di genere; (2) le società sono molto più indulgenti con le bambine che non si conformano allo stereotipo di genere di quanto non lo siano con i bambini (ad es., Ghigi, 2019). Ad esempio, la partecipante 3 (Gabon) dice: *«io in realtà non ho visto differenze. Giocavo a palla con i miei fratelli, loro giocavano a fare a cuscinate con me, guardavamo insieme sia i cartoni da maschio che da femmina. Se volevo l'elicottero me lo comprava la mamma o il papà, non facevano differenze. Anche a mia figlia piacciono di più le macchinine e i treni. Se vuole una bambola o un pallone glieli compro, per me i giochi non hanno genere»*. E la partecipante 2 (Italia; generazione Z), aggiunge: *«io mi ricordo che guardavo Dragonball, giocavo con le macchinine, le Winx e Il mondo di Patty non li ho mai guardati. Non ho mai sentito tutta questa differenza, forse sta migliorando in questi ultimi anni. Mio figlio gioca con il set della Vileda, con la cucina e guarda le Winx, ma a me non dà fastidio»*.

Una riflessione ulteriore forse andrebbe fatta rispetto al fatto che le due partecipanti, oltre a essere le più giovani del gruppo, sono anche le uniche a essere genitori *single*. Se è vero che, come riportato in precedenza, i padri influenzano maggiormente la tipizzazione di genere, in questo caso parliamo di due bambini che non hanno fatto mai esperienza di relazione paterna. Entrambe queste caratteristiche potrebbero aver influito nel differenziare così nettamente le loro testimonianze da quelle degli altri partecipanti.

A questo punto il conduttore decide di sostituire le due domande che erano previste a seguire (*"Se vostra figlia vi chiedesse di comprare i nuovi pugnali di Hulk, come reagireste?"*; *"Se vostro*

figlio vi chiedesse di comprare il set da cucina, come reagireste?») con una domanda non prevista, portando come motivazione il fatto che tra le partecipanti qualcuna avesse già anticipato le risposte alle domande che erano previste originariamente e che la stragrande maggioranza delle partecipanti avesse figli maschi, quindi potesse rispondere maggiormente in merito ad una domanda altra. La domanda stimolo è stata: “Se vostro figlio vi chiedesse di potersi vestire dal personaggio di Elsa del film animato Frozen come e cosa rispondereste?”. Questa domanda, evidentemente più provocatoria delle due originariamente previste ha fatto emergere chiaro un secondo nucleo tematico: quello dell’idea (o il timore?) che ad una determinata espressione di genere corrisponda poi in via diretta un determinato orientamento sessuale/affettivo. La conversazione procede come segue: Partecipante 2 (Italia; generazione Z): «io gli farei solo scegliere se essere Elsa o Anna, quello che vuole». Mentre la partecipante 1 (Congo): «io assolutamente no. Anche in tv quando guarda i cartoni per le femmine gli dico “questo no, è per le femmine”; anche i vestiti non li confondo, io ho un maschio che deve fare il maschio. Lui non avrà neanche la possibilità di chiedermelo. Io direi no, assolutamente no».

Pedagogista: «a me oggi mio figlio ha chiesto l’ombrellino rosa, per me non è un problema, lo sarà per suo padre». Emerge, come in letteratura, il ruolo più preponderante dei padri nella tipizzazione di genere soprattutto dei figli maschi, come anche in un intervento che seguirà poi a ruota. Tuttavia, i nostri partecipanti sembrano andare in controtendenza, sia per gli accesi interventi della partecipante 1, che è una madre, che per l’intervento del mediatore che è, invece, un padre: «io ho il problema contrario, ho preso il seggiolino rosa per mio figlio e la mia compagna mi ha detto “perché lo hai preso rosa?”». La partecipante 1 (Congo) ribatte: «io no: i maschi rimangono maschi e le femmine rimangono femmine. Se un giorno mio figlio diventa gay io lo ammazzo, lo dico tutti i giorni per non arrivare al punto in cui non ce la faccio più». Partecipante 4 (Moldavia): «è una loro scelta, non possiamo sceglierlo noi. Io ho comprato un vasino lilla e mio marito voleva mandarmi indietro per comprarlo blu. Io ho risposto che per principio non lo avrei cambiato. Un vasino come può danneggiare?!». E ancora: «si parlava di gay prima, ma se lui è nato così...! Mio marito [Albania] dice che piuttosto che avere un figlio gay preferisce una figlia poco di buono. Siamo stati educati con il fatto che le femmine fanno una cosa e i maschi un’altra, ma se io lavoro e tu lavori a fine giornata laviamo i piatti insieme. Mi piacerebbe crescere un figlio che sa fare tutte le cose».

Queste riflessioni sembrano confermare come alcuni processi di tipizzazione di genere operati dai genitori influenzino la costruzione di stereotipi che inquadrano certe attività in maniera rigidamente binaria. Partecipante 3 (Gabon): «dici che ammazzi tuo figlio ma non lo farai, è vero che in Africa l’omosessualità è un tabù ma non è la tua vita, tu le tue scelte le hai fatte, se vuoi piangere piangi ma non lo rifiutare, non lo fare sentire anormale, amalo e basta». Partecipante 1 (Congo): «io non scherzo A è A, B è B, iniziamo da piccoli a farglielo capire». Una delle mediatrici sembra voler rassicurare la partecipante 1, dicendo: «mio figlio da piccolo si metteva le mie gonne e i tacchi, mi sono spaventata subito ma poi ho capito che lui voleva solo giocare con sua sorella». E il mediatore aggiunge: «non sempre l’omosessuale è colui che si veste da effeminato, esiste anche l’omosessuale mascolino che fa lavori maschili. Non è che se metti tuo figlio a fare dei lavori duri non diventa gay, è quello che la persona è e che si sente di essere. Non so se comprando una sedia rosa a mio figlio diventerà un effeminato oppure un soldato, questo non mi è dato saperlo».

In qualcuno, quindi, emerge la consapevolezza che espressione di genere e orientamento sessuale non coincidono. L’educazione alla conoscenza dei diversi concetti e della loro relazione potrebbe ridurre alcuni timori di genitori sul tema. Prima che il conduttore possa rimarcare la correttezza dell’affermazione, però, la conversazione viene dirottata sul tema dell’accettazione. Una delle mediatrici dice: «se mio figlio/figlia fosse gay o lesbica, non mi spaventerebbe la sua omosessualità, ma la società in cui è che non l’accoglierebbe. Una società che non è ancora pronta a questo».

E di nuovo la partecipante 1 (Congo), come a chiarire la sua posizione: «il mio modo di parlare era soltanto di aiutare i nostri piccoli a capire le buone maniere, le cose giuste e non lasciarli alle conseguenze. Anch'io con la mia mamma con mio papà non posso chiedere certe cose perché no non mi ha dato neanche la possibilità di chiedere quella cosa lì». La partecipante 2 (Italia; generazione Z) ribatte: «*io credo che tutti questi paletti vengano messi dagli adulti [...] L'importante è sentirsi accettato dalla famiglia in primis per poi essere accettato anche nella società perché ha sviluppato una grande autostima*».

A questo punto il conduttore/*case manager* coglie l'occasione per rassicurare chi si era detto spaventato di una società che tende a marginalizzare le persone omosessuali. Il conduttore vuole riportare i risultati degli studi sull'attaccamento come evidenze scientifiche a favore dell'idea che un legame sicuro genitore-figlio, che comporti anche accettazione incondizionata, possa rappresentare un fattore di protezione contro le avversità che il figlio potrebbe riscontrare esponendosi ad ambienti discriminatori, come ad altri eventi traumatici (cfr., tra gli altri, Ensink *et al.*, 2021). Tuttavia, ritiene che un esempio più concreto e basato sulla sua esperienza personale potrebbe risultare più incisivo, quindi dice:

sono dello stesso parere. Quando una madre ha detto che la paura potrebbe essere legata a quello che un figlio affronta nell'incontro con la società là fuori, mi ha riportato alla mente un episodio di ormai 16 anni fa, in cui dissi a mio padre: “voglio trasferirmi al Nord per frequentare la facoltà universitaria che mi piace”. Mio padre mi rispose: “come faccio a lasciarti andare in un posto dove potrebbero esserci pregiudizi verso i meridionali e potrebbero trattarti male?”. A quel punto io risposi: “non mi importa, a me basta che tu mi supporti”. Intendevo dire che fuori nel mondo io riesco a difendermi se tu papà mi dai il tuo incoraggiamento, il tuo supporto; se tu per me sei una base sicura; se so sempre a chi telefonare nel caso in cui mai dovessi sentirmi discriminato.

La partecipante 2 (Italia; generazione Z) riprende: «infatti, ho notato anche proprio nel mio caso personale che se non hai un appoggio dalla famiglia [...] farai molta più fatica a stare nella società, che tu sia omosessuale come che tu abbia qualche problema psicologico, qualsiasi cosa... Semplicemente sentirsi diverso, che è una qualità per me, perché meno male che siamo tutti diversi». L'accenno alla diversità fa emergere con maggiore forza il tema dell'esperienza migratoria, che aleggiava fin dalle prime battute e che ha rappresentato il terzo e ultimo nucleo tematico dell'incontro. Una mediatrice esordisce dicendo:

e questo noi che ci lavoriamo con l'immigrazione un po' l'abbiamo provato sulla nostra pelle. È quello che notiamo con i ragazzi della seconda generazione, chi ha vissuto in una famiglia che ha fatto l'esperienza dell'immigrazione e non ha saputo dare ai figli quella sicurezza di cui parlavi [in riferimento ai due interventi precedenti]. Quello potremmo ritenerlo un bambino anche fortunato perché ha due culture. Di queste due culture però bisogna vedere cosa io da genitore voglio che mantenga.

Probabilmente intendendo che un genitore che faccia esperienza di migrazione, per una sorta di conflitto di lealtà verso la sua terra madre, potrebbe vivere più o meno consciamente come una minaccia: quindi fare più fatica ad accettare la “diversità”, insita nel figlio nato in un Paese differente, che è rappresentata dalla sua maggiore adesione alla cultura del Paese ospitante. Infatti, poi riprende:

ho promesso a me stessa di lasciare andare dalla mia cultura delle cose poco importanti, che mi davano anche fastidio, ma mantenere quello che era veramente importante, quelle cose che la mia famiglia mi ha trasmesso e che per me erano veramente punti fermi; e prendere da questo Paese che mi ha accolto degli aspetti [...] che mi possono arricchire. Guidare i nostri figli sì, sicuramente lo fanno tutti i genitori eh però ho capito facendo la mamma che io avevo un'idea di mia figlia, mentre lei mi ha portato in un

altro luogo. Perché lei è un'altra persona, comunque lei ti porta il conto: dopo dirà *“mamma io non sono te, sei soffocante, oppure mamma so che tu ci sei per me”*.

Interviene a seguire la partecipante 5 (Burkina Faso), che si era collegata all'incontro online un po' più tardi, per riportare la sua esperienza di genitore migrante:

io ho avuto un'infanzia molto difficile, ho perso la mamma a sei anni e mio padre se n'è andato per darci un futuro diciamo [...] Oggi cresco i miei figli. Ma l'esperienza l'ho fatto da sola, non ho avuto qualcuno che mi dice devi fare così, ho imparato tutto da sola. Lui, mio marito, è praticamente quasi nato in Italia quindi lui è proprio di mente italiano, quindi, c'è il suo modo di educare che è molto dolce, tranquillo; io invece mi trovo a fare la cattiva in casa. A volte mi viene da piangere perché dico [i miei figli] non mi vogliono bene, perché capita che la bambina dice: *“io adoro mio papà”*. A volte mi capita di sentirmi veramente una mamma cattiva, perché dico tu che sei cresciuta senza una madre dovresti dargli tutto l'amore che non hai avuto.

Una delle pedagogiste risponde: «sicuramente voi avete come riferimento la vostra cultura e determinati modelli educativi, ma lo stesso vale per noi che siamo nati e cresciuti in Italia. Appena diventiamo genitori non riusciamo a fare a meno di “guardare” a quello che è il modello educativo che abbiamo ricevuto e questo è comune a tutti i genitori, indipendentemente dalla provenienza».

La mediatrice ribatte: - *«ma nel nostro caso ci vuole un po' di tempo, perché non hai la mamma, la zia, non hai una tua rete, non hai qualcuno con cui condividere»*. E la pedagoga: *«capisco. Se posso dare un consiglio: l'elasticità, il mettersi in gioco, il provare strategie nuove secondo me possono essere l'arma vincente. E il confrontarsi. Sfruttate anche le maestre dei vostri bambini quando avete qualche dubbio»*.

A questo punto dell'incontro, durato ormai 20 minuti in più del tempo previsto, il conduttore propone ai partecipanti di ripensare il tema dell'incontro successivo, di modo da poter dare uno spazio tutto suo al tema emergente: genitorialità ed esperienza migratoria. Per concludere, offre alcune riflessioni sul tema oggetto dell'incontro e su quanto è emerso dagli interventi dei partecipanti:

il modo in cui educiamo i nostri bambini e la scelta dell'oggetto dei nostri insegnamenti viene influenzata da tutto quello che abbiamo detto: ad esempio, dai modelli ricevuti. Dobbiamo, però, distinguere le cose che possiamo guidare da quelle che possiamo solo limitarci a constatare. Per intenderci, io posso insegnare ad un bambino che non va bene se da un pugno ad una sua compagna. In questo caso posso guidare la sua azione, in modi differenti e con esiti altrettanto differenti. Diverso è se vogliamo pretendere di indirizzare i gusti personali di un bambino: con cosa si diverte a giocare ad esempio. Sarebbe come dirgli: “hai i capelli neri, ma io sono tua madre e pretendo che tu abbia i capelli biondi”. L'unico esito aderente alla tua volontà che puoi avere in quel caso è che lui o lei si tinga i capelli di biondo. Tuttavia, sarà un'aderenza apparente: non è davvero biondo e magari sarà anche triste, perché non riesce ad accontentarti del tutto; perché non è accolto e accettato per la sua vera “essenza”.

Prima di poter interpellare la partecipante 1 (Congo) è lei ad accendere il microfono e dire: *«ora credo di aver capito cosa vuoi dire. Ci rifletterò su. Grazie»*.

Riflessioni conclusive

La frase finale ci sembra che possa rappresentare un segnale sincero di apertura alla riflessione su temi che dapprima erano sembrati ostici, soprattutto nel caso della partecipante in questione. È rassicurante pensare che il rapporto di fiducia e di costante raffronto instaurato nel corso dei

due anni precedenti tra il *case manager* e le beneficiarie del Progetto possa potenziare gli effetti del percorso formativo. Riteniamo, tuttavia, che il vero effetto “trasformativo” sia da attribuirsi alla dimensione di gruppo, che ha caratterizzato l'incontro e tutto il percorso, soprattutto le azioni legate alla formazione in ambito pedagogico e lavorativo previste dal Progetto “Ali per il Futuro”.

Dati aneddotici ci fanno pensare che la scelta del gruppo sia stata vincente. Diversi gli aspetti positivi, quali ad esempio l'opportunità che dava di ascoltare quanto altri ed altre portavano nel confronto: sia in termini di ampliamento delle proprie vedute e prospettive, sia in termini di rassicurazione rispetto alle eventuali fatiche; il potersi, così, sentire accomunati da fatiche che non in modo assoluto appartengono solo alla propria esperienza, ma che possono essere iscritte alle fatiche dell'essere genitore; la piacevolezza dell'incontro con altri e altre; il portarsi a casa qualcosa su cui riflettere. La letteratura sembra avvalorare questa tesi: Janssen *et al.* (2010), ad esempio, hanno visto che il vantaggio risiede, in larga parte, nella percezione che il gruppo fornisca un sistema di supporto che procura una sicurezza che non viene percepita quando si lavora in maniera individuale. In certi casi, il lavoro di gruppo si è dimostrato più efficace ed efficiente di altri tipi di esperienze, quando si lavorava sulla genitorialità: ad esempio, in uno studio di Karjalainen *et al.* (2019), lavorare in gruppi coi genitori aveva apportato miglioramenti significativi sulle pratiche genitoriali e il benessere psicologico delle 50 famiglie che avevano preso parte allo studio.

Stereotipi di genere sono presenti tra i genitori del gruppo (meno, o per niente, nelle più giovani), soprattutto in alcuni padri, da quanto hanno riportato le madri presenti. La letteratura presentata (cfr., tra gli altri, Tenenbaum, 2009) rimanda che gli stereotipi dei genitori possono irrigidire le proposte rivolte ai bambini e alle bambine, oltre che il loro modo di interagire coi figli ed educarli. Questo può avere, sul lungo termine, ripercussioni sulla fiducia delle bambine nelle proprie capacità e predire un minore accesso a percorsi di studio prima e lavorativi dopo che avrebbero la potenzialità di riequilibrare la segregazione occupazionale (de las Cuevas, García-Arenas, Rico, 2022). La formazione ai genitori potrebbe contribuire alla ristrutturazione di questi stereotipi. Uno sforzo maggiore andrebbe fatto nel coinvolgimento dei padri in queste esperienze, vista l'influenza che la letteratura gli attribuisce in materia di tipizzazione di genere (Parke, 2002).

Il tema che sembra aver attivato di più i genitori, mamme comprese, è stato quello del timore di un'associazione tra attività percepite come femminili e l'influenza sul futuro orientamento sessuale dei bambini maschi. Questo timore deriva, probabilmente, da conoscenze ingenuie in merito ad affettività e sessualità; le stesse carenze che possono produrre stereotipi di genere. In gran parte, queste preoccupazioni possono essere dissolte con alcuni chiarimenti, quanto meno terminologici (Ghigi, 2019) e percorsi formativi come quello qui presentato possono senz'altro agire in tal senso. Sesso, genere e orientamento sessuale sono elementi che caratterizzano ogni individuo e che sono tra loro in rapporto, certo, ma vanno distinti gli uni dagli altri. E così pure è necessario avere chiaro il modo in cui essi concorrono a definirci, a guidare il nostro comportamento e la nostra conoscenza del mondo. I dubbi della madre del bambino del nostro incontro suggeriscono che quando questi processi non sono chiari si rischia di imputare relazioni di causa ed effetto erronee e mistificazioni.

Progetti come “Ali per il Futuro” fanno, però, un passo ulteriore verso la prevenzione della povertà materiale ed educativa. Le partecipanti all'esperienza riportate in questa trattazione erano già reduci da un percorso durato quasi due anni, durante il quale avevano avuto occasione di mettersi alla prova su diversi livelli e così i loro bambini. Diverse beneficiarie, pochi mesi dopo che i loro bambini erano stati inseriti al nido d'infanzia, affiancate da un *tutor* del lavoro,

sono riuscite ad intraprendere percorsi lavorativi. Questo ha comportato, a cascata, una serie di eventi positivi. Come riporta la letteratura (Ambrosini, 2015), le famiglie in cui le madri non svolgono occupazioni extradomestiche conoscono maggiori ristrettezze economiche, che si traducono in un minore accesso ai servizi, come quelli per il tempo libero dei figli. Le madri si trovano gravate di maggiori oneri di cura, che a loro volta frenano l'accesso al mercato del lavoro e – nel caso di donne migranti – l'apprendimento della lingua italiana. I mariti in questo caso tendono a delegare maggiormente compiti domestici e responsabilità educative.

Nel caso in cui entrambi i genitori siano occupati, invece, aumenta il ricorso ai servizi, soprattutto per la prima infanzia; i mariti sono più coinvolti nella vita scolastica, nella gestione domestica, nei compiti di accudimento. Le mogli hanno accesso a reti sociali più diversificate, a cui concorrono il lavoro, gli incontri con altri genitori, insegnanti e operatori in occasione delle attività dei figli, le relazioni familiari (*Ibidem*).

I risultati dell'esperienza riportata, sebbene non si possano generalizzare, fanno ben sperare e confermano che progetti come “Ali per il futuro” dovrebbero superare il loro carattere di sperimentaltà, non restare un *unicum*. Lo stesso dovrebbe accadere per esperienze formative che possono rientrare entro la cornice dell'educazione di genere. D'altra parte, persino gli economisti sostengono che l'educazione di genere “faccia bene” alla collettività (Ghigi, 2019): pensiamo a quanto si può fare nella direzione di una più libera esplorazione delle proprie vocazioni in campi stereotipicamente associati a un solo genere. Secondo l'Eige (Istituto europeo per l'equità di genere), il restringimento del divario tra uomini e donne nelle materie STEM – per chiudere il cerchio rispetto alle premesse iniziali – sarebbe vantaggioso non solo per le donne, ma per l'economia dell'Unione europea nel suo insieme, aumentando il Pil *pro capite* e creando posti di lavoro, oltre a occupare quelli scoperti. E questo potrebbe contribuire senza dubbio ad indebolire il legame tra povertà materiale e educativa.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M. (2015): L'integrazione quotidiana: famiglie migranti e relazioni di vicinato. In M.V. Calvi, I.M. Bajini, M. Bonomi (a cura di): *Lingue migranti e nuovi paesaggi, Lingue Culture Migrazioni*. Milano: LED Edizioni Universitarie, pp. 17-35.
- Biemmi I., Satta C. (2017): Infanzia, educazione e genere. La costruzione delle culture di genere tra contesti scolastici, extrascolastici e familiari. *AG About Gender – International Journal of Gender Studies*, 6(12), pp. 1-21.
- Cervantes C.A., Callanan M.A. (1998): Labels and Explanations in Mother-Child Emotion Talk: Age and Gender Differentiation. *Developmental Psychology*, 34(1), p. 88.
- Crivellaro F. (2017): Infanzie allo specchio. Bambini e bambine, relazioni educative e pratiche di cura nelle rappresentazioni di insegnanti, educatrici e genitori di origine straniera. *AG About Gender – International Journal of Gender Studies*, 6(12), pp. 102-132.
- las Cuevas P., de, García-Arenas M., Rico N. (2022): Why Not STEM? A Study Case on the Influence of Gender Factors on Students' Higher Education Choice. *Mathematics*, 10(2), p. 239.
- DeLisi R., McGillicuddy-DeLisi A.V. (2002): Sex Differences in Mathematical Abilities and Achievement. In A.V. McGillicuddy, R. DeLisi (Eds.): *Biology, Society and Behavior: The Development of Sex Differences in Cognition*. Westport (CT): Ablex, pp. 155-182.
- Ensink K., Fonagy P., Normandin L., Rozenberg A., Marquez C., Godbout N., Borelli J.L. (2021): Post-traumatic Stress Disorder in Sexually Abused Children: Secure Attachment as a Protective Factor. *Frontiers in Psychology*, 12, nn. pp. n.i.
- Gasparrini L. (2020): *Diventare uomini. Relazioni maschili senza oppressioni*. Cagli: Settenove.
- Ghigi R. (2019): *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.

- Hyde J.S. (2005): The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), p. 581.
- Janssen J., Kirschner F., Erkens G., Kirschner P.A., Paas F. (2010): Making the Black Box of Collaborative Learning Transparent: Combining Process-Oriented and Cognitive Load Approaches. *Educational Psychology Review*, 22(2), pp. 139-154.
- Jarret R., Roy K., Burton L. (2002): Fathers in the "Hood": Insights from Qualitative Research on Low-income African-American Men. In C.S. Tamis-LeMonda, N. Cabrera (Eds.): *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives*. Mahwah (NJ): Erlbaum, pp. 211-248.
- Karjalainen P., Kiviruusu O., Aronen E.T., Santalahti P. (2019): Group-Based Parenting Program To Improve Parenting And Children's Behavioral Problems in Families Using Special Services: A Randomized Controlled Trial in a Real-life Setting. *Children and Youth Services Review*, 96, pp. 420-429.
- Kollmayer M., Schober B., Spiel C. (2018): Gender Stereotypes in Education: Development, Consequences, and Interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), pp. 361-377.
- Langlois J.H., Downs, A.C. (1980): Mothers, Fathers, and Peers as Socialization Agents of Sex-typed Play Behaviors in Young Children. *Child Development*, 51(4), pp. 1237-1247.
- Leaper C., Friedman C.K. (2007): The Socialization of Gender. In J.E. Grusec, P.D. Hastings (Eds.): *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York: The Guilford Press, pp. 561-587.
- Leaper C., Tenenbaum H.R., Shaffer T.G. (1999): Communication Patterns of African American Girls and Boys from Low-income, Urban Background. *Child Development*, 70, pp. 1485-1503.
- Lee E., Bristow J., Faircloth C., Macvarish J. (2014): *Parenting Culture Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lorenzini S. (2017): Un'analisi educativa-interculturale e di genere-di esiti di una ricerca in Emilia-Romagna. Il punto di vista di genitori e insegnanti su bambine/ie famiglie di origine straniera. *AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*, 6(12), pp. 45-73.
- McHale S.M., Crouter A.C., Whiteman S.D. (2003): Family Contexts of Gender Development in Childhood and Adolescence. *Social Development*, 12, pp. 125-148.
- Muzzatti B., Agnoli F. (2007): Gender and Mathematics: Attitudes and Stereotype Threat Susceptibility in Italian Children. *Developmental Psychology*, 43(3), p. 747.
- Parke R.D. (2002): Fatherhood. In M. Bornstein (Ed.): *Handbook of parenting*, 2nd ed, Mahwah (NJ): Erlbaum, pp. 27-74.
- Reynolds A.J., Temple J.A., Ou, S.R. (2010): Preschool Education, Educational Attainment, and Crime Prevention: Contributions of Cognitive and Non-cognitive Skills. *Children and Youth Services Review*, 32(8), pp. 1054-1063.
- Rust J., Golombok S., Hines M., Johnston K., Golding J., ALSPAC Study Team (2000): The Role of Brothers and Sisters in the Gender Development of Preschool Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(4), pp. 292-303.
- Schoppe-Sullivan S.J., Diener M.L., Magelsdorf S.C., Brown G.L., McHale J.L., Frosch C.A. (2006): Attachment and sensitivity in family context: the roles of parent and infant gender. *Infant and child development*, 15, pp. 367-385.
- Shea D.L., Lubinski D., Benbow C.P. (2001): Importance of Assessing Spatial Ability in Intellectually Talented Young Adolescents: A 20-year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), p. 604.
- Stern M., Karraker K.H. (1989): Sex Stereotyping of Infants: A Review of Gender Labelling Studies. *Sex Roles*, 20, pp. 501-522.
- Sulla F., Traverso L., Versari A. (a cura di) (2019): *Psicologia dello sviluppo*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Tenenbaum H.R. (2009): "You'd be good at that": Gender Patterns in Parent-child Talk about Courses. *Social Development*, 18, pp. 447-463.

Riferimenti sitografici

<https://percorsiconibambini.it/aliperilfuturo/scheda-progetto/> (ultima consultazione: 14.05.22).



Citation: E. Lencioni, L. Giacomelli, S. Spagnoli, M. Capecchi. (2022) Favorire l'inclusione sociale delle bambine e dei bambini e dei loro genitori. L'esperienza di "Ali per il Futuro" in Toscana. *Rief* 20, 1: pp. 47-58. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-13042>.

Copyright: © 2022 E. Lencioni, L. Giacomelli, S. Spagnoli, M. Capecchi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Favorire l'inclusione sociale delle bambine e dei bambini e dei loro genitori. L'esperienza di "Ali per il Futuro" in Toscana

Elisa Lencioni¹, Lisa Giacomelli², Sura Spagnoli³, Mattia Capecchi^{4,5}

Abstract

Attualmente, un vasto numero di bambine e bambini vive, o rischia di vivere, una condizione di povertà educativa e, pertanto, non gode di adeguate opportunità di crescita, educazione e istruzione. Per rispondere a tale problema, in Italia vengono promosse alcune azioni significative, come quella realizzata da "Ali per il Futuro", Progetto sperimentale di contrasto alla povertà educativa che sta dando un contributo concreto all'inclusione sociale delle bambine, dei bambini e dei loro genitori in alcune Regioni italiane: ovvero, Emilia-Romagna, Toscana, Puglia, e Valle d'Aosta. Il contributo intende analizzare l'esperienza di "Ali per il Futuro", in particolare nel territorio toscano, illustrando e riflettendo sul ruolo che "Arca" Cooperativa Sociale, uno dei *partners* del Progetto, ha avuto nell'inclusione, nell'accompagnamento e nel sostegno dei nuclei familiari coinvolti. Dall'esperienza emerge come la personalizzazione di un Progetto familiare, l'approccio interdisciplinare tra professionalità diverse, il saldo collegamento alla rete territoriale e la presenza di servizi educativi capaci di offrire risposte diversificate e flessibili rappresentino un modello d'intervento possibile, oltre che una buona pratica nel contrasto alla povertà educativa e nell'inclusione sociale delle famiglie.

Parole chiave: inclusione sociale, sostegno, famiglie, Progetto "Ali per il Futuro", approccio interdisciplinare

¹ Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

² Coordinatrice Pedagogica presso "Arca" Cooperativa Sociale.

³ Direttrice Area infanzia presso "Arca" Cooperativa Sociale.

⁴ Responsabile Struttura presso "Arca" Cooperativa Sociale.

⁵ Questo contributo è il risultato del lavoro coordinato e congiunto dei quattro Autori (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dei quattro Autori, N.d.R.*).

Abstract

At present, many children live or risk to live a condition of educational poverty and, therefore, they do not enjoy appropriate opportunities for growth, education, and instruction. In order to respond to this problem, some significant actions are promoted in Italy, such as the one realized by “Ali per il Futuro”: an experimental Project to fight educational poverty that is making a concrete contribution to the social inclusion of children and their parents in some Italian Regions: namely, Emilia-Romagna, Tuscany, Puglia, and Valle d’Aosta. The paper aims to analyze the experience of “Ali per il Futuro”, in particular in Tuscany, illustrating and reflecting about the role that “Arca” Cooperativa Sociale, one of the Project partners, has played in the inclusion, accompaniment and support of the families involved. From this experience, it emerges how the personalization of a family Project, the interdisciplinary approach between different professionalisms, the strong connection to the territorial network and the presence of educational services able to offer diversified and flexible responses represent a possible model of intervention and a good practice in the fight against educational poverty and in the social inclusion of families.

Keywords: social inclusion, support, families, “Ali per il Futuro” Project, interdisciplinary approach

1. Il Progetto “Ali per il Futuro” e il ruolo della Toscana attraverso “Arca” Cooperativa Sociale

In Italia, negli ultimi anni si sta assistendo a un incremento della povertà minorile (Save the Children, 2014, 2021). Secondo le statistiche Istat, nel 2020, anno della pandemia da Covid-19, la povertà assoluta ha raggiunto il dato più alto dal 2005: attualmente, oltre 1,3 milioni di bambine, bambini e adolescenti e più di 767 mila famiglie con minori si trovano, infatti, in tale condizione (2021). Un vasto numero di bambine e bambini vive, o rischia di vivere, una situazione di povertà educativa, definita da Save the Children come «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (2014, p. 4). I bambini che vivono in questa condizione non godono di adeguate opportunità di crescita, educazione, istruzione.

Le ricerche mostrano, inoltre, che a maggior rischio di povertà educativa sono i figli di nuclei familiari monoparentali, di famiglie numerose, e di quelle maggiormente esposte alla marginalità sociale (Milani, 2017; Save the Children, 2017; Silva, 2020). La povertà educativa, tema da tempo al centro del dibattito pedagogico (Benvenuto, Vaccarelli, Di Genova, 2020), è oggi aumentata anche a causa della pandemia da Covid-19, che ha incrementato le criticità e le difficoltà delle famiglie (Gigli, 2021; Silva, Gigli, 2021). La pandemia ha infatti messo «in discussione il già fragile benessere familiare di molti nuclei, accentuando i fattori di rischio» (Ivi, p. 10).

Tra le azioni più significative realizzate in Italia per contrastare la povertà educativa vi sono quelle promosse dall’Impresa Sociale “Con i Bambini”, nata nel 2016 per dar vita ai Programmi del *Fondo per il contrasto della Povertà Educativa Minorile*, a seguito del Protocollo d’Intesa⁶ del 29 aprile 2016, stipulato tra il Presidente del Consiglio dei Ministri, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Presidente di Acri⁷. In particolare, “Con i Bambini” ha realizzato 13 bandi per assegnare e distribuire le risorse del fondo, permettendo la concretizzazione di oltre 400 Progetti, destinati complessivamente a mezzo milione di bambine, bambini, adolescenti, e alle loro famiglie⁸.

⁶ Per tutti i dettagli si rimanda ai *Riferimenti bibliografici*.

⁷ www.conibambini.org/chi-siamo (ultima consultazione: 26.02.22).

⁸ Cfr. *Ibidem*.

In questo quadro di azioni si colloca anche “Ali per il Futuro”, Progetto sperimentale di contrasto alla povertà educativa che sta dando un contributo concreto all’inclusione sociale dei bambini, delle bambine e delle loro famiglie in alcuni contesti territoriali italiani. “Ali per il Futuro”, avviato nel 2018 dopo essere stato selezionato da “Con i Bambini”, con “Società Dolce” come capofila, ha visto il coinvolgimento di numerosi *partners*, quali Università, Enti di ricerca e formativi, Cooperative sociali e Agenzie Per il Lavoro⁹, e si è svolto sul territorio di quattro regioni italiane: ovvero, Emilia-Romagna, Toscana, Puglia, e Valle d’Aosta.

Un punto di forza di “Ali per il Futuro” è la personalizzazione delle sue azioni, volte a promuovere l’inclusione delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie. Nello specifico, il Progetto ha previsto la co-costruzione di un *Progetto familiare personalizzato*, preso in carico da un *case manager*, individuato da ciascuna Cooperativa e destinato alle famiglie con bambine e bambini da zero a sei anni che si trovano in contesti caratterizzati da condizioni di povertà e vulnerabilità sociale¹⁰. Partendo dai bisogni di ogni bambina e bambino e della relativa famiglia, il Progetto familiare ha comportato la presa in carico globale del nucleo familiare, prevedendo l’accesso gratuito a un servizio educativo 0-6 per ciascuna bambina e ciascun bambino, altresì attivando azioni di sostegno alla genitorialità, anche in termini di conciliazione vita-lavoro e a favore del benessere dei figli, calibrate sui loro bisogni.

Oltre a ciò, il Progetto ha realizzato anche percorsi di orientamento e formazione rivolti ai genitori, funzionali all’inserimento lavorativo, così da accrescere le loro opportunità di occupazione. Grazie al Progetto familiare personalizzato, le famiglie coinvolte in “Ali per il Futuro” sono state, dunque, accompagnate in un percorso di miglioramento ed emancipazione rispetto alle proprie condizioni socioeconomiche, alle proprie competenze genitoriali, alla capacità di integrazione nella rete territoriale e di costruzione di relazioni, con l’obiettivo finale di garantire a bambine e bambini condizioni di benessere e di sviluppo adeguate e durature nel tempo, per migliorare il contesto globale di vita familiare. In totale, nei quattro anni di realizzazione del Progetto, “Ali per il Futuro” si è posto l’obiettivo di coinvolgere 160 famiglie, con due percorsi di durata biennale destinati a 80 bambine e bambini da zero a sei anni e ai loro genitori¹¹.

Da ciò si evince come “Ali per il Futuro” abbia costruito, e costituito, un percorso integrato: da una parte a sostegno dell’inserimento delle bambine e dei bambini in condizioni di povertà educativa nei servizi per l’infanzia; dall’altra, a supporto dei loro genitori da un punto di vista sociale, formativo e di inserimento lavorativo, attraverso un approccio metodologico multidirezionale, ispirato al modello ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979, trad. it. 2022; Silva, 2020). La possibilità di accedere ai servizi educativi ha permesso alle bambine e ai bambini del Progetto di poter sperimentare un luogo di educazione e cura che dia loro l’opportunità di sviluppare le proprie capacità emotive e cognitive, mentre il sostegno alle famiglie ha garantito a queste ultime la possibilità di prendere consapevolezza del ruolo fondamentale che ricoprono nel processo di crescita dei loro figli (*Ibidem*). Pertanto, le azioni di “Ali per il

⁹ Di seguito, l’elenco completo dei *partners* del Progetto “Ali per il Futuro”: Cooperativa Sociale “Società Dolce”; Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell’Università degli Studi di Bologna; Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell’Università degli Studi di Firenze; PIN S.c.r.l.; “Arca” Cooperativa sociale a.r.l.; Consorzio “PEGASO” – Network della Cooperazione Sociale Toscana; “Leone Rosso” Società Cooperativa Sociale; Progetto Formazione s.c.r.l., Consorzio “Icaro” s.c.s.; Associazione “Cresco”; “Artemide” Cooperativa Sociale; “PRO.GES” Cooperativa Sociale s.c.r.l.; “Kaleidoscopio” Società Cooperativa; “Seneca” srl Impresa Sociale; Confindustria Emilia Area Centro; LavoroPiù s.p.a.; Synergie Italia Agenzia Per il Lavoro s.p.a. (www.aliperilfuturo.it; ultima consultazione: 27.02.22).

¹⁰ Cfr. *Ibidem*.

¹¹ Cfr. *Ibidem*.

Futuro” rispondono a una molteplicità di necessità, tutte riconducibili al contrasto alla povertà educativa e al bisogno-diritto dei bambini di godere di pari opportunità di crescita e di sviluppo.

Uno dei *partners* del Progetto è “Arca” Cooperativa Sociale, che da anni opera sul territorio toscano ed è una realtà fortemente impegnata nell’accoglienza e nell’inclusione delle bambine, dei bambini, e delle loro famiglie, con l’obiettivo di rispondere al loro diritto «di avere servizi di qualità» (Arca Cooperativa Sociale, 2016, p. 6).

Nell’ambito di “Ali per il Futuro”, “Arca” è intervenuta in Toscana, su due *macro*-aree: la Provincia fiorentina, in particolare il Quartiere 4 di Firenze e il Comune di Scandicci (Fi), e la città di Livorno. Nello specifico, nel primo biennio sono stati presi in carico 11 nuclei familiari, di cui quattro nel territorio fiorentino e sette nel territorio livornese, mentre nel secondo altri 21 nuclei, di cui tre nel territorio fiorentino e 18 in quello livornese; sono stati coinvolti i servizi educativi *Albero Mago*, *Rosso Canarino* e la scuola dell’infanzia *Koala Verde*, per quanto riguarda la zona fiorentina, e il Centro 1-6 *Pimpirulin*, il nido d’infanzia *Mondo Infanzia Blu* e la scuola dell’infanzia *Flauto Magico*, nella zona livornese.

Di questi 32 nuclei totali, quattro erano composti da famiglie monoparentali, cinque erano di nazionalità extracomunitaria, quattro avevano uno dei due genitori di origine straniera. Nel primo biennio, per quanto riguarda l’area di Firenze, il Comune di Scandicci è quello che ha dato una maggiore risposta al Progetto, inviando tre dei quattro utenti presi in carico, mentre la città di Livorno ha coinvolto sette utenti, grazie alla sinergia mostrata dai servizi della Cooperativa (Arca Cooperativa Sociale, 2019). Nel secondo biennio, dei tre nuclei fiorentini, uno afferiva al comune di Scandicci, mentre gli altri due provenivano dal comune di Firenze; anche in questo periodo la città di Livorno ha coinvolto la maggior parte dei nuclei beneficiari, per un totale di ben 18 famiglie.

Per le caratteristiche specifiche con cui si esplicita, in particolare nella presa in carico globale del nucleo familiare, il Progetto ha rappresentato, all’interno della Cooperativa stessa, un’esperienza innovativa, creando un saldo ponte di collegamento tra i due ambiti d’intervento, prioritari in “Ali per il Futuro”: ovvero, il settore relativo ai servizi educativi per l’infanzia e quello rivolto ai servizi socio-assistenziali, i quali generalmente risultano disconnessi, separati tra loro (Serbati, Milano, 2013). Presso “Arca”, la figura del/della *case manager*, chiamato a ricoprire un ruolo-chiave all’interno del Progetto, è stata individuata in seno alle professionalità sociali in possesso di un’esperienza nel campo del disagio e della riduzione del danno, al fine di facilitare il contatto e l’accompagnamento di famiglie in condizioni di fragilità sociale. Il suo agire è andato a inserirsi nella cornice di un sistema territoriale integrato, nel quale i servizi educativi per la prima infanzia (nido, scuola dell’infanzia e servizi di conciliazione) hanno assunto un ruolo centrale e predominante.

Ciò ha determinato una proficua integrazione di competenze, utile a rispondere ai variegati bisogni delle famiglie in una prospettiva olistica, evitando interventi unidirezionali. Generalmente, pur valorizzando un’impostazione incentrata sul significato dell’accoglienza delle singole famiglie, i servizi educativi spesso concentrano la loro attenzione esclusivamente sui bisogni del bambino, mentre per quelli dell’adulto, talvolta, si limitano al sostegno alla funzione genitoriale: difficilmente prendono in carico un disagio più complesso e più globale; d’altro canto, anche i servizi sociali spesso si fermano a considerare il solo “disagio”, cercando di rispondere prioritariamente a un’esigenza immediata e circoscritta. Accade, infatti, che i servizi lavorino secondo una «concezione unidimensionale e parziale» (*Ivi*, p. 51) invece che multidimensionale, concentrandosi sul singolo individuo, piuttosto che sul “sistema famiglia”. Appare invece fondamentale un lavoro di rete: una collaborazione tra le istituzioni educative, in un’ottica di *co-educazione* (Milani, 2008; Pourtois, Desmet, 2015; Silva, 2016), volta all’*empowerment* e all’emancipazione delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie.

Pertanto, il Progetto “Ali per il Futuro” ha riunito professionalità diverse, consentendo ad “Arca” e agli altri *partners* un reciproco trasferimento di competenze e opportunità nel garantire una pluralità di risorse interne ed esterne, e nel dare risposte complesse e integrate, in una logica accogliente e inclusiva, nella direzione della promozione di un «sistema competente» (Urban *et al.*, 2011, *passim*¹²), capace di favorire lo sviluppo di buone pratiche volte a rispondere adeguatamente ai bisogni delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie.

Anche di fronte a fragilità importanti, il modello d'intervento promosso nei servizi per l'infanzia di “Arca” ha rappresentato uno strumento facilitatore di relazione, offrendo spazi di incontro e confronto non giudicanti. Difatti, i valori dei servizi educativi, la funzione del consulente psico-pedagogico, altra figura determinante in “Ali per il Futuro”, insieme all'azione del/ della *case manager* nel suo ruolo di collegamento alla rete territoriale, hanno permesso ad “Arca” di approcciarsi alla fragilità espressa attraverso sguardi e punti di vista diversi, rispondendo a bisogni e necessità molteplici dell'intero nucleo familiare. Molte famiglie che hanno aderito al Progetto provengono da condizioni di precarietà economica, abitativa, affettiva, relazionale e sociale. Per questi nuclei, alcuni dei quali monogenitoriali, progettare un futuro risultava qualcosa di “alieno”. Si è notato come le esigue risorse materiali e lo stato di disoccupazione e solitudine avessero influito sulle capacità genitoriali, fondamentali per la crescita e lo sviluppo di ogni bambina e bambino. Con il progredire del percorso di accompagnamento previsto da “Ali per il Futuro” si è rilevato, in alcuni nuclei familiari, un maggior senso di consapevolezza e responsabilità verso una rinnovata curiosità per la comprensione di sé, del proprio ruolo genitoriale, della propria figlia, del proprio figlio.

L'intervento ha, dunque, messo in luce che la vulnerabilità delle famiglie e il conseguente rischio di povertà educativa di bambine e bambini al loro interno devono essere affrontati con azioni integrate, che coinvolgano più ambiti di intervento, capaci di collegarsi e intrecciarsi, al fine di avviare un processo davvero trasformativo, complesso e duraturo.

2. Il ruolo-chiave della figura del *case manager*¹³ nell'inclusione sociale delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie

Il *case manager*, che in “Ali per il Futuro” ricopre un ruolo-chiave nel raggiungimento degli obiettivi del Progetto familiare personalizzato, è una figura professionale ancora *in fieri*, da tempo reclamata dalla Pedagogia della famiglia e del sostegno alla genitorialità. L'esigenza di un professionista capace di sostenere le famiglie nel processo di crescita dei figli è stata infatti messa in luce, in Italia, già a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, quando è nata e cresciuta l'attenzione educativa al riguardo. Nel momento in cui è aumentata l'attenzione verso le azioni a sostegno delle famiglie si è iniziato a discutere, anche dal punto di vista pedagogico, del ruolo dei contesti educativi e della figura dei e delle professioniste che svolgono questo accompagnamento alla genitorialità (Catarsi, 2008; Ciari, 1968; Galli, 1965; Malaguzzi, 1971; Serbati, Milani, 2013; Silva, 2017; Terzi, Mantovani, 2002).

Enzo Catarsi è stato uno tra i primi a tracciare il profilo pedagogico della figura professionale di accompagnamento alle famiglie. Catarsi ha definito tale figura «animatore di educazione

¹² Nell'originale inglese cui si fa riferimento, «*competent system*» (Urban *et al.*, 2011, *passim*); la traduzione delle parole tra virgolette a sergente è a cura degli Autori.

¹³ Pur nella consapevolezza della delicatezza e dell'importanza, anche e soprattutto concettuale, nella declinazione di genere di sostantivi e aggettivi, dell'utilizzo del femminile, eccezionalmente si è scelto in questo caso, d'ora in avanti e laddove non diversamente specificato, di usare il maschile, in prospettiva “*onnicomprendiva*”, N.d.R.

familiare» (2003, *passim*), da lui chiamato anche «professionista senza camice» (*Ibidem, passim*), affermando come questa non rientri in una professionalità autonoma, ma si tratti di un educatore la cui professionalità viene arricchita da competenze specifiche che lo e la mettano in grado di essere di sostegno alle famiglie (Catarsi, 2008, cfr. in particolare le pp. 71-73). L'animatore di educazione familiare è una figura che

aiuta i genitori a riflettere criticamente sulla propria esperienza genitoriale, in maniera da favorire l'assunzione anche di nuovi atteggiamenti educativi, frutto di una riflessione personale e non necessariamente ereditati dall'educazione ricevuta. Allo stesso tempo deve capire i bisogni e le domande dei genitori, senza però cadere nella tentazione di dare una risposta, atteggiandosi in qualche modo a "genitore perfetto". Al contempo è da segnalare la difficoltà di un ruolo che non deve mai presentarsi come "direttivo", poiché, anche se deve ispirarsi ad alcune conoscenze basilari del sapere scientifico, deve comunque proporsi di valorizzare il sapere "pratico" dei genitori e alcune pratiche genitoriali condivise (*Ivi*, p. 72).

Tale professionista è chiamato a possedere numerose *skills*, che devono essere messe in atto in modo equilibrato, quali «a) competenze culturali e psico-pedagogiche; b) competenze tecnico-professionali; c) competenze metodologiche; d) competenze relazionali; e) competenze riflessive» (*Ivi*, p. 76). In particolare, l'animatore di educazione familiare è un «facilitatore della comunicazione» (*Ibidem, passim*), che con specifiche competenze si pone in una relazione di aiuto con i genitori, con l'obiettivo di ascoltarli e promuovere in loro una riflessione critica sulla propria esperienza genitoriale, evitando però di "insegnare" a svolgere la funzione di genitori e di sostituirsi a loro (*Ivi*, cfr. in particolare la p. 79). Per l'appunto, se poniamo lo sguardo verso i Centri per Bambini e Famiglie attuali, le ricerche mostrano come l'agire educativo di educatori e educatrici al loro interno sia non intrusivo; al contrario, sia un agire che intende valorizzare e promuovere le risorse delle famiglie, in un'ottica di accoglienza, ascolto, cura, per favorire il benessere sociale e relazionale di queste ultime (Bove, 2015). Tuttavia, già nei primi Centri per Bambini e Famiglie, come i Tempi per le Famiglie nati a Milano verso la fine degli anni Ottanta del secolo scorso e le Aree Bambini nate a Pistoia, in Toscana, nel medesimo periodo, le educatrici svolgevano un ruolo di "accompagnamento" alle famiglie che li frequentavano. In particolare, erano professioniste che avevano precedentemente lavorato in nidi e in scuole dell'infanzia e che portavano, nei nuovi contesti, le competenze che avevano acquisito, trasformando «il sapere educativo maturato nei servizi per la prima infanzia in un sapere educativo-preventivo, non terapeutico o assistenziale, funzionale a creare contesti informali di benessere e di socializzazione tra bambini, tra adulti e tra adulti e bambini» (*Ivi*, pp. 35-36).

In generale, negli interventi di accompagnamento alle famiglie, il e la professionista dell'educazione ascoltano il genitore, lo sostengono nell'educazione del proprio figlio, costruendo insieme un rapporto di fiducia, in una prospettiva di co-educazione (Silva, 2017). Infatti, una relazione di fiducia risulta fondamentale affinché l'intervento di accompagnamento raggiunga il suo obiettivo finale: ovvero, il benessere del bambino e della sua famiglia (Serbati, Milano, 2013). Nello specifico di "Ali per il Futuro", questa figura di accompagnamento è il *case manager*, che ha svolto un ruolo centrale nel relativo Progetto. Si tratta di un professionista con nuove competenze, che non solo realizza un accompagnamento ai genitori e ai loro bambini, ma ne rileva i bisogni. Infatti, in "Ali per il Futuro", il *case manager* ha «la funzione di regia del Progetto familiare personalizzato» (Arca Cooperativa Sociale, 2019, n.p.n.i.): durante i due anni di accompagnamento alle famiglie, ha svolto le seguenti funzioni (*Ibidem*):

- in accordo con il tutor della formazione ed eventuali altri professionisti, ha co-costruito il Progetto familiare personalizzato in sinergia con la famiglia;

- dopo un'attenta analisi dei bisogni, ha definito gli obiettivi da raggiungere nel breve e nel lungo termine;
- ha stabilito le attività del Progetto, inserendole nel cosiddetto "Patto sociale educativo e di orientamento al lavoro" previsto dal Progetto;
- ha definito le modalità e i tempi per verificare l'andamento del Progetto familiare personalizzato e, eventualmente, le ha rimodulate;
- ha accompagnato la famiglia durante il percorso biennale e ne ha facilitato il distacco nel momento in cui si è concluso il Progetto.

Il *case manager* di "Ali per il Futuro" è, quindi, «il collettore tra i bisogni del nucleo familiare, le loro istanze e le possibilità che le attività e i professionisti coinvolti nel Progetto mettono in campo al fine di farvi fronte e svilupparle» (*Ibidem*). Pertanto, è una figura-chiave nell'accompagnamento delle famiglie, come viene evidenziato all'interno del contributo *Strumenti di valutazione per il case management degli interventi socio-educativi. Un approccio basato sul capability framework*, presentato da Marta Russo e Caterina Arciprete nel presente numero di «RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare»¹⁴.

3. Costruire un rapporto di fiducia con le famiglie

Ogni educatore, educatrice, insegnante, è consapevole di quanto sia complessa e delicata la costruzione del rapporto di fiducia con le famiglie che incontra. Le competenze richieste ai professionisti e alle professioniste dell'educazione sono complesse e mai scontate. Infatti, gli strumenti fondamentali di cui devono dotarsi sono l'empatia, l'ascolto attivo, la capacità di sospendere il giudizio di fronte all'altro, oltre a quella di saper accogliere e accettare un punto di vista diverso da parte del genitore. L'educatrice, l'educatore, l'insegnante devono anche saper riconoscere le proprie emozioni, non solo quelle del genitore, e devono essere consapevoli sia dei propri limiti, sia dei propri punti di forza.

Una buona alleanza educativa tra servizio e famiglia consente di realizzare il «patto di corresponsabilità» (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018, *passim*), che questi professionisti e queste professioniste assumono congiuntamente nei confronti di bambine e bambini. La co-costruzione di tale alleanza educativa si realizza grazie alla coltivazione di una buona relazione interpersonale, che necessita di momenti di incontro sia formali sia informali, che sostengano la creazione di un legame significativo. Inoltre, «la qualità della connessione scuola-famiglia è negoziata [...] entro la relazione insegnante-genitore, e comprende aspetti quali il tono emotivo, la soddisfazione, la comunicazione, il grado di accordo, l'apprezzamento/rispetto, la fiducia, il sostegno (interesse e conforto), la cooperazione» (*Ivi*, p. 234).

Il genitore ha bisogno di sentirsi ascoltato – e al contempo sostenuto – dall'insegnante/educatore: solo così potrà veramente aprirsi e lasciare che l'altro entri in una dimensione a sostegno del proprio agire educativo nei confronti del figlio. Inoltre, nella costruzione della relazione con la famiglia non può essere tralasciata una variabile fondamentale: il *tempo*. Infatti, è necessario concedere il necessario tempo per fidarsi di tutti coloro che sono coinvolti nella dimensione di relazione e affidarsi. Se i servizi educativi e la scuola riescono a essere promotori di una reale alleanza educativa, allora questi potranno rappresentare un reale antidoto alla povertà educativa. Anche nel recente periodo di *lockdown* legato alla pandemia, per "Arca" è stato possibile mantenere il legame con le famiglie, le quali si sono sentite sostenute, non abbandonate, meno

¹⁴ Per tutti i dettagli si rimanda ai Riferimenti bibliografici, N.d.R.

sole e quindi più forti e più capaci di orientare le loro bambine e i loro bambini nella crescita, anche in un momento così drammaticamente straordinario.

Le famiglie che, presso “Arca”, sono state accompagnate nell’ambito di “Ali per il Futuro” erano famiglie fragili: nuclei attraversati da situazioni oggettivamente complesse, che hanno portato naturalmente ad alzare il livello di diffidenza nei confronti dell’altro, come dimostra il seguente estratto da un primo colloquio di presentazione del Progetto con una madre¹⁵:

Anna è preoccupata della formazione, crede di non essere in grado di affrontare tale percorso. Quando le dico che sono previsti dieci incontri annui con una psicologa/pedagogista, ci tiene a esplicitare che lei non ha nessun problema con i figli, e tantomeno problemi psicologici. Si tranquillizza un po’ quando riesco a farle capire che questa è soltanto un’occasione in più che può essere declinata in tanti modi diversi (*Case manager* di “Arca” Cooperativa Sociale).

È anche il caso di Giovanna, che al primo incontro del Progetto mostra un atteggiamento di diffidenza, di noncuranza:

Giovanna arriva al primo appuntamento per la presentazione del Progetto. È una ragazza esile, i capelli raccolti, lo smalto sbiadito. Anche le sue espressioni sembrano sbiadite, chiuse in un riserbo di noncuranza e diffidenza. Forse per lei “Ali per il Futuro” è solo uno dei vari Progetti a cui l’ha portata la difficile situazione in cui lei, il suo compagno e i figli si trovano. Varie persone a cui rivolgersi, stanca anche di lamentarsi, con toni che non ammettono variazioni d’intensità, come se nulla potesse modificarsi, come se anche le parole avessero perso la loro tonalità (*Case manager* di “Arca” Cooperativa Sociale).

Il lavoro svolto da “Arca” per abbattere la resistenza delle famiglie e costruire con loro un rapporto di fiducia, fondamentale per accompagnarle in un percorso come quello previsto da “Ali per il Futuro”, ha avuto bisogno di tempo, di competenze diffuse e del coinvolgimento di tutti i professionisti che si sono relazionati con i nuclei familiari del Progetto. Tra essi, troviamo quella del *case manager*: figura-chiave che, come abbiamo visto, per prima si interfaccia con le famiglie, ma anche la Psico-pedagogista e, non ultime in ordine di importanza, le educatrici, che hanno accolto quotidianamente bambine, bambini e famiglie all’interno dei servizi educativi, svolgendo la funzione, fondamentale, nella maggior parte dei casi, di abbattere il muro della diffidenza dei nuclei familiari incontrati. Inoltre, in questa cornice, il Progetto ha dato ad alcune donne la possibilità di riconoscere sé stesse come capaci, e portatrici di potenzialità.

Quando si ascoltano veramente le famiglie, se ne comprendono i reali bisogni. In tal modo, la famiglia diventa così partecipe del suo percorso e grazie a questo coinvolgimento attivo inizia un processo di crescita personale che diventa “felicitemente irreversibile”. Ciò emerge anche nel caso di Veronica, come dimostra il seguente estratto riportato dal *case manager* di “Arca”:

Nei vari incontri, spesso ci si è chiesti se queste persone avessero mai veramente parlato di sé e dei loro figli, o se forse si aspettavano un lungo silenzio in cui ci si dice tutto e si “sbriga” la pratica per non cambiare niente. In questo caso, la disponibilità di Veronica ad affidare la sua bambina è andata aumentando progressivamente, durante l’aggravarsi delle sue condizioni di salute. Lentamente, l’apertura di Veronica ai vari interlocutori e l’alleanza nel momento di forte fragilità hanno prodotto un movimento interno di ricerca di comprensibilità delle dinamiche relazionali e dei comportamenti dei figli, che si è ampliato anche nella ricerca di mezzi, di lavoro, di un’abitazione (*Case manager* di “Arca” Cooperativa Sociale).

¹⁵ In queste pagine, a titolo esplicativo, si riportano alcuni estratti delle annotazioni e dei racconti dei professionisti di “Arca” Cooperativa Sociale, in particolare del *case manager*, che hanno partecipato ad “Ali per il Futuro”. Per motivi di *privacy*, di seguito si riporteranno nomi fittizi delle persone coinvolte nel Progetto.

Ciò che “Arca” ha inteso realizzare è rendere la famiglia protagonista attiva del proprio cambiamento. Un’operazione per nulla scontata, che richiede un impegno e uno sforzo da parte dei professionisti che la affiancano e la orientano. Uno sforzo, che vede il e la professionista sempre “un passo indietro”: un/una professionista che accompagna, ma che non si sostituisce, un professionista che tende la mano, che sostiene ma che, allo stesso tempo, consente all’altro di intraprendere un suo percorso di crescita e autonomia.

4. Riflessioni conclusive

L’esperienza di “Ali per il Futuro” ha rafforzato la convinzione del valore dell’ascolto, del non giudizio, del contrasto agli stereotipi, della dimensione dell’accoglienza come azione concreta di risposta al bisogno. Tra i vari percorsi, la storia di Sigisa, di seguito raccontata dalle parole del *case manager*, dimostra come l’integrazione delle professionalità (*case manager*, psico-pedagogo, educatrici/insegnanti, formatori), il forte collegamento alla rete territoriale (Associazioni, Servizi sociali, Società sportive) e la presenza di servizi educativi capaci di offrire risposte diversificate e flessibili, rappresenti un modello d’intervento possibile e una buona pratica nel contrasto alla povertà educativa.

Ho conosciuto Sigisa un pomeriggio di luglio dell’anno scorso, quando è stata accompagnata da una volontaria di un’Associazione di assistenti sociali livornesi, che avendola vista mendicare davanti a una chiesa, se l’erano presa a cuore e avevano deciso di aiutarla. Sigisa è una donna di oltre trent’anni di origine rom e nazionalità Jugoslava. È nata a Pisa, dove la sua famiglia d’origine vive tutt’ora in un campo nomadi, è di religione musulmana ma non molto osservante. Non parla benissimo l’italiano ma lo fa con un notevole accento toscano. A sedici anni, essendo nata e cresciuta in Italia, ha i primi grossi conflitti con i genitori. Mi racconta, di quel periodo, un episodio molto toccante, scappata di casa e rimasta incinta, dopo il parto fa chiamare la madre che si presenta accompagnata da un’assistente sociale. Il risultato dell’incontro è che la figlia appena nata, visto che la nonna non accetta di sostenere la giovane madre, viene data immediatamente in adozione. Ovviamente Sigisa, appena un anno dopo, si sposa con un ragazzo dello stesso gruppo etnico e con lui scappa in Croazia, dove vivono i suoi nuovi suoceri. Non risulta essere una scelta fortunata. Il neo-marito la lascia in balia della madre, comincia a far uso di sostanze, fino a sparire dopo aver avuto con lei cinque figli: quattro femmine e un maschio. Dopo il quinto parto la donna, avendo perso le notizie del marito, decide di rientrare in Italia e, rifiutata dai genitori, arriva a Livorno. Qui si stabilisce, inizialmente, in una caserma occupata, ma poi, quando la situazione comincia a prendere una piega pericolosa, cambia sistemazione, occupando un appartamento in una palazzina fatiscente di vecchie case popolari, tutte con inquilini abusivi. Durante il primo colloquio mi racconta che: non ha mai lavorato, che non ha il permesso di soggiorno, che ovviamente come clandestina non può fare l’Isee. Ma anche che le hanno fatto fare la richiesta di articolo 104, richiesta di cui sta attendendo l’esito, e che le piacerebbe mandare alla scuola per l’infanzia la più piccola delle sue figlie. Che tutti gli altri figli grandi sono inseriti in percorsi scolastici, che lei vorrebbe lavorare. Il formatore, che segue il colloquio con me, sottolinea che difficilmente riuscirà ad accedere, da questa situazione di clandestinità, a corsi di formazione regionale. Dopo esserci più volte consultati accettiamo la scommessa. Le accetteranno la domanda dell’articolo 104? Secondo noi sì. Grazie al Progetto la figlia più piccola ha frequentato la scuola dell’infanzia, le poche assenze che ha fatto nel primo periodo erano dovute al fatto che quando le controllavano il biglietto sull’autobus la facevano scendere, allora la madre, per la vergogna del ritardo, la riportava a casa. Spiegato a Sigisa che poteva tranquillamente arrivare anche in ritardo a scuola, le assenze sono magicamente sparite.

Il figlio maschio, che fino ad allora si allenava ma non poteva giocare con la sua squadra di calcio, quest’anno lo potrà fare, abbiamo pagato il suo tesseramento, e l’“Orlando Calcio” gli fornirà tutto il materiale necessario per giocare. A inizio anno a Sigisa è morto un fratello: più di un fratello, quasi un figlio. Lo aveva accudito lei, i suoi genitori l’avevano tolta da scuola per stargli dietro. Gli incontri con la pedagoga hanno preso un taglio più psicologico, è riuscita ad affrontare questo terribile lutto. La sfortuna si è acca-

nita su di lei, ha dovuto subire un intervento chirurgico, abbiamo usato risorse del Progetto per riuscire ad accompagnare i ragazzi (posti in affido) a trovare la madre all'ospedale. Quest'anno una parte dei fondi per i materiali del Progetto sono serviti per comprare il sussidiario, così si chiamava ai miei tempi il libro delle elementari, della penultima figlia. Di solito lo passa il Comune, ma se sei figlia di clandestini no. Purtroppo, la casa che la famiglia sta occupando a breve verrà sgomberata. Il comune di Livorno fornirà al nucleo una stanza in un appartamento in *co-housing* per un mese. Il Progetto ci ha fatto stringere buoni rapporti con Caritas, forse Sigisa e i suoi figli eviteranno tale esperienza. Adesso Sigisa lavora, fa la badante, lo può fare, tutti i figli, anche la più piccola, sono a scuola. La scorsa settimana il tribunale dei minori ha stabilito che lei e i suoi figli possono rimanere in Italia, pochi giorni dopo aveva il suo permesso di soggiorno. Sembra che finalmente abbiamo vinto la scommessa. Se vi è sembrato che Sigisa abbia una storia con qualche incoerenza, mi vedo costretto a confessare. In realtà non esiste Sigisa, è solo una chimera, un animale fantastico fatto di pezzi di altri animali, e così Sigisa è il sorriso di Angela quando vedeva i suoi figli mentre era all'ospedale, gli abbracci di Lucia quando finiva i colloqui con la psico-pedagogista, gli occhi azzurri e gli infiniti grazie di Fatima quando gli abbiamo detto che era dentro il Progetto e che sua figlia avrebbe potuto frequentare la scuola dell'infanzia (*Case manager* di "Arca" Cooperativa Sociale).

"Ali per il Futuro" ha permesso così di rispondere in maniera personalizzata ai bisogni iniziali, a quelli emergenti e straordinari, ha potuto ricalibrare le azioni, in una logica di sostegno ma anche di orientamento e spinta al protagonismo dei singoli beneficiari.

Naturalmente, ci sono state anche situazioni complesse, fallimenti, regressioni; non tutte e tutti sono riusciti a cogliere l'opportunità che il Progetto offriva. In alcuni casi non è stato semplice far comprendere l'importanza del percorso formativo proposto al genitore che decideva di aderire al Progetto. Talvolta, l'aspettativa era quella di ottenere un lavoro, anziché intraprendere un percorso che rendesse loro stessi protagonisti attivi, e, dunque, dotati dei necessari strumenti, per accedere in maniera autonoma al mondo del lavoro. Per risolvere questa problematica e trasformarla in risorsa, sono state create situazioni sempre più *ad hoc*, in accordo con l'agenzia formativa, che aveva in capo questa parte di Progetto e ha agevolato al massimo, organizzativamente parlando, le persone per accedere alle occasioni formative pensate per loro. Talvolta, sono stati erogati servizi domiciliari per risolvere il problema della cura dei bambini e delle bambine e per dare, quindi, modo alle madri di partecipare ai percorsi formativi.

Un'altra difficoltà riscontrata è stata, inizialmente, il raccordo con i servizi sociali territoriali, con i quali non risultava semplice ed efficace un coordinamento tale che consentisse di individuare velocemente, secondo i tempi del Progetto, i nuclei familiari da supportare e inserire nel percorso. Anche per risolvere questa criticità sono stati fondamentali un approccio di tipo molto flessibile e la progressiva costruzione di una rete di persone, che, una volta compreso il Progetto, hanno potuto contribuire a intercettare le famiglie che rispondevano alle caratteristiche richieste.

In ultimo, il Progetto "Ali per il Futuro" ha mostrato in maniera ancora più evidente come i servizi educativi 0-6 siano luoghi dove si costruisce e si realizza concretamente l'inclusione; dove si può contrastare la povertà educativa, offrendo pari opportunità di cura e apprendimento alle bambine e ai bambini e, allo stesso tempo, spazi di condivisione e accoglienza per le famiglie in difficoltà.

Si conferma, quindi, come sostenuto fortemente dalla letteratura scientifica al riguardo, l'importanza di promuovere e sostenere lo sviluppo di servizi educativi di qualità, al fine di rispondere concretamente a una realtà sociale sempre più complessa, dove bambine e bambini, ma anche adulti, possano vivere esperienze positive, capaci di gettare le basi per un futuro migliore. L'intervento che normalmente viene realizzato in un servizio educativo è, di per sé, rivolto al contrasto della povertà educativa, ma "Ali per il Futuro" ha rappresentato un qualcosa in più: un'occasione di accompagnamento e promozione dell'intero nucleo familiare.

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2017): Scuola e famiglia: un'alleanza possibile? *Pedagogika*, a. XXI, n. 3, pp. 5-120.
- Arca Cooperativa Sociale (2016): *Linee guida per l'educazione e la cura delle bambine e dei bambini nella prima infanzia*. Firenze: Arca Cooperativa Sociale.
- Arca Cooperativa Sociale (2019): *Il ruolo del Case manager* (<https://percorsiconibambini.it/aliperilfuturo/2019/04/17/il-ruolo-del-case-manager-in-ali-per-il-futuro/>; ultima consultazione: 27.02.22).
- Benvenuto G., Vaccarelli A., Di Genova N. (2020): Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *QTimes*, a. XII, n. 4, pp. 114-126.
- Bove C. (2015): Pratiche quotidiane e *professionalità in azione*: il ruolo degli educatori nei Centri per bambini e famiglie. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 33-57.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2002.
- Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A. (2018): Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 231-253.
- Catarsi E. (2003): *Un "professionista senza camice": l'animatore di educazione familiare*. In E. Catarsi (a cura di): *L'animatore di educazione professionale: una nuova figura professionale?* Firenze: Regione Toscana – Istituto degli Innocenti, pp. 15-30.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Ciari B. (1968): Necessità di un nuovo indirizzo. *Cooperazione educativa*, vol. I., nn.pp.n.i.
- Galli N. (1965): *Educazione familiare e società*. Brescia: La Scuola.
- Gigli A. (a cura di) (2021): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Edizioni Junior-Bambini.
- Istat (2021): *Le statistiche dell'Istat sulla povertà. Report ANNO 2020* (https://www.istat.it/it/files/2021/06/REPORT_POVERTA_2020.pdf; ultima consultazione: 25.02.22).
- Malaguzzi L. (a cura di) (1971): *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia*. Roma: Editori Riuniti.
- Milani P. (a cura di) (2008): *Co-educare i bambini*. Bari: Pensa Multimedia.
- Milani P. (2017): Il Programma P.I.P.P.I.: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 9-24.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (Dir.) (2015): *L'éducation émancipatrice. De la co-education école-famille à la Cité de l'éducation*. Paris: Duval.
- Presidente del Consiglio dei Ministri, Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, Presidente dell'Associazione di Fondazioni e di Casse di Risparmio (2016): *Protocollo d'intesa* (<https://www.forumterzosettore.it/files/2016/05/Protocollo-Fondo-Poverta.pdf>; ultima consultazione: 26.02.22).
- Riera M.A., Silva C. (a cura di) (2017): *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milano: FrancoAngeli.
- Russo M., Arciprete C. (2022): Strumenti di valutazione per il *case management* degli interventi socio-educativi: un approccio basato sul *capability framework*. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, in press¹⁶.
- Save the Children (2014): *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia* (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>; ultima consultazione: 25.02.22).
- Save the Children (2017): *Sconfiggere la povertà educative in Europa. Fino all'ultimo bambino* (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf>; ultima consultazione: 25.02.22).
- Save the Children (2021): *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Roma: Save the Children (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscri>

¹⁶ Non è possibile indicare i numeri di pagina dell'articolo menzionato, giacché, pur essendo certa la sua pubblicazione su questo numero di RIEF, al momento della chiusura della versione finale del presente contributo e della sua submission per la stampa, l'indice definitivo era in progress, N.d.R.

- viamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf: ultima consultazione: 25.02.22).
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini: teorie e strumenti per valutare l'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Silva C. (2016): *Dall'educare al co-educare: traiettorie di senso nelle esperienze del nido d'infanzia*. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di): *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 139-149.
- Silva C. (2017): *Servizi e programmi di sostegno alle famiglie in Italia: prospettiva storica ed evoluzione della normativa*. In M.A. Riera, C. Silva (a cura di): *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*, cit., pp. 37-53.
- Silva C. (2020): *SPECIAL – Un intervento multidirezionale per contrastare la povertà educativa: un modello* in nuce (<https://percorsiconibambini.it/aliperilfuturo/2020/05/15/special-un-intervento-multidirezionale-per-contrastare-la-poverta-educativa-un-modello-in-nuce/>; ultima consultazione: 26.02.22).
- Silva C., Gigli A. (2021): Il “virus rivelatore”. Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 5-17.
- Urban M., Vandenbroeck M., Peeters J., Lazzari A., Van Laere K. (2011): *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate General for Education and Culture* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723>; ultima consultazione: 04.05.22).
- Telleri F. (2011): Educarsi per educare. Come essere genitori responsabili, aperti al dialogo e abili nella soluzione dei conflitti. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 51-59.
- Terzi N., Mantovani S. (2002): Educazione familiare e servizi educativi per l'infanzia. *Stadium Educationis*, n. 1, pp. 71-79.

Riferimenti sitografici

www.aliperilfuturo.it (ultima consultazione: 27.02.22).
www.conibambini.org/chi-siamo (ultima consultazione: 26.02.22).



Citation: A. Petrella, A. Zenarolla, L. Capparotto, P. Milani. (2022) Il Reddito di Cittadinanza come opportunità di formazione, *capacity building* e integrazione fra servizi. L'esperienza del corso nazionale per case manager. *Rief* 20, 1: pp. 59-72. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12239>.

Copyright: © 2022 A. Petrella, A. Zenarolla, L. Capparotto, P. Milani. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Il Reddito di Cittadinanza come opportunità di formazione, *capacity building* e integrazione fra servizi. L'esperienza del corso nazionale per case manager

Andrea Petrella, Anna Zenarolla, Luisa Capparotto, Paola Milani^{1,2}

Abstract

La letteratura è ormai concorde nel considerare la povertà educativa come un fenomeno multidimensionale, complesso e predittore di disuguaglianze sociali in età adulta. La misura di contrasto alla povertà del Reddito di Cittadinanza (RdC), in vigore in Italia dal 2019, ha tra le proprie finalità anche il fronteggiamento di questa problematica, attraverso l'attivazione, per alcuni beneficiari, di Patti per l'Inclusione Sociale (PaIS). Questa *policy* è quindi tanto più incisiva quanto più i servizi, anche e soprattutto quelli rivolti al *parenting support* e ai bambini in fascia 0-3 anni, sono integrati e capaci di valorizzare differenti discipline. L'articolo presenta il *framework* di riferimento alla nozione di povertà che sta alla base della esperienza triennale di formazione dei *case managers*, le figure previste all'interno del RdC e coinvolte nella co-costruzione, insieme ai beneficiari, dei PaIS. Il testo si concentra sui *Project works* realizzati durante il corso, mettendone in evidenza la coerenza con la cornice teorica e metodologica del RdC e la capacità di rispondere alle sfide della povertà educativa, in termini di partecipazione delle famiglie con figli in età 0-3, integrazione e multidisciplinarietà dei servizi, progettazione e precocità degli interventi.

Parole chiave: povertà educativa, integrazione, infanzia 0-3, progettazione, formazione

¹ Membri del Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università degli Studi di Padova.

² L'articolo è il frutto di un lavoro del tutto condiviso fra gli autori, che ringraziano l'intero gruppo dei ricercatori e dei formatori che collaborano alla realizzazione del percorso formativo oggetto di questo articolo: Katia Bolelli, Gaia Burlon, Sara Colombini, Barbara De Simone, Lucia Della Ceca, Ioris Franceschinis, Mariella Giachino, Paolo Giavoni, Giovanna Murru, Cinzia Riccardi. Nello specifico si può comunque attribuire ad Anna Zenarolla il paragrafo 1, a Paola Milani il paragrafo 2 e la revisione globale del testo, ad Andrea Petrella il paragrafo 3 e 5, a Luisa Capparotto il paragrafo 4.

Abstract

There is a wide agreement in the literature that educational poverty is considered as a multidimensional and complex phenomenon, as well as a predictor of social inequalities in adulthood. The Italian key-policy against poverty (in Italian, *Reddito di Cittadinanza*, since 2019) aims at facing this phenomenon through the activation, for some beneficiaries, of Pacts for social inclusion (PaIS). This policy is the more incisive the more the services, in particular those aimed at parenting support and children aged 0-3 years, are integrated and capable of enhancing different disciplines. By contextualising the reference framework to the notion of poverty, the paper presents the three-year training experience of case managers, the practitioners provided within the *Reddito di Cittadinanza* and involved in the co-construction, together with the beneficiaries, of the PaIS. The paper focuses on the Project work carried out during the course, highlighting its consistency with the theoretical and methodological framework of the *Reddito di Cittadinanza*, and the ability to respond to the challenges of educational poverty, in terms of participation of families with children from zero to three years old, integration and multidisciplinary of services, planning, and precocity of interventions.

Keywords: educational poverty, integration, 0-3 early childhood, planning, training

1. Introduzione: il contesto, il mandato, gli obiettivi

I bambini che crescono in situazione di vulnerabilità, e specificatamente di povertà, dimostrano, soprattutto dopo l'ingresso a scuola, maggiori difficoltà di comportamento, apprendimento e integrazione sociale, insieme a una più elevata probabilità di fallimenti scolastici. La povertà psicosociale e educativa esperita nell'ambiente socio-familiare nei primi anni di vita, e nei primi mille giorni in particolare (Cyrulnik, 2020), è un forte predittore di disuguaglianze sociali e povertà economica nell'età adulta, causa primaria del cosiddetto «circolo dello svantaggio sociale» (REC EU/19/2013, *passim*).

Mobilizzare il potenziale educativo delle famiglie e delle comunità è un'azione di *giustizia sociale*, necessaria a interrompere il ciclo dello svantaggio che il D.L. 4/2019, istitutivo del Reddito di Cittadinanza (RdC), la nuova misura nazionale di contrasto alla povertà, tiene in ampia considerazione. Una misura il cui «cammino è stato lungo e tormentato» (Gori, 2020, p. 13) in quanto, sin dagli anni Ottanta del secolo scorso, quando la sensibilità verso la povertà e la necessità di una misura di reddito minimo hanno iniziato ad aumentare a causa di un rischio di povertà crescente, le politiche di sostegno ai soggetti in condizione di vulnerabilità socio-economica sono state quelle che hanno ricevuto meno e più superficiale attenzione, essendo percepite come *competitors* meno legittimati nel conflitto tra scarse risorse (Saraceno, 2015). A prevalere sono state le politiche di sostegno all'occupazione e, nell'ambito del sostegno al reddito, un generale orientamento «lavoristico» che ha portato al lungo ripetersi di soluzioni sperimentali più o meno eterogenee e di scarsa efficacia (*Ibidem*).

È solo nel momento in cui la morsa della povertà si fa così stretta da abbattere la separazione tra persone povere e lavoratori poveri, e in cui la presenza nel nucleo familiare di un membro lavorativamente attivo non rappresenta più una garanzia di sicurezza, che si creano le condizioni per addivenire a un'ampia convergenza nei confronti di una misura di reddito minimo. Tale misura è stata introdotta dal D.lgs. n. 147/2017 sul Reddito di Inclusione (REI), previsto quale livello essenziale delle prestazioni per rispondere ai bisogni di deprivazione delle famiglie, e successivamente modificato nel RdC (Gori, 2020).

La storica marginalità di cui, per motivi diversi, il tema del sostegno alla reddito in situazioni di fragilità socio-economica è stato oggetto nel nostro Paese, unitamente al fatto che

l'introduzione della misura del REI/RdC sia avvenuta in un tempo di restrizione e non di espansione della spesa pubblica, sono due fattori che contribuiscono a spiegare diversi limiti che sin dall'inizio hanno caratterizzato e continuano a caratterizzare questa misura. *In primis*, quello di avere assegnato a entrambe anche l'obiettivo di promuovere l'inclusione lavorativa, che è andato a distorcere il principio dell'attivazione che lo sostanzia. Contrariamente a quanto il discorso pubblico e mediatico spesso riporta, il RdC prevede infatti un'integrazione fra politica attiva e passiva, in quanto ogni famiglia che riceve il beneficio economico è considerata soggetto con cui i servizi costruiscono un Patto per l'Inclusione Sociale (PaIS) e non solo lavorativa (PaL). Il PaIS riguarda le famiglie più lontane dal mercato del lavoro, che affrontano situazioni di particolare avversità psicosociale, nelle quali i figli minorenni rischiano di essere particolarmente esposti agli effetti della povertà sullo sviluppo appena accennati. I tre strumenti previsti dalla norma, messi a disposizione per costruire questo patto sono: l'Analisi Preliminare (AP), rivolta a tutti i beneficiari del RdC che entrano nel percorso di inclusione sociale; il Quadro di Analisi (QA), realizzato nelle situazioni di maggiore complessità; il Patto per l'Inclusione Sociale (PaIS) (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d).

Per costruire tale Patto è prevista la presenza a livello locale di *équipes* multidisciplinari che sappiano realizzare attività di analisi multidimensionale del bisogno e mettere in campo un ampio sistema di sostegni, che attraversi trasversalmente le aree dei servizi abitativi, sanitari, sociali, educativi, per rendere disponibili ai beneficiari percorsi innovativi, personalizzati ed efficaci di uscita dalla povertà. Il *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023* riconosce questo Progetto di accompagnamento di ogni famiglia come Livello Essenziale delle Prestazioni Sociali (LEPS), quindi come un diritto di ogni cittadino che sperimenta una condizione di povertà. Inoltre, esso riconosce che le famiglie di molti bambini, in particolare nei primi mille giorni di vita, che vivono in situazioni specifiche di vulnerabilità economica, familiare e sociale vadano accompagnate attraverso un approccio di intervento integrato e intersettoriale in cui i servizi abitativi, educativi, sociali e sanitari lavorino insieme e precocemente. Inutile sottolineare quanto sia rilevante che una politica di contrasto alla povertà riconosca il *parenting support*, la prevenzione precoce, l'integrazione fra servizi quali dotazioni necessarie ai servizi in ordine alla realizzazione della persona. In questo senso, tale norma è stata elemento precursore di quanto oggi previsto dalla *Child Guarantee* dell'Unione europea (Commissione europea, 2021), oltre che coerente con l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, che ha come primo obiettivo quello di eradicare la povertà dal Pianeta entro il 2030 (ONU, 2015).

È in suddetta cornice che il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, nel suo ruolo di ente gestore e programmatore del RdC e dei relativi finanziamenti, ha proposto, a partire dal 2019, a LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) dell'Università di Padova³ di contribuire ad «assicurare nei territori la presenza di professionalità e competenze in grado di garantire la progettazione, il management e l'accompagnamento dei beneficiari con riferimento alle diverse dimensioni del bisogno» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021, p. 97), attraverso due specifiche azioni: la realizzazione della ricerca "RdC03" (Moreno Boudon, Serbati, Milano, 2021; Tracchi *et al.*, 2020) e l'attivazione del "Corso per professionista esperto nella gestione degli strumenti per l'analisi multidimensionale del bisogno e per la progettazione degli interventi rivolti ai beneficiari della misura di contrasto alla povertà e sostegno al reddito".

Questo articolo ha come obiettivo di presentare il *framework* di riferimento alla nozione di *povertà* che sta alla base sia dell'esperienza di ricerca che di quella di formazione, che sono

³ www.labrief.fisppa.it (data di ultima consultazione: 14.06.22).

strettamente connesse fra loro (*paragrafo 2*). Inoltre, intende presentare gli elementi caratterizzanti del percorso formativo, offrire una panoramica dei partecipanti alle prime tre edizioni e di alcune sfide affrontate (*paragrafo 3*). La sfida maggiore di cui, infatti, proviamo a dare conto nelle pagine che seguono, è quella di offrire un percorso formativo in cui il *framework* teorico sia coerente alle attività formative effettivamente erogate e le metodologie siano adattate a migliaia di operatori, già concretamente impegnati nella gestione del RdC, nella diversità dei servizi e delle organizzazioni che caratterizza il nostro Paese. Se la povertà, come vedremo, si caratterizza per essere un fenomeno multidimensionale e complesso, la lotta alla povertà nei servizi non si può costruire che tramite progettazioni partecipate con gli stessi beneficiari, servizi multidimensionali e integrati, in grado di mettere in campo interventi precoci. La formazione, pertanto, deve anch'essa caratterizzarsi per la multidimensionalità e l'approccio olistico, avvalendosi di contenuti multidisciplinari.

Ci siamo riusciti? È presto per saperlo, l'esperienza è ancora in corso e uno studio sull'efficacia formativa non è ancora stato realizzato. Nel frattempo, per iniziare a riflettere su questa domanda, possiamo osservare e analizzare alcuni indicatori, fra cui uno nello specifico: la presenza nei *Project works*, che si chiede ai professionisti di ogni Ambito Territoriale (AT) partecipante di predisporre a conclusione del percorso, della tematica, e delle relative modalità operative, dell'integrazione fra servizi, nella prospettiva di costruire pratiche di *parenting support* precoce, che coinvolgano soprattutto le famiglie con figli nella fascia 0-3 anni. Ci chiediamo infatti, cosa riveli la presenza di tale tematica rispetto ai nuovi movimenti in atto nel sistema dei servizi di contrasto alla povertà nel Paese. Nel *paragrafo 4* sono presentati alcuni primi dati riferiti a questa domanda, mentre nelle *Riflessioni conclusive* sono offerti alcuni cenni di analisi e riflessione su tale questione.

2. Il framework di riferimento e alcuni concetti chiave

La complessità del contesto delineato nel paragrafo precedente e della *policy* in esso descritta evidenzia la necessità di disporre di un *framework*, ossia di una cornice teorico-pratica in grado di orientare e comprendere le azioni di sistema e le pratiche operative per implementare la misura stessa (Milani, Zenarolla, 2020).

L'acronimo scelto per indicarlo è P.O.VER.TÁ, che sta per "Persone Oltre la VulnERabilitàTÁ". Questo *framework*, infatti, considera la povertà come causa ed effetto della difficoltà per la persona di accedere a quattro ordini di beni comuni: materiali, sociali e di salute, educativi ed esistenziali. Essi sono corrispondenti ad altrettanti diritti, in quanto rappresentano risposte a bisogni fondamentali della persona umana come il lavoro, l'abitazione, il cibo, la salute fisica e mentale, le relazioni, l'istruzione, la formazione, la cultura e il sapere in senso ampio sin dalla più tenera età o, ancora, il bisogno di sentirsi riconosciuti nella propria dignità e identità personale. Tali bisogni rimangono inevasi non a causa di cattiva volontà, ma a causa di disuguaglianze e di molteplici forme di esclusione sociale. In tal senso la risposta a essi, e il corrispondente contrasto alla povertà, diventano una questione che attiene alla sfera dei diritti e, di riflesso, dei doveri dell'intero sistema di *welfare* nelle sue diverse articolazioni. Garantirli, infatti, favorisce la formazione delle capacità che contribuiscono alla capacitazione della persona umana (Sen, 1999, trad. it. 2000).

La povertà, in estrema sintesi, non dipende solo dal non avere accesso ai beni materiali, quanto dal fallimento di quelle capacità che permettono la "fioritura" della persona e garantiscono la possibilità di utilizzo di tali beni e di scelta fra le vite possibili (*Ibidem*). In tale cornice, la condizione in cui possono trovarsi le persone è quella della *vulnerabilità*, una condizione in cui ogni persona può riconoscersi, ma che esprime una potenzialità dinamica, non una condizione

di stasi definitiva e immutabile. In riferimento al contesto dei servizi, ciò significa che non ci sono professionisti e servizi “invulnerabili” che si prendono cura caritatevolmente di cittadini “vulnerabili”, ma c’è una comunanza che genera una reciproca responsabilità che lascia spazio e favorisce il coinvolgimento attivo della persona che sta attraversando un momento di difficoltà.

L’orientamento all’azione espresso dal termine “Oltre” (*OVER*) evidenzia una tensione a guardare avanti, al “diritto al futuro” e al cambiamento, che non prescinde dalla persona, ma ne mobilita tutte le capacità e potenzialità in un processo attivo e dinamico di sviluppo. Collocare la povertà nella cornice dei diritti, inoltre, consente di superare la rappresentazione sociale dei poveri come responsabili della loro condizione e di collocare quest’ultima nella sua interdipendenza con le condizioni sociali e in prospettiva ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986). Ciò consente di superare una visione centrata sul *micro* per estendersi a quella *meso* e *macro*, che comprende anche i servizi e le organizzazioni che a vario titolo contribuiscono allo sviluppo dei diversi contesti territoriali e alla loro interdipendenza (Milani, Zenarolla, 2020).

Ai fini dello sviluppo dei contenuti proposti nei paragrafi successivi pare utile richiamare alcuni dei concetti chiave che sostanziano nel dettaglio il *framework* sopra sinteticamente descritto. Il concetto di “partecipazione” rappresenta il punto in cui il metodo di lavoro incrocia il contenuto, in cui la persona riconosciuta nella sua dignità acquisisce fiducia nella sua capacità di mettere in moto la dinamica del cambiamento. La persona, vedendo nell’operatore uno sguardo capace di far emergere questa dignità, arriva a vedere, a cogliere la possibilità di una svolta per la propria esistenza. Per favorire la partecipazione diventa indispensabile l’azione di *pro-gettazione*, ossia quella specifica azione di “gettare avanti”, in una nuova direzione, le difficoltà che hanno causato la stessa povertà. Nella politica del RdC si prevede la stipula di un Patto che rappresenta lo strumento in cui la persona e i servizi definiscono insieme le risorse, personali, istituzionali e comunitarie che reciprocamente mettono in campo e le azioni che si impegnano a fare per raggiungere il cambiamento auspicato. La messa in campo di risorse e di azioni che non riguardano solo il beneficiario, ma anche i servizi e altri soggetti della comunità locale apre alla connessione tra l’intervento con il singolo beneficiario e quello con il contesto nel quale vive e nel quale affonda le radici la difficoltà che sta vivendo. Il Patto quindi consente di promuovere il cambiamento non solo della persona ma anche del suo contesto, coinvolgendo entrambi in una comune dinamica relazionale, trasformativa e di scambio. La direzione verso cui tendere diventa quella che dalla *pro-gettazione* col singolo apre alla *co-progettazione* con i diversi soggetti dell’ambito territoriale (AT).

Ne consegue che un altro concetto chiave del *framework*, ossia quello di integrazione, intesa come messa in campo di una pluralità di risorse con cui far fronte alla multidimensionalità della condizione di bisogno in cui si trovano molte famiglie (aiuti finanziari per sostenere bambini e famiglie, ma anche aiuti in termini di accesso ai servizi per aumentare l’occupazione dei genitori e/o aumentare il reddito da lavoro e ai servizi per la prima infanzia e educativi volti a promuovere l’inclusione sociale e lo sviluppo dei bambini), e come integrazione tra professionisti provenienti da discipline diverse e a contesti istituzionali e organizzativi diversi, pubblici e del privato sociale. In tal senso l’équipe multidisciplinare diventa lo strumento, il contesto e il soggetto privilegiato per un processo di presa in carico effettivamente ed efficacemente condivisa e il *case manager* ne rappresenta la figura di riferimento in quanto ha il compito di coordinare il lavoro dei singoli, curare la compilazione degli strumenti, coordinare e monitorare la realizzazione degli interventi.

Un fondamentale prerequisito per garantire queste funzioni e questi interventi è pertanto l’integrazione tra servizi. L’integrazione tra vari livelli territoriali e gestionali, tra differenti status (pubblico e privato) oltre che tra varie politiche (sociali, lavorative, educative, scolastiche, sanitarie, ecc.) tradizionalmente distinte, rappresenta una delle principali sfide che la politica

del RdC porta con sé (Petrella, 2020). Per essere affrontata, la multidimensionalità della povertà richiede non solo uno sguardo aperto ai molteplici aspetti che concorrono a definirla, ma anche interventi che siano tempestivi e che evitino alle famiglie di transitare da un servizio all'altro a causa della scarsa o mancante collaborazione interistituzionale.

L'efficacia dei patti è fortemente dipendente dalla qualità dei servizi e degli interventi presenti, attivi e attivabili nel contesto di vita dei beneficiari, e dalla loro interdipendenza. È quindi ancora più pressante la necessità per il sistema dei servizi alla persona non solo di incrementare la qualità della *governance* locale e/o regionale e promuovere politiche sociali integrate tra ambiti differenti, ma anche di ridurre le iniquità nei confronti dei cittadini determinate dalle differenze territoriali. Il settore pubblico centralizzato non è più l'unico attore produttore ed erogatore di servizi e sostegni (Turchini, 2019), ma si colloca in una posizione di regia e integrazione di differenti risorse provenienti tanto dai contesti pubblici quanto da quelli privati, generando il sistema conosciuto come *welfare mix*.

Gli interventi, i sostegni, le misure di assistenza e accompagnamento, parte integrante dei progetti individualizzati di inclusione sociale, sono definiti e proposti alle famiglie dai servizi pubblici del territorio, ma è in molti casi il Terzo settore a erogarli. In questo modello la distribuzione dei ruoli è caratterizzata dalla funzione di indirizzo e definizione dei progetti personalizzati (PaIS) in capo ai servizi sociali dei Comuni o dei distretti socio-sanitari, a cui spetta anche la realizzazione di procedure di affidamento degli interventi a soggetti privati, attraverso bandi, convenzioni, co-progettazioni, ecc. (Bertotti, Facchini, Rossi, 2017), e dalla funzione di erogazione e realizzazione degli interventi che interessa, appunto, il Terzo settore (Gori, Gessner, 2018) nelle sue molteplici forme.

Un altro concetto chiave, infine, è rappresentato dalla precocità, ossia dall'attenzione prioritaria alle famiglie con bambini nella fascia 0-3 anni. La dimensione della ricerca che sostanzia il *framework* mette oggi a disposizione una congrua quantità di evidenze che mostrano che la povertà psico-sociale, economica e educativa esperita nell'ambiente socio-familiare nei primi anni di vita è un forte predittore di esclusione sociale e povertà economica per il singolo e la comunità. Altrettanto numerose e forti però sono le evidenze che mostrano la notevole efficacia nel presente e nel futuro degli interventi rivolti ai bambini e alle famiglie con bambini perché accrescono il capitale umano che aiuta ad imparare, come anche ad imparare ad imparare. Si tratta di interventi che hanno effetti moltiplicativi molto forti, per questo le politiche per la famiglia vanno considerate come parte integrante delle politiche di contrasto alla povertà (Saraceno, 2020).

Il *framework* e i concetti chiave appena richiamati costituiscono l'architettura del percorso formativo con il quale il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha voluto accompagnare l'introduzione e l'implementazione della misura del RdC. Nel *framework* P.O.VerTÀ l'area della formazione svolge un ruolo connettore delle aree culturali, di ricerca e metodologica. Grazie ad essa, infatti, i professionisti possono appropriarsi del metodo di lavoro e della sua cultura e beneficiare dalle conoscenze provenienti dalla ricerca. L'approccio formativo proposto, coerentemente con quello culturale, è situato, non astratto: è ancorato alle pratiche, aperto a saperi e competenze dei partecipanti, interdisciplinare, basato su una «pratica riflessiva» (Mortari, 2009, *passim*) in cui gli operatori riflettono tra loro e insieme ai ricercatori in merito alle pratiche e ai pensieri che le sostanziano (Lave, Wenger, 1991; Zanon, 2016), e vengono ascoltati così da poter fare esperienza diretta di quello stesso ascolto che si è sollecitati a praticare nei confronti dei beneficiari (Milani, 2018).

3. Il percorso formativo per i case managers

La progettazione e la realizzazione del “Corso per professionista esperto nella gestione degli strumenti per l’analisi multidimensionale del bisogno e per la progettazione degli interventi rivolti ai beneficiari della misura di contrasto alla povertà e sostegno al reddito” è stata affidata, per il triennio 2019-2020-2021, dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali a LabRIEF nell’ambito delle azioni di supporto al funzionamento e all’implementazione della misura nazionale di inclusione attiva, attraverso il rafforzamento dei servizi di accompagnamento e delle misure di attivazione rivolte ai beneficiari (PON Asse 1 e 2) e di qualificazione ed *empowerment* delle istituzioni, degli operatori, degli *stakeholders* (PON Asse 4).

Il corso è indirizzato ai *case managers* impegnati nel coordinamento delle équipes multidisciplinari che hanno il compito di realizzare i PaS a sostegno dei nuclei familiari beneficiari del RdC, ed è orientato a far sì che ogni *case manager* non acquisisca solo le competenze per gestire gli strumenti con le proprie équipes multidisciplinari, ma anche quelle per assicurare alle équipes e ai diversi soggetti che collaborano in ogni AT quel *set* minimo di sostegni formativi che permetta di informare e formare altri operatori per divenire gradatamente autonomi nella gestione delle metodologie previste dall’attuazione del D.L. 4/2019.

L’invito all’iscrizione al corso è rivolto *in primis* ai referenti territoriali come scelta strategica affinché l’individuazione degli operatori non sia una scelta autonoma dei singoli, ma l’esito di una riflessione interna all’ambito territoriale che conferisca un mandato chiaro nei confronti dei *case managers*, che li sostenga poi nell’esercizio del ruolo, che non è di natura gerarchica nei confronti delle équipes, quanto piuttosto di natura tecnica.

Ai referenti territoriali è demandato quindi il compito di individuare i *case managers* prioritariamente fra i professionisti che: abbiano un rapporto di collaborazione strutturato nei servizi di appartenenza in modo da garantire conoscenza approfondita del contesto locale e continuità nell’azione professionale; prestino il proprio servizio principalmente nell’area sociale e/o del lavoro (in seconda battuta il corso è aperto ai professionisti di altre aree, come ad esempio l’area delle politiche abitative, l’area educativa/formativa/scolastica, quella sanitaria, ecc.); siano motivati alla crescita professionale e pronti a investire nel ruolo di *case manager*.

Si tratta, inoltre, di figure che siano anche in grado di assumere il ruolo di *community leader* e di svolgere un ruolo sociale positivo, dato il loro *engagement* con la comunità. Questi professionisti avranno infatti il compito di garantire in ogni AT:

- l’*expertise* specifica nel *management* della strategia di implementazione locale dei processi di funzionamento dei PaS previsti dalla misura;
- la capacità di accompagnamento delle *équipes in loco*, con attenzione alla valorizzazione dell’esperienza personale e professionale di tali équipes;
- il processo di appropriazione degli strumenti di valutazione multidimensionale, rinforzando il lavoro di *équipe* e di integrazione tra i diversi servizi, in particolare con quelli per l’impiego, rispondendo alle problematiche professionali e organizzative emergenti;
- l’inquadramento di tali strumenti all’interno della metodologia della valutazione partecipativa e trasformativa (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019a), al fine di favorire la costruzione di una positiva collaborazione tra servizi e famiglie beneficiarie del RdC.

Il corso è strutturato in quattro moduli con una struttura *blended*, che prevede tre moduli *online* e uno in presenza per complessive nove giornate (72 ore totali). La parte *online* utilizza la piattaforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) dell’Università di Padova, dove sono predisposti i materiali formativi, spazi di condivisione con forum generali e specifici, video, documenti, compresi i *Quaderni dei Patti per l’inclusione sociale* (Ministero del

Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d) e il *Quaderno della formazione* (Petrella, Milani, 2020). Durante la seconda edizione del corso, quando il periodo di confinamento dovuto all'emergenza sanitaria Covid-19 ha impedito la realizzazione del modulo due, originariamente previsto in presenza, i contenuti sono stati rielaborati in un ciclo di tre *webinar* sincroni realizzati sulla piattaforma Zoom, di mezza giornata l'uno, strutturati in parti teoriche connesse a esercitazioni in piccoli gruppi, dedicate specificatamente ad attività pratiche e di risoluzione dei problemi, alla riflessività professionale e all'acquisizione di quelle abilità relazionali appena sopra elencate. La suddivisione dei moduli è rappresentata nella figura che segue⁴.



Fig. 1 – I contenuti dei moduli

Il primo modulo orienta i partecipanti ad appropriarsi dei contenuti teorici che sono alla base degli strumenti per la valutazione multidimensionale; nel secondo ci si esercita in modalità dialogica in un contesto di piccolo gruppo dove si ascolta e si è ascoltati, sull'utilizzo di tali strumenti, come previsto dal metodo della *flipped classroom*; nel terzo modulo, attraverso la proposta di attività calate nelle pratiche del lavoro di accompagnamento alle famiglie, i *case manager* sono invitati ad utilizzare gli strumenti nei loro ambiti territoriali con le famiglie e i colleghi; il modulo finale consiste nella redazione di un *Project work* su un progetto realizzato o che si intende realizzare relativamente ad uno dei temi trattati nel corso, e che dia conto dell'innovazione prodotta nel territorio, di cui si dirà meglio nel paragrafo seguente.

Il gruppo che ha progettato e condotto la formazione e l'accompagnamento dei corsisti è composto da docenti, collaboratori dell'Università di Padova e operatori che hanno sperimentato la metodologia della valutazione partecipativa e trasformativa nel Programma P.I.P.P.I. (Milani, 2017) e che ne sono diventati formatori, a partire dalle loro diverse competenze – di servizio sociale, educative, psicologiche – e dalle diverse esperienze lavorative in enti e servizi del territorio.

I partecipanti alle tre edizioni del corso sono 2.558 *case managers* appartenenti a 467 ambiti territoriali (su un totale di 587 potenziali AT), di cui circa il 93% donne, nella gran parte dei casi con profilo di operatore sociale (75%) o coordinatore/responsabile di servizio (12%). Hanno superato positivamente il percorso l'80% degli iscritti alla prima edizione e il 75% della seconda. I dati relativi alla terza, non ancora definitivi essendosi da poco conclusa, superano l'80% dei partecipanti complessivi. Con l'obiettivo di raggiungere la copertura su tutti gli ambiti territoriali e date le continue richieste di far partecipare un numero maggiore di operatori, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in accordo con l'Università di Padova, ha attivato la quarta edizione del corso in fase di svolgimento nel periodo dicembre 2021-giugno 2022.

4. I *Project works* come indicatori di *capacity building* e integrazione fra servizi

Come appena accennato, nell'ultimo modulo del percorso formativo si invitano i corsisti a mettere in dialogo con la pratica i contenuti appresi in precedenza in maniera estensiva,

⁴ I dettagli sono disponibili alla pagina www.labrief.fisppa.it/reddito-di-cittadinanza/formazione-case-manager (ultima consultazione: 14.06.22).

elaborando a livello individuale o in piccolo gruppo, sulla base di un format che prevede la consegna di un testo scritto o di un breve video, un *Project work* realizzato o da realizzare su una delle tematiche caratterizzanti del corso. Tali tematiche sono:

- la costruzione dell'équipe multidisciplinare e il relativo percorso di accompagnamento;
- l'utilizzo di uno o più strumenti con un nucleo beneficiario;
- la costruzione del piano povertà e le azioni di *governance* a livello locale;
- l'attivazione di nuovi "sostegni", ossia di dispositivi di intervento messi a disposizione dei servizi (che, nell'effettiva realizzazione dei *Project works*, hanno interessato le seguenti aree: bisogni dei bambini e dei ragazzi; sostegno alla genitorialità; occupazione, educazione finanziaria, emergenza casa);
- l'utilizzo della Piattaforma GePI (Piattaforma per la Gestione dei Patti per l'inclusione sociale attivata dal D.M. 108/2019 all'interno del Sistema Informativo Unitario dei Servizi sociali previsto dall'art. 24 del D.L. 147/2017);
- lo sviluppo di Progetti Utili alla Collettività (PUC), progetti a titolarità dei Comuni, utili alla collettività in ambito culturale, sociale, artistico, ambientale, formativo e di tutela dei beni comuni da proporre ai beneficiari del RdC ai fini dell'assolvimento da parte loro dell'obbligo previsto dall'art. 4 del D.L. 4/2019 (che hanno intersecato le aree tematiche dell'inclusione sociale, dell'occupazione, della promozione di cambiamenti culturali, del sostegno e accompagnamento della persona e dello sviluppo delle competenze personali);
- l'organizzazione dei servizi, anche nel periodo di pandemia;
- il lavoro di comunità.

I destinatari attengono a diverse categorie di beneficiari: adulti, donne, famiglie, comunità, minori, anziani, famiglie con figli minorenni e nella fascia di età 0-3 nello specifico, disabili, persone con passato migratorio. I soggetti coinvolti nella realizzazione fanno riferimento ai servizi sociali, servizi sanitari, centri per l'impiego, scuole, varie associazioni e cooperative locali, nonché altri enti pubblici e privati.

I *Project works* pervenuti sono stati valutati dal gruppo dei formatori sulla base di alcuni criteri, ovvero: coerenza con i contenuti proposti nel percorso formativo; appropriatezza metodologica; completezza (compilazione di tutte le sezioni del format); approfondimento (livello di dettaglio e sviluppo); rispondenza ai criteri evidenziati nelle *Linee Guida* dei Patti per l'inclusione sociale (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019a); innovazione, intesa come grado di novità o esemplarità della proposta. Sono pervenuti complessivamente 914 *Project works*⁵, di cui 775 sono stati ad oggi analizzati e valutati.

Per quanto attiene i progetti che interessano i bambini, nello specifico dei loro bisogni o nella forma del sostegno alla genitorialità, i *Project works* pervenuti sono ad oggi 226. Come anticipato nel primo paragrafo, tra di essi in questa sede preme evidenziare in particolare in che modo al loro interno emerga il tema dell'integrazione tra servizi volta a costruire pratiche di *parenting support* precoce che coinvolgano soprattutto genitori con figli in età 0-3 anni e quali strategie e azioni essi mettano in campo al fine di contrastare la povertà. Di seguito non si riporta l'analisi sistematica di tali *Project works*, ma solo una breve descrizione degli elementi più significativi, al fine di far emergere una prima visione d'insieme del movimento in atto nei servizi nella direzione della costruzione di un sistema di servizi integrato e olistico a favore delle

⁵ Si tratta di una stima, sulla base delle precedenti annualità, essendo la terza edizione del corso ancora aperta.

famiglie che necessitano di poter accedere sia a beni materiali, garantiti anche dal beneficio economico, ma anche a beni sociali e soprattutto educativi, al fine di essere accompagnate nel percorso di costruzione di risposte positive ai bisogni evolutivi dei loro figli.

Un primo elemento che emerge è la portata culturale assunta da molti di questi progetti. Essi, infatti, sono indicativi del rilevante sforzo compiuto negli AT per cercare di colmare la debolezza e la carenza di servizi e interventi di carattere preventivo e promozionale destinati alle famiglie con figli in età 0-3 anni, in area sociale. Ciò è dovuto all'ancora scarsa consapevolezza degli effetti predittivi in termini di disuguaglianze sociale ed economiche che ha la povertà psicosociale e educativa esperita nei primi anni di vita e, parallelamente, dell'effetto moltiplicatore e di lunga durata degli interventi precocemente attivati in questo stesso periodo di vita dei bambini. In diversi *Project works*, infatti, si può leggere quanto riportato, ad esempio, in quello di Roma Capitale XI, dove i corsisti scrivono: «l'aspetto innovativo del Progetto pensiamo possa ravvisarsi nella prospettiva preventiva e non riparativa che lo stesso assume. Rispetto alla consuetudine di investire tempo e risorse nella "cura" di situazioni già compromesse, si è deciso di investire su azioni che possano esercitare la loro azione su tutte le famiglie e non solo su quelle portatrici di problemi "conclamati" o nell'analisi di contesto del Progetto intitolato "Le famiglie fanno 'Centro'", dell'ambito territoriale Lagonegrese-Pollino (PZ), che riporta «assenza di strutture educative e/o ludico-ricreative in tutti i Comuni dell'Ambito, soprattutto per i bambini tra 0 e 3 anni; assenza di interventi e/o servizi volti a sostenere la genitorialità; sporadiche campagne informative e/o interventi formativi rivolti ai genitori» (*passim*).

Entrando nel merito dell'operatività, l'analisi ha consentito di rilevare come questo sforzo culturale sia stato rivolto *in primis* nei confronti dei genitori con l'obiettivo di «accrescere la loro consapevolezza del proprio ruolo di stimolo e di rinforzo delle competenze relazionali e cognitive del bambino» (Roma Capitale XI), oppure di «realizzare interventi mirati al rafforzamento delle competenze genitoriali volte a migliorare il funzionamento del sistema familiare e a prevenire eventuali sviluppi problematici su tutto il nucleo» (Lagonegrese-Pollino, PZ). Significativo al proposito appare anche lo sforzo fatto per promuovere la conoscenza e l'accesso dei genitori ai servizi dal Progetto "Partiamo da 0" dell'ambito territoriale Roma Capitale X, che ha previsto l'attivazione di un'équipe che «vada incontro ai nuclei familiari per informarli, orientarli e accompagnarli nell'accesso ai servizi socio-educativi e socio-sanitari».

Tale obiettivo generale è stato perseguito in diversi progetti attraverso il coinvolgimento diretto e la partecipazione attiva dei genitori sia dal punto di vista della progettazione degli interventi sia dal punto di vista della loro realizzazione. Nel *Project work* dell'ambito CISSA Pianezza (To), ad esempio, si riferisce che la progettualità proposta «parta dai bisogni derivanti "dal basso" in un contesto di *welfare* generativo dove le risposte si trovano nell'attivazione della comunità stessa», trattandosi di un progetto che va ad implementare due gruppi di genitori già avviati in quel contesto a partire «dai nuovi stimoli offerti agli operatori» dal «lavoro di gruppo e con il gruppo».

Rispetto alla realizzazione dei progetti proposti, invece, si è potuta registrare un'ampia diffusione di iniziative quali laboratori tra genitori e figli, gruppi di confronto e scambio di esperienze tra genitori, gruppi di auto mutuo aiuto in cui i genitori vengono sollecitati a condividere le proprie esperienze, conoscenze, vissuti emotivo-relazionali, al fine di accrescere la consapevolezza delle proprie potenzialità e limiti, nonché delle risorse interne ed esterne con cui sviluppare le prime e superare i secondi. Un esempio molto articolato lo si può trovare nel Progetto "Famiglie in gioco", dell'ambito territoriale di Asolo (Tv) che propone incontri laboratoriali volti ad attivare anche percorsi di solidarietà e sostegno prossimale tra famiglie.

Molto diffuso e particolarmente interessante, inoltre, appare lo sviluppo, in alcuni contesti, e il potenziamento in altri, del servizio di educativa domiciliare realizzato attraverso interventi

di affiancamento ai genitori nel loro ambiente quotidiano di vita. Questi percorsi mirano a rafforzare padri e madri nell'esercizio del proprio ruolo genitoriale e nella gestione delle proprie relazioni con i figli, come ad esempio nel Progetto "Assistenza domiciliare" dell'ambito CISSA Pianezza (To) o nel progetto dell'ambito di Roma Capitale XI, dove l'intervento è basato sul *parenting support*, anche per fornire indicazioni utili al superamento di eventuali difficoltà.

Per quanto riguarda l'integrazione fra discipline, professionisti e servizi, essa può essere colta dalla molteplicità di operatori, con professionalità diverse e appartenenti a differenti enti e organizzazioni, coinvolti nella realizzazione della quasi totalità dei progetti. Si tratta di assistenti sociali, educatori, psicologi, mediatori culturali, operatori socio-sanitari, infermieri pediatrici, ostetriche e pediatri.

L'integrazione emerge quindi dal rilevante lavoro di rete tra servizi, enti e organizzazioni presenti sul territorio che sta alla base di numerosi progetti. In particolare, emerge una collaborazione tra servizi sociali e sanitari difficilmente riscontrabile in progettazioni rivolte ad altra utenza. Il Progetto "Passi piccoli, comunità che cresce" (Garbagnate Milanese, Mi) offre in tal senso un esempio virtuoso, prevedendo la partecipazione di operatori sociali e sanitari a un comune percorso formativo «per condividere la lettura dei bisogni e le strategie progettuali».

Accanto ad essi compaiono poi ludoteche, biblioteche, scuole, asili nido, spazi e centri famiglia coinvolti nella realizzazione di laboratori come nel caso del Progetto *Famiglie in gioco* (Asolo, Tv), ma anche numerose realtà associative coinvolte accanto ai servizi istituzionali dal Progetto "Non sei zero" dei Comuni di Lentini e Carlentini (Sr).

Il lavoro di rete inoltre, oltre a essere premessa, diviene anche possibilità grazie alla progettazione, come descritto nel Progetto "Il cerchio delle famiglie" (Cuneo Sud Ovest, Cn), che «rappresenta altresì un'occasione, per le varie realtà del territorio che si occupano del tema, di mettere in rete il proprio patrimonio di legami territoriali, di servizi e di esperienza».

5. Riflessioni conclusive

Il carattere ancora parziale e provvisorio delle analisi svolte sui *Project works* raccolti nel corso del triennio di formazione non consente di trarre conclusioni, ma può rivelare alcuni primi germogli di cambiamento che si stanno innestando sul vecchio albero del *welfare*, che vanno osservati con attenzione perché permettono di cogliere nuove dinamiche. La nostra capacità di riconoscere le tenere gemme terminali (Rossi, 2018) nel periodo del loro primo sviluppo, permette infatti di meglio prendersene cura per pianificare le strategie da implementare per farle arrivare a fioritura. Elenchiamo di seguito, non in ordine di importanza, tre fra le diverse gemme individuate nei *Project works*.

Il *framework* teorico e il percorso formativo sintetizzati nei paragrafi precedenti, unitamente ai primi risultati dell'analisi dei *Project works*, sembrano aver contribuito a mantenere, in questi primi anni del suo percorso di implementazione, la promessa centrale racchiusa nella misura del RdC, quella di non prefigurarsi come l'ennesima erogazione monetaria di carattere assistenziale, quanto come uno strumento con il quale innescare il processo di sviluppo e capacitazione, a livello nazionale, di un sistema di protezione sociale effettivamente orientato a garantire la tutela dei diritti delle persone più vulnerabili, tramite servizi innovativi, partecipati e multidimensionali che possano garantire percorsi effettivi di prevenzione e affrancamento dalla povertà. I numerosi servizi, enti pubblici e del privato sociale che si sono mobilitati per la definizione dei progetti proposti nei *Project works* dai corsisti rivela che nei servizi si sta affermando la consapevolezza che la lotta alla povertà è una responsabilità e una sfida collettiva, e non solo dei singoli e delle famiglie che si rivolgono ai servizi.

La lotta alla povertà, come accennato nel *framework* presentato nel secondo paragrafo, è infatti connessa a una molteplicità di cause, che richiedono, per essere aggredite, un approccio di carattere ecosistemico, che alla logica dell'intervento unidimensionale (centrato solo sui beni materiali) affianchi la logica multidimensionale (centrata sull'accesso a tutte quattro le tipologie di beni) e che alla logica di tipo riparativo affianchi anche quella lungimirante, del servizio di tipo preventivo e promozionale. Una prima gemma riguarda quindi un passo che si sta concretamente compiendo: quello di non proporre alle famiglie povere di realizzare un cambiamento nella loro vita, ma di mettersi responsabilmente in gioco e innescare un cambiamento sistemico nell'organizzazione integrata di sostegni e impegni al fine di modificare le strutture sociali che concorrono a generare la povertà.

L'articolazione dei *Project works* in una pluralità di interventi, coordinati e finalizzati rispetto a obiettivi generali a loro volta declinati in obiettivi specifici evidenzia lo sforzo teso ad affrontare l'interrelazione tra un insieme di concause sottostanti a questo fenomeno, nell'intento di cercare di affrontare il problema alla radice e non solo nelle sue manifestazioni finali. In diversi casi, infatti, tali azioni sviluppano o potenziano veri e propri servizi, prima mancanti o parzialmente funzionanti nei vari ambiti territoriali. In questi anni di implementazione della misura del RdC sembra cioè che si sia intrapreso il processo, sostenuto dalla norma, volto a garantire un livello minimo essenziale di servizio sociale su tutto il territorio nazionale, colmando gli ampi divari territoriali.

Da quest'ultimo punto di vista, pertanto, sembra si possa individuare una seconda gemma e affermare che gli esempi riportati evidenziano come questo sforzo in molti casi abbia riguardato uno degli ambiti d'intervento più scoperti e che meglio rappresenta la tensione a lavorare sulle possibili cause dello sviluppo della povertà, ossia quello dei servizi a favore di quel target riconosciuto come prioritario dal Piano povertà: i bambini in età 0-3 anni e i loro genitori. E in buona parte questo sforzo è stato compiuto con un metodo che rinforza l'approccio della partecipazione diretta e attiva dei genitori e del potenziamento delle loro capacità educative e relazionali, indicato nel *framework* P.O.VER.TÁ.

Una terza gemma la ritroviamo nel processo di implementazione del RdC in atto: le grandi norme e i processi di riforma faticano sempre nella transizione dal principio all'attuazione effettiva nella pluralità delle situazioni esistenziali delle famiglie, della moltitudine spesso disordinata delle interpretazioni nelle culture professionali e nelle situazioni organizzative dei servizi. E questo è ancora più vero per una norma come il RdC che, in poco più di tre anni, è già transitata dentro il concreto della vita quotidiana di più di tre milioni di cittadini⁶.

I processi di riforma vanno dunque strategicamente e istituzionalmente accompagnati per garantirne una attuazione armonica in tutte le aree geografiche del Paese. Questa è stata una chiarezza che il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha avuto sin dal primo giorno garantendo l'attivazione del corso presentato in questo articolo e di altre iniziative formative istituzionali. Dopo aver scritto una norma così ambiziosa, che contiene un ridisegno complessivo del sistema di *welfare* del Paese, affinché essa potesse produrre gli effetti di cambiamento attesi, era necessario portarsi concretamente a fianco di coloro che la traducono in operatività, che svolgono il compito di introdurla nei sistemi, nei processi e nelle pratiche in uso incontrando resistenze e ostacoli, istituzionali, organizzativi e materiali, tramite un bene educativo fondamentale: la formazione.

Il ruolo vivificatore e mobilitante dei processi formativi si produce, in questo contesto, non solo e non tanto insegnando e trasmettendo, quanto stando al fianco dei professionisti dei

⁶ www.lavoro.gov.it/redditicittadinanza/mobile/Monitoraggio/Pagine/default.aspx (ultima consultazione: 14.06.22).

servizi, in ascolto rispettoso e situato di ciò che accade nel loro lavoro con le famiglie. È lì che si rende possibile cogliere, da un lato, le inevitabili discrepanze tra la norma e la vita che scorre, dall'altro, individuare passo dopo passo, le modalità con cui, in ogni piccolo *hic et nunc*, è possibile co-costruire le *micro*-strategie utili a superare tali discrepanze, innescando un processo di reciproco apprendimento che fa sì che le gemme si trasformino in fiori e frutti.

E questo è il ruolo di una Università che si percepisce parte integrante del mondo dei servizi che opera per rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo di ogni persona: piuttosto che additare ciò che non funziona, si sposta nei luoghi in cui si genera il funzionamento e si modifica per far funzionare, per il tramite dei suoi strumenti di lavoro, ricerca e formazione, quelle costanti quali responsabilità, efficacia, integrazione e mutidimensionalità, alla base del processo di capacitazione del *welfare* come delle famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Bertotti T., Facchini C., Rossi P. (2017): Traiettorie d'innovazione nel welfare locale. La riconfigurazione del settore politiche sociali del comune di Milano nel parere degli operatori. *Autonomie locali e servizi sociali*, n. 2, pp. 275-298.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Commissione europea (2021): *Strategia dell'UE sui diritti dei minori. COM2021 142 final*. Bruxelles: Commissione europea.
- Cyrulnik B. (2020): *Les 1000 premiers jours*. Paris: Ministère des Solidarités et de la Santé (www.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf; ultima consultazione: 13.02.22).
- Gori C. (2020): *Combattere la povertà*. Bari-Roma: Laterza.
- Gori C., Gessner G.C. (2018): Casi sempre più gravi e bisogni in competizione. La definizione degli interventi nel welfare locale sotto pressione. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 11(1), n. 1, pp. 142-164.
- Lave J., Wenger E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milani P. (2017): Il Programma P.I.P.P.I.: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 9-24.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P., Zenarolla A. (2020): *Il framework concettuale dei Patti di inclusione sociale del Reddito di Cittadinanza*. In A. Petrella, P. Milani (a cura di): *Il Quaderno della formazione*. Padova: Padova University Press, pp. 13-52.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019a): Linee Guida. *I quaderni dei Patti per l'Inclusione Sociale*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019b): *L'Analisi preliminare. I quaderni dei Patti per l'Inclusione Sociale*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019c): *Il Quadro di analisi. I quaderni dei Patti per l'Inclusione Sociale*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019d): *Il Patto per l'inclusione sociale. I quaderni dei Patti per l'Inclusione Sociale*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Moreno Boudon D., Serbati S., Milani P. (2021): Affrontare l'invisibilità dei bambini tra 0 e 3 anni per i servizi sociali attraverso la valutazione partecipativa: appunti da uno studio pilota. *Encyclopaideia*, 25, 50, pp. 107-120.
- Mortari L. (2009): *Ricericare e riflettere*. Roma: Carocci.
- ONU (2015): *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (www.unric.org/it/agenda-2030; ultima consultazione: 13.02.22).
- Petrella A. (2020): *Il paradigma della governance e i mutamenti in atto nel sistema dei servizi alla persona*. In A. Petrella, P. Milani (a cura di): *Il Quaderno della formazione*, cit., pp. 61-74.
- Petrella A., Milani P. (a cura di) (2020): *Il Quaderno della formazione*. Padova: Padova University Press.

- Rossi E. (2018): Le “gemme terminali” di Giovanni Nervo nello sviluppo del welfare italiano. *Studi Zancan*, n. 5, pp. 5-18.
- Saraceno C. (2015): *Il lavoro non basta*. Milano: Feltrinelli.
- Saraceno C. (2020): Politiche per le famiglie e disuguaglianze. *Politiche Sociali/Social Policies*, n. 1, pp. 103-124.
- Sen A.K. (1999): *Lo sviluppo è libertà*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2000.
- Tracchi M., Serbati S., Bolelli K., Moreno D., Zanon O., Milani P. (2020): La formazione dei professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale: la specificità dell’educativo in un terreno condiviso di competenze relazionali e comunicative. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 91-111.
- Turchini A. (a cura di) (2019): *Terzo Settore e servizi di welfare. Indagine sui provider non profit di servizi sociali, INAPP Report*. Roma: INAPP.
- Zanon O. (2016): *Le pratiche formative nei servizi alla persona*. Roma: Carocci.

Riferimenti sitografici

- www.lavoro.gov.it/redditicittadinanza/mobile/Monitoraggio/Pagine/default.aspx (ultima consultazione: 14.06.22).
- www.labrief.fisppa.it (ultima consultazione: 14.06.22).
- www.labrief.fisppa.it/reddito-di-cittadinanza/formazione-case-manager (ultima consultazione: 14.06.22).



Citation: C. Bove, S. Mantovani. (2022) Benessere e salute sociale delle famiglie vulnerabili nella fase *post-pandemica*: spunti e riflessioni per la formazione degli educatori 0-6 da una ricerca in Lombardia. *Rief* 20, 1: pp. 73-85. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12251>.

Copyright: © 2022 C. Bove, S. Mantovani. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Benessere e salute sociale delle famiglie vulnerabili nella fase *post-pandemica*: spunti e riflessioni per la formazione degli educatori 0-6 da una ricerca in Lombardia

Chiara Bove¹, Susanna Mantovani²

Abstract

In questo articolo, a partire da alcuni dati emersi da una ricerca sulla vita quotidiana dei bambini e delle famiglie durante la pandemia da Covid-19 (Mantovani *et al.*, 2021; Picca *et al.*, 2021), è aperta una riflessione sulla necessità di ripensare al profilo professionale degli educatori 0-6 in senso interdisciplinare, per rendere più incisiva l'azione preventiva e di supporto delle famiglie fragili. La letteratura e i documenti UE evidenziano il potenziale pedagogico delle équipe multidisciplinari rispetto al lavoro con le famiglie vulnerabili, sottolineando quanto l'agire interdisciplinare aumenti la probabilità di intercettare in modo olistico e sistemico eventuali segnali di disagio (Milani *et al.*, 2015) evitando la frammentazione dell'intervento di supporto, agendo sulle risorse e contrastando la spirale dello svantaggio. La tesi qui argomentata è che gli educatori 0-6 possano svolgere un ruolo cruciale in questa prospettiva, agendo come "sentinelle" territoriali o "garanti" del benessere, monitorando le condizioni di salute sociale delle famiglie, ma vanno formati a costruire ponti e a tessere reti in una prospettiva di lavoro intersettoriale e multidisciplinare. Un lavoro a livello *micro*, a partire dai luoghi educativi per l'infanzia, che nel tempo può innescare reti virtuose di collaborazione e di contrasto alla vulnerabilità delle famiglie a livello di *meso-* e *macro-* sistema.

Parole chiave: salute sociale, benessere, educatori 0-6, interdisciplinarietà, formazione.

¹ Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca

² Professore Onorario e Presidente di "Bambini Bicocca", *spin off* dell'Università degli Studi Milano-Bicocca. *L'articolo è frutto del lavoro di entrambe le Autrici; tuttavia, i paragrafi 1, 2, 3, 5, 6, 7 sono attribuibili a Bove, il paragrafo 4 a Mantovani; inoltre, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle stesse, N.d.R.*

Abstract

In this paper, starting from some data that emerged from a research on the daily life of children and families during the Covid-19 pandemic (Mantovani *et al.*, 2021; Picca *et al.*, 2021), we open a reflection on the need to rethink the professional profile of 0-6 educators in an interdisciplinary sense to make the preventive and supportive action of fragile families more incisive. EU literature and documents have highlighted the pedagogical potential of multidisciplinary teams with respect to taking care of vulnerable families, underlining how interdisciplinary action increases the probability of intercepting signs of unease in an holistic and systemic way (Milani *et al.*, 2015), avoiding the fragmentation of the support intervention, acting on resources and counteracting the spiral of disadvantage. The thesis here argued is that 0-6 educators can play a crucial role in this perspective, acting as territorial “sentinels” or “guarantors” of well-being by monitoring the social health conditions of families, but they must be trained to build bridges and weaving networks in an intersectional and multidisciplinary work perspective. A work at a *micro* level, starting from the ECE levels, which over time can trigger virtuous networks of collaboration to contrast the vulnerability of families at the *meso*- and *macro*- system level.

Keywords: social health, wellbeing, 0-6 educators, interdisciplinary, professional development.

1. Benessere e salute nella fase post-pandemica

Il tema della salute sociale e del benessere delle famiglie vulnerabili è oggi un tema chiave che deve entrare nella cultura pedagogica e nella progettazione dei servizi 0-6, inteso come quella condizione che concilia salute fisica e benessere socio-emotivo e che permette ai suoi membri di stare bene e di vivere esperienze di crescita ottimali, basate su stili di vita sani, sul sentirsi parte di un sistema/una comunità che si occupa e si preoccupa dei suoi componenti. In breve: non isolati, non da soli, ma soprattutto attivi.

Se questa è stata per lo più la risposta della maggior parte delle famiglie con bambini piccoli nella fase più acuta dell'emergenza da Covid-19, sebbene non siano mancate le difficoltà (Balenzano *et al.*, 2020), non possiamo aspettarci che tutte le famiglie abbiano vissuto in contesti o ambienti di vita adeguati a promuovere una risposta effettivamente resiliente. I rapporti nazionali di Save the Children (2020, 2021) e di UNICEF (2021), così come i documenti dell'Osservatorio Nazionale Infanzia e Adolescenza (2021), confermano l'impatto drammatico della pandemia soprattutto per le famiglie che già vivevano in condizioni di povertà e vulnerabilità.

La pandemia ha messo a nudo la spirale della disuguaglianza sociale, ma soprattutto ne ha svelato i paradossi (Silva, Gigli, 2021), facendoci toccare con mano ciò che l'OMS afferma da tempo: la salute mentale e il benessere degli individui sono fortemente connessi ai contesti e agli ambienti socioeconomici e culturali in cui gli individui vivono. Le condizioni di partenza, soprattutto in età prescolare, sono un fattore determinante non solo per le possibilità di crescita ottimale degli individui in una visione a lungo termine, ma anche rispetto alle possibilità di reazione e adattamento a breve termine. Sono anche il terreno su cui agire, investire, intervenire in fase precoce per invertire la spirale deterministica e l'irreversibilità di alcune condizioni di svantaggio e fragilità (Milani, 2018).

Nei prossimi paragrafi, a partire da alcuni dati emersi da una ricerca condotta in Lombardia, la Regione colpita per prima e più duramente dal Covid-19, proveremo a capire come sostenere lo sviluppo di profili professionali 0-6 flessibili, dinamici e interdisciplinari³ per far fronte a que-

³ Una prima riflessione sul tema è stata presentata in Bove, 2021.

sta sfida. La ricerca “Bambini e Lockdown: la parola ai genitori” è stata condotta dalla SICuPP Lombardia in collaborazione con un gruppo di ricercatori dell’Università di Milano-Bicocca e di “Bambini Bicocca”⁴, coinvolgendo più di 3.400 famiglie subito dopo il primo *lockdown* del 2020 (Mantovani *et al.*, 2021; Picca *et al.*, 2021) e 3.200 a un anno di distanza (Picca *et al.*, 2021), tutte con figli di età compresa tra 1-5 e 6-10 anni. L’obiettivo è stato quello di comprendere, attraverso due questionari costruiti *ad hoc* in base all’età dei bambini, sia la risposta delle famiglie alle limitazioni imposte dall’emergenza sanitaria in termini di organizzazione, comportamenti educativi, stati emotivi, sia eventuali modificazioni nei comportamenti infantili e nelle *routines* quotidiane (alimentazione, sonno, gioco ecc.), tra cui l’esposizione all’esperienza educativa/didattica a distanza (*ibidem*) e l’uso di dispositivi digitali (Ferri *et al.*, 2022).

2. I bambini e le famiglie, come stanno?

I dati emersi dalla ricerca confermano il ruolo di alcuni “determinanti della salute” (OMS) o “fattori protettivi” di cui abbiamo parlato sopra: molte delle famiglie che prima del periodo di confinamento erano parte di una rete familiare, amicale o educativa (più del 60% delle famiglie ha dichiarato di aver potuto contare su una rete di solidarietà), i cui figli frequentavano un contesto educativo 0-6 (più dell’86% dei bambini frequentavano un nido d’infanzia o una scuola dell’infanzia e i genitori hanno dichiarato che questo ha permesso di tenere aperto il canale della co-educazione), in condizioni ambientali sostenibili in termini di spazi abitativi e di possibilità di contatto con l’esterno (molte famiglie hanno dichiarato di avere avuto accesso a balconi, cortili, giardini condominiali) e in condizioni di poter conciliare gli impegni professionali con le responsabilità familiari (soprattutto le madri), sono state in grado di reagire in termini di resilienza.

Si tratta di dati coerenti con quanto emerge anche da altre indagini condotte in altre Regioni italiane (Gigli, Trentini, 2021), così come da *review* internazionali (Gayatri, Irawaty, 2021). Queste famiglie, come abbiamo già avuto modo di discutere in precedenti contributi (Mantovani *et al.*, 2021; Picca *et al.*, 2021b), sono riuscite a resistere in modo proattivo, rispondendo positivamente alle restrizioni imposte dal confinamento, facendo leva sulle proprie risorse e quelle dei figli (che a loro volta si “sono adattati” abbastanza bene), chiedendo e offrendo aiuto ad altre famiglie, mostrando un buon livello di tenuta emotiva o di “resilienza sistemica” (*Ibidem*) sia interna (tra genitori, genitori e figli, e tra fratelli), sia esterna (tra le famiglie, le famiglie e i servizi, le famiglie e la comunità). Una reazione che conferma la natura sociale, multidimensionale e culturalmente situata della resilienza (Millican, Middleton, 2020). La rete con i servizi educativi/scuole dei figli e le connessioni sociali tra pari al di fuori dei confini familiari hanno rinforzato la competenza genitoriale (Milani *et al.*, 2015) e la loro capacità di «adattarsi» (Infantino, 2021, p. 193) come «educatori naturali» (*Ibidem*) ai nuovi ruoli richiesti dall’emergenza sanitaria.

Entrambe queste risorse hanno funzionato da riserva emotiva per il mantenimento di un buon livello di benessere interno alle famiglie, incoraggiando la sperimentazione di nuovi strumenti di vicinanza e comunicazione nonostante la distanza fisica (Antonietti, Guerra, Luciano, 2021). Un capitale educativo e sociale che ha facilitato la condivisione sociale delle responsabilità, rinforzando la capacità dei genitori di reagire in termini sistemici.

⁴ PI. della ricerca: M. Picca (Presidente Società Italiana delle Cure Primarie Pediatriche Lombardia) e S. Mantovani (Presidente di “Bambini Bicocca”, *spin off* dell’Università di Milano-Bicocca). Si ringraziano i pediatri della rete SICuPP per la preziosa collaborazione e le famiglie coinvolte.

Accanto a questi dati positivi, però, emergono anche alcuni elementi di fragilità: i genitori coinvolti nella ricerca, per lo più madri (93%) con figli di età compresa tra 1-5 anni e 6-10 anni, segnalano, per esempio, alcune modificazioni nei comportamenti quotidiani dei bambini: cambiamenti nelle *routines* di sonno (con aumento dei risvegli notturni e difficoltà di addormentamento), modificazioni nell'alimentazione (con aumento di consumo di snack fuori pasto, alterazioni nell'appetito e negli orari), alterazioni dell'umore (con aumento di irritabilità e capricci nei più piccoli e disturbi dell'attenzione nei più grandi) (Mantovani *et al.*, 2021; Picca *et al.*, 2021).

Cambiamenti in linea con quanto emerge da altri studi condotti a livello internazionale che evidenziano effetti emotivi importanti in termini di aumento di paure, stress, ansie (Berasategi *et al.*, 2021). Si tratta di dati che, purtroppo, sembrano crescere anche nella fase *post*-pandemica: l'analisi delle risposte al questionario somministrato dalla rete dei pediatri SICuPP a un anno di distanza (Picca *et al.*, 2021)⁵ segnala un senso di “malessere diffuso” con alcuni dati nuovi: malessere fisico, progressivo affaticamento dei genitori, incremento di alcune modificazioni già rilevate nelle abitudini quotidiane e *routines*⁶, aumento del possesso e uso di *device[s]* tecnologici fin dalle prime età (Ferri *et al.*, 2022).

Dati che confermano quanto i bambini, come sottolinea Picca, fungano «da barometro emotivo» delle condizioni di salute delle famiglie (Reiss, Otto, Lampert, Klasen, Ravens-Sieberer, 2019, cit. in Picca *et al.*, 2021b, p. 4): le alterazioni nel loro comportamento quotidiano, le regressioni o i miglioramenti nello sviluppo, ci dicono molto sulla salute sociale delle famiglie come sistema ecologico. Genitori che nel 2020 avevano dichiarato di «potercela fare, con alti e bassi» (Mantovani *et al.*, 2021, p. 40), a un anno di distanza mostrano segni di progressivo affaticamento (Picca *et al.*, 2021). Se consideriamo la natura non rappresentativa del campionamento casuale che abbiamo adottato nella ricerca, ci sembra che questi dati siano da considerare con particolare attenzione perché evidenziano alcune “spie di vulnerabilità” (Mantovani *et al.*, 2021) che, con ogni probabilità, oggi interessano un numero ben più ampio di famiglie.

Non possiamo non chiederci “come stanno?”⁷ i bambini e i genitori che hanno vissuto la pandemia in condizioni ambientali meno buone dal punto di vista materiale (problemi economici, spazi insufficienti, problemi di conciliazione ecc.) ma anche sociale (isolamento, assenza di reti ecc.). I dati emergenti dai rapporti nazionali confermano infatti la eco drammatica della crisi pandemica soprattutto per chi già viveva in condizioni di fragilità (Save the Children, 2020, 2021; Unicef, 2021).

Il confronto con il dolore, le separazioni, il malessere, il limite che hanno caratterizzato i mesi di emergenza hanno segnato ancora di più i bambini e i genitori che già vivevano in condizioni di precarietà e che, oggi, vivono in condizioni di aumentata insicurezza economica e povertà (*Ibidem*). Fragilità che incidono pesantemente sul benessere dei più piccoli, come emerge dagli studi che hanno considerato l'impatto dei fattori di stress legati all'emergenza sul benessere dei bambini (Spinelli, Lionetti, Pastore, Fasolo, 2020).

⁵ Il secondo questionario (marzo-luglio 2021) è stato somministrato tramite la rete dei pediatri SICuPP coordinata da M. Picca; per approfondire: Picca, Ferri, Manzoni, Bove, Mantovani, Cavalli (2021), *Bambini e lockdown un anno dopo*. (<https://docs.google.com/document/d/1EQpHm65EbKd6CmiqhH1M8HFuuRJXhMjS/edit>; ultima consultazione: 04.04.22).

⁶ <https://www.sicupp.org/documenti/771-comunicato-stampa-bambini-e-lockdown-un-anno-dopo-dalla-resilienza-alla-resistenza> (ultima consultazione: 04.04.22)

⁷ Tema del seminario “*I bambini oggi: come stanno? Sguardi interdisciplinari*”, Lab. Interdisciplinare Infanzia, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa, Università di Milano Bicocca. Picca, M. (2021) “I bambini dopo un anno di pandemia”. Gli stessi dati sono stati discussi anche da P. Manzoni e C. Bove al Convegno “Pediatria 2021: dalla pratica alla teoria” (Milano, 01-02.10.21).

Se durante le fasi più acute della pandemia, come è emerso dalla ricerca, chi aveva già relazioni con gli insegnanti/educatori è parso meno solo e anche per questo più capace di rispondere in modo proattivo alle limitazioni, a maggior ragione oggi – nella fase *post*-pandemica – è ragionevole aspettarsi che il ruolo degli educatori e degli insegnanti che lavorano nello 0-6 sia cruciale per potenziare quella infrastruttura sociale che promuove il benessere e la salute sociale di tutte le famiglie, soprattutto chi è più esposto a condizioni di vulnerabilità.

3. *Educatori e insegnanti 0-6 come garanti del benessere*

Assumiamo qui un'idea di benessere come «salute, inculturazione positiva e interiorizzata, disponibilità e apertura alle relazioni, autonomia, senso di potercela a fare e di contare [...] stare bene insieme, stare bene con sé stessi, potersi esprimere» (Mantovani, 2020, p. 48). La salute, come dichiara l'Organizzazione Mondiale della Sanità, è uno stato di completo benessere mentale e sociale che «non consiste solo nell'assenza di una malattia», ma è anche «la capacità di adattamento e di auto gestirsi di fronte alle sfide sociali, fisiche ed emotive» (OMS, 1984).

Autogestirsi implica essere capaci di intercettare i propri limiti, accorgersi del crinale tra benessere e malessere, attivando le proprie risorse e quelle altrui per rispondere positivamente alle sfide esterne. Mettendo in campo comportamenti individuali di benessere, ma anche azioni concrete a livello sistemico che concorrono alla costruzione di una comunità in salute.

Un'idea di benessere “olistico” (Laevers, 2005), per i bambini ma anche per gli adulti, che mette in evidenza il patrimonio culturale ed educativo e le potenzialità del settore ECEC: nidi e scuole dell'infanzia sono presidi territoriali o “osservatori naturali” per monitorare le condizioni di salute sociale delle famiglie, osservando i comportamenti quotidiani dei bambini, individuando eventuali segnali di malessere – le “spie di vulnerabilità” di cui abbiamo parlato prima – e favorendo l'introduzione tempestiva di quei fattori di supporto e di protezione di cui le famiglie hanno bisogno.

Il tema dei «tutori di resilienza» è in tal senso interessante per capire che cosa significa per gli educatori svolgere questa funzione (Silva, Gigli, 2021, p. 8), che potremmo definire di “garanti” del benessere quotidiano.

Introdotta in ambito pedagogico da Malaguti (2005), questa idea insiste sull'importanza che le famiglie incontrino fin dai primi anni di vita dei figli figure educative capaci di fornire loro supporto consapevole e orientato al rafforzamento delle risorse e delle condizioni che permettono la costruzione di processi di benessere. Il presupposto è che la resilienza sia un processo dinamico che prevede l'interazione tra risorse individuali e elementi di contesto e che, in tal senso, può essere «assistita» (Milani, 2018, p. 127) curando l'emergere di risorse interne, ampliando le possibilità di far leva su risorse esterne e intervenendo precocemente sui fattori di protezione.

Malaguti, riprendendo le tesi originarie di Boris Cyrulnik sui “tutori dello sviluppo e della resilienza”, insiste sulla necessità di formare le figure educative affinché siano in grado di agire nei territori come figure-chiave che facilitano il processo di conoscenza e inserimento nel contesto e nella realtà sociale, sostenendo lo sviluppo di competenze di resilienza, intesa come «la capacità o il processo di *far fronte, resistere, integrare, costruire* e riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante aver vissuto situazioni difficili» (Malaguti, Cyrulnik, 2005, p. 16). Figure cioè che hanno il compito di offrire sostegno perché l'altro si attrezzi e trovi le risorse per affrontare le sfide.

Inghilleri sviluppa il costrutto dei “garanti metapsichici o garanti sociali” di Kaës, spiegando come i garanti sociali svolgano la funzione di assicurare, attraverso la famiglia o le istituzioni, il

buon funzionamento del singolo (il bambino) come parte di un sistema culturale più ampio, basato su relazioni interpersonali e intergenerazionali (Inghilleri, 2020 p. 25). I garanti sociali, dunque, si fondano su «elementi concreti, reali, e cioè su specifiche istituzioni culturali, sociali, politiche» (*Ivi*, p. 26): possono essere «miti, credenze, valori», ma anche «sistemi» o «luoghi», quali per esempio «la famiglia con le sue caratteristiche e le norme che le regolano, le istituzioni educative, e in particolare quelle della prima infanzia come i nidi, i luoghi di lavoro, i luoghi e le attività del tempo libero e dell'associazionismo, e così via» (*Ibidem*).

Concordiamo con Inghilleri nel ribadire la grande importanza di ciò che accade nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, soprattutto pensando a chi proviene da famiglie fragili (che spesso hanno anche storie di emigrazione/immigrazione), e la necessità di sostenere gli educatori perché diventino consapevoli di questa funzione e siano sempre più capaci di costruire ambienti effettivamente funzionali al benessere e alla salute sociale di tutti. Questo implica due condizioni formative di base:

- ampliare le conoscenze che gli educatori 0-6 hanno rispetto alla vita quotidiana dei bambini e delle famiglie per aiutarli a costruire ponti dilatando lo spazio educativo del proprio intervento anche *oltre* le mura fisiche e simboliche dei servizi (cosa che è in parte accaduta nei mesi di confinamento grazie alle tecnologie);
- incoraggiare una prospettiva di lavoro *inter*-settoriale costruendo occasioni di confronto e di formazione interdisciplinare sui temi della salute, del benessere, della prevenzione facendo in modo che le teorie che spesso agiscono a livello sommerso siano esplicitate non solo all'interno del gruppo educativo, ma anche nel confronto con altri professionisti che operano sul territorio (pediatri, operatori sociosanitari, psicologi, insegnanti ecc.).

4. *Confrontarsi tra professionisti dell'educazione e della salute*

Sarebbe in tal senso auspicabile promuovere il dialogo e il confronto tra figure professionali diverse che lavorano con le famiglie, ma che raramente incrociano le sfere di intervento e gli ambiti di competenza: la ricerca a cui abbiamo fatto riferimento in questo articolo è un esempio di come i settori educativo e della salute, quando lavorano insieme, possano raggiungere una comprensione sistemica della vita delle famiglie e della condizione di benessere che amplia non solo le informazioni/i dati a disposizione dei professionisti stessi, ma anche il ventaglio di azioni/interventi possibili.

Un esempio che ci aiuta a vedere le potenzialità di questo scambio non solo a livello teorico, ma anche pratico: non avremmo mai raggiunto la voce di così tante famiglie senza costruire una rete di collaborazione con i pediatri territoriali e senza unire le forze, non solo per ascoltare le famiglie, ma anche per porre le domande *giuste* per capire. E facendo rete, lavorando insieme all'ideazione di strumenti per la rilevazione (il questionario), abbiamo avuto la possibilità concreta di confrontare diversi punti di vista, linguaggi e prospettive sul benessere e la salute di bambini e famiglie. E abbiamo ampliato lo sguardo.

Analogamente, riteniamo che gli educatori 0-6 possano allenarsi all'agire sistemico condividendo con i professionisti della cura medico/sanitaria (pediatri di famiglia, operatori medico sanitari, ecc.) esperienze e conoscenze importanti sulla salute sociale delle famiglie che derivano dal loro lavoro quotidiano a fianco dei bambini e indirettamente delle famiglie in contesti educativi di normalità. Gli educatori e gli insegnanti, infatti, vedono i bambini per molte ore nel corso della giornata, con continuità nell'arco delle settimane, osservandoli nel flusso educativo delle *routines* di gioco, socializzazione, apprendimento.

I pediatri di famiglia, invece, spesso incontrano i bambini insieme ai loro genitori nel contesto della visita pediatrica per un tempo ridotto, per lo più orientato alla valutazione dei sintomi e alla loro soluzione (guarigione), oppure durante i controlli di crescita, quando i genitori in genere si rivolgono al pediatra anche per questioni di natura non strettamente medica (ponendo domande e dubbi sui temi dell'allevamento, l'educazione, lo sviluppo), mentre il pediatra si assicura che i bambini ricevano le cure adeguate per crescere in modo equilibrato.

I primi vedono i bambini senza i genitori (a parte i momenti di transizione), e hanno uno sguardo sullo sviluppo molto legato alla soddisfazione dei bisogni quotidiani, ma anche alla realizzazione del potenziale di ciascun bambino in termini formativi.

I secondi, invece, vedono i bambini con i genitori durante le visite e hanno uno sguardo prevalentemente rivolto a trovare una strategia di risposta immediata in caso di sintomi, ma anche a costruire un contesto di fiducia con i genitori affinché aumenti la loro competenza e capacità di cura.

Gli educatori sono abituati a “vedere” i bambini attraverso il gioco e le attività di cura, immersi in ambienti educativi che sollecitano uno sguardo sulle risorse. I pediatri sono abituati a “vedere” i bambini attraverso il corpo, usando gli occhi e le mani, in *setting* specifici di compresenza medico-bambino-genitore (che hanno molte analogie con la *Strange Situation* di Ainsworth, cfr. Mantovani, Picca, Giussani, Zanetto, 2002), in cui la ritualità dell'incontro è scandita dal contatto fisico e dalla comunicazione medico-paziente. Entrambi sono un «primo anello di congiunzione tra le micro culture domestiche e i *meso* e *macro* contesti socioculturali in cui vigono definizioni più o meno normative di salute, normalità, sano sviluppo, e soprattutto buone pratiche genitoriali» (Caronia, Ranzani, 2021, p. 79).

Queste diverse culture della vita, della crescita, della salute e del benessere, ma anche le diverse culture professionali della cura (pedagogica e medica⁸) e i diversi modi di interfacciarsi con i problemi e con l'utenza, devono essere messi in dialogo e meticciati se vogliamo ridurre il rischio di contrapposizione e conflitti, o peggio di competizione e di valutazione frettolosa dei cosiddetti “comportamenti problema” – che oggi purtroppo sembrano in aumento – ampliando l'efficacia della cura sistemica di tutte le famiglie e prestando attenzione a chi vive in condizioni di maggior esposizione alla fragilità e tende a stare ai margini. Intervento educativo e sanitario non dovrebbero essere separati: lo sapevamo già prima della pandemia, ora ne abbiamo più evidenza.

5. La salute sociale: responsabilità pedagogica e bene comune

Una comunità in salute, potremmo dire a questo punto, è una comunità capace di mettere in campo un lavoro intersettoriale e collaborativo tra professionisti e settori (educazione, salute, servizi sociosanitari, scuola, ecc.), basato sulla circolazione delle informazioni, la solidarietà nel condividere le conoscenze, la partecipazione attiva dei suoi membri e il coinvolgimento di attori e *stakeholder* diversi (OECD, 2020) che, insieme, si preoccupano e si occupano del benessere di tutti i cittadini.

Una risposta corale che diventa spinta all'innovazione sociale: si dice infatti che la pandemia abbia messo a nudo il nostro bisogno di comunità, ma anche il nostro saper fare comunità proprio a partire dalle reti di solidarietà che sono nate dal basso.

Al contrario, una comunità “non” in salute è quella che paga lo scotto della frammentazione delle responsabilità, della parcellizzazione delle azioni, dei conflitti (spesso latenti) tra

⁸ Nella tradizione pedagogica italiana molti studiosi hanno approfondito il tema del contributo che l'epistemologia pedagogica può offrire al sapere medico; tra i tanti, Bertolini, Kanizsa, Mortari, Castiglioni, Benini, Zannini, Gambacorti-Passerini.

settori, della segmentazione delle conoscenze, della segregazione professionale e culturale dei professionisti della cura, della competizione tra le responsabilità o i saperi, e in cui i rischi di trasformare le fragilità in condizioni di devianza o malessere diffuso aumentano.

Tuttavia, perché lo stato di salute di una comunità perduri nel tempo, va alimentata anche la diffusione di una cultura del benessere di matrice resiliente, che restituisca un ruolo attivo e un senso di auto-efficacia a tutti i bambini e alle famiglie. Da sempre i servizi 0-6 hanno svolto questa funzione incoraggiando il lavoro sul potenziale di ogni bambino e di ogni genitore e agendo come “infrastruttura sociale” per le famiglie nei territori. Si tratta di rinforzare questa tradizione oggi connotata soprattutto sul piano sociale ampliandola anche rispetto alla capacità di intervento degli educatori in una logica interdisciplinare/multi-professionale, includendo nelle azioni di contrasto alla vulnerabilità altri servizi/*stakeholder* e fornendo un supporto pedagogico per le famiglie, che le aiuti a rispondere ai disagi legati alla pandemia da Covid-19 da protagoniste: i luoghi di vita dei piccoli sono luoghi di accoglienza, di scambio, di emancipazione, ma sono anche luoghi di ascolto e di parola in cui accompagnare le famiglie a cogliere le risorse (interne o esterne) che non credevano di avere o che non conoscevano coltivando legami, costruendo nuove reti e assumendo posture attive che le rinforzino.

Il modello di lavoro sistemico con le famiglie vulnerabili è oggi ampiamente accreditato: nessuno metterebbe mai in discussione l'assunto secondo cui la rete/network costituisce una delle risposte più efficaci al bisogno del singolo nucleo familiare (Serbati, Milani, 2012). Molti studi e le raccomandazioni europee da tempo insistono sulla necessità di promuovere interventi di rete o *inter-agency* tra figure professionali, servizi/istituzioni, ambiti disciplinari o settori (Barnes *et al.*, 2017).

Tuttavia, la traduzione di questi principi in pratiche coerenti – le cosiddette buone prassi collaborative – non è sempre facile così come non è automatico dotarsi di indicatori condivisi sulla salute sociale e il benessere delle famiglie da cui partire per mettere in campo gli interventi di rete sopra evocati e a cui pervenire per monitorare in modo coerente la qualità degli interventi stessi in una prospettiva di “valutazione formativa” (Serbati, Milani, 2012). Se da un lato la natura interdisciplinare e collaborativa del lavoro educativo nell'infanzia è una consapevolezza radicata a livello europeo, come si legge nel *Position Statement* sugli standard e le competenze degli educatori presentato dalla Nayec: «l'educazione infantile è una professione interdisciplinare, collaborativa e a orientamento sistemico. [...] Una prospettiva interdisciplinare, orientata a livello sistemico, è essenziale per aiutare i professionisti, in particolare mentre potenziano la qualità delle loro pratiche, a integrare molteplici risorse di conoscenza dentro un approccio integrato» (2020, p. 8, trad. dell'Aut.), dall'altro non è sempre così chiaro che cosa implichi l'assunzione di questa prospettiva a livello concreto rispetto alla vita quotidiana nel lavoro con le famiglie.

Viene spontaneo chiedersi come si possa essere educatori riflessivi e sistemici, capaci di collaborare in modo autentico con altri professionisti, mantenendo però un'attenzione allo specifico educativo del proprio intervento. Dewey ci viene in aiuto dicendo che se da un lato l'agire riflessivo necessario per il lavoro collaborativo ha bisogno di un metodo, dall'altro il metodo da solo non basta. Accanto al metodo, è necessario coltivare almeno tre “attitudini” necessarie al pensare riflessivo: “apertura mentale”, “sincera adesione totale”, “responsabilità” (Dewey, 1933, trad. it., 2019). La prima è intesa come la capacità «di ospitare nuovi fatti, idee, problemi» (*Ivi*, p. 29); la seconda, come “interesse” o “ripiegamento sull'oggetto” (il tema, la questione, il problema); la terza come “coerenza e integrità tra intenzioni e azioni” (*Ibidem*).

Le attitudini di cui ci parla Dewey sembrano anticipare il dibattito contemporaneo sulle *soft-skills*, altrimenti definite “competenze trasversali”, riprese oggi nel dibattito sulle *character skills* (che l'OCSE chiama *socio-emotional skills*) intese come «tratti di personalità, competenze

o abilità non cognitive, competenze socioemozionali» (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021, p. 10). Queste caratteristiche dovrebbero contribuire a formare figure professionali capaci di agire in contesti complessi mettendo in campo competenze non cognitive (sicurezza, apertura, capacità di formare legami, ecc.), che ne rafforzino le capacità di collaborare, individuare soluzioni e strategie, perseguire obiettivi specifici con sicurezza, muovendosi con dinamismo interdisciplinare, flessibilità e apertura mentale. Caratteristiche attese anche a livello scolastico dove il dibattito è unanime nel riconoscere il valore di quelle *non cognitive skills* (Zhou, 2017), tra cui per esempio coscienziosità, l'apertura mentale, il senso di efficacia, la resilienza, l'auto-determinazione, la mentalità dinamica, ecc.

Attitudini, dunque, “coltivabili”, suggeriva Dewey agli inizi del Novecento, che accompagnino gli educatori ad agire come figure chiave a livello territoriale, in sinergia con altri professionisti, attraverso un approccio metodologico eclettico. Un modo di lavorare che diventa uno stile educativo, ma anche un modello per i bambini e le famiglie, che deve appoggiarsi sulla formazione in servizio intesa come un «apprendistato al decentramento» (Moro, 1994, trad. it., 2002, p. 19): una palestra per allenarsi a tenere insieme discorsi, linguaggi, prospettive disciplinari e metodi diversi, costruendo legami che facilitano un agire sistemico (riprendendo le tesi sul complementarismo di Devereux, 1972).

È evidente che l'azione sistemica – recuperando l'epistemologia originaria di Gregory Bateson – implica qualcosa di più di una mera azione “con” o di uno sguardo “con”: implica saper dialogare con altre figure o professionisti, saper incrociare i punti di vista, saper tollerare la divergenza e il conflitto, saper negoziare tra linguaggi e competenze, saper capovolgere lo sguardo, saper collaborare a processi decisionali muovendosi con agilità e pazienza tra prospettive e significati, individuando la «struttura che connette» (*Ibidem*), in modo coerente e con perseveranza.

È un “fare con” basato sul dialogo generativo e sulla capacità di accogliere nuovi stimoli, ma anche sulla fiducia e l'interesse verso altri punti di vista. Un “fare con” che incoraggia la capacità di prendere le decisioni in modo condiviso, ma anche la capacità di mediare e co-costruire visioni condivise; che richiede la partecipazione di più teste/mani per comprendere in modo olistico i bisogni e le potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia. E che diventa capacità di far fronte insieme alle numerose “sfide applicative” che accompagnano questo modo di lavorare (D'Emilione, Giuliano, Grimaldi, 2020), imparando a stare sui confini e a fare da ponte mettendo in campo azioni di *bridging* (Amadini *et al.*, 2019), con doti da equilibristi o, come avrebbe voluto Dewey, assumendo una postura da educatori *ricercatori*.

La riflessività sistemica diventa così una “meta-competenza” che «va oltre l'individuo per investire (ai livelli *meso* e *macro*) le relazioni, comunicazioni e conversazioni dell'équipe con gli utenti, il modello organizzativo del servizio, gli spazi formali e informali per il dialogo [...] mettendo in luce come i presupposti, le teorie e le metafore co-costruite plasmino le pratiche e viceversa» (Rigamonti, Formenti, 2020, p. 123).

Una meta-competenza da «formare, allenare, apprendere» (*Ivi*, p. 129). Gli effetti della pandemia rendono necessaria una riflessione sui profili professionali degli educatori 0-6, a partire da una rilettura dei curricula per la formazione di base e in servizio, riportando al centro del dibattito il tema delle *attitudini* necessarie al lavoro sistemico, riflessivo e interdisciplinare, in primis la capacità di dialogare in prospettiva interdisciplinare.

6. Formarsi al dialogo interdisciplinare per generare benessere.

Perché riteniamo che allenarsi al dialogo interdisciplinare rinforzi la professionalità degli educatori 0-6, rendendo più incisiva l'azione preventiva e di supporto alle famiglie fragili?

Perché il dialogo è un atto sociale profondamente formativo: dal «dialogo può emergere qualcosa di inaspettato. Il dialogo è guidato da un tema, però rivela qualcosa di nuovo per gli interlocutori riguardo a quel tema» (Stanghellini, 2017, p. 23). Siamo consapevoli di quanto il dialogo su questi temi possa essere complesso, perché siamo di fronte a concetti polisemici e situati, che ci riguardano da vicino e che ci chiedono di andare oltre i rischi di quelle visioni binarie – tra cui prima di tutto salute/malattia (Benini, 2020) – che limitano la condizione di salute che, come abbiamo detto all’inizio di questo articolo, non è solo assenza di malattia (OMS, 1984) ma comprende la capacità di adattarsi alle sfide che incontriamo.

Quando parliamo di salute, benessere, malessere parliamo di noi e degli altri, della vita, delle storie, dei valori, dei contesti, delle relazioni. I costrutti dello stare-bene (benessere) o male (malessere), e l’immagine di infanzia da essi veicolata, infatti, sono diversamente declinati a seconda delle caratteristiche individuali, psicologiche, soggettive, ma anche contestuali, materiali, sociali e culturali.

Salute e malattia, per esempio, hanno a che fare con pratiche o terapie, ma riflettono anche una concezione del mondo di origine sociale e culturale, l’insieme delle cosiddette «teorie eziologiche» (Moro, 1994, trad. it. 2002, p. 49).

Per alcuni gruppi culturali, il malessere (nei casi estremi la malattia) è una questione che si può spiegare e affrontare solo risalendo alle “culle culturali” e alla storia individuale della famiglia e, dunque, è una questione collettiva da curare in modo sistemico (*Ibidem*); per altri, il malessere ha anche a che fare con il qui ed ora, è una questione che riguarda il singolo individuo e richiede interventi specifici e tempestivi.

Per gli uni occorre riconnettersi con le cornici culturali di appartenenza per trovare la cura e la risposta al sintomo, tenendo insieme la storia di chi ha il sintomo con la storia delle origini della sua famiglia; per gli altri, la terapia è azione inscritta nelle cornici culturali del contesto in cui essa si manifesta, a prescindere dalle appartenenze e dalle storie familiari.

La migrazione e le relazioni interculturali accentuano questa complessità, introducendo modificazioni anche brusche tra rappresentazioni culturali originarie rispetto a salute, malattia e rappresentazioni nascenti dalla vita nei nuovi contesti. È con il dialogo che questi nuclei di significato possono essere svelati e riletti in una prospettiva condivisa.

Salute, contagio, benessere, malessere, sicurezza, malattia, morte sono alcuni dei temi che oggi sono entrati prepotentemente nella vita di tutti i bambini e delle loro famiglie. Bambini e adulti ne hanno sentito parlare tanto durante i mesi di emergenza, ne hanno parlato tra loro e continuano a parlarne. Le parole che circolano negli ambienti educativi sono quelle che si usavano anche prima dell’emergenza, ma i significati, le regole per stare insieme in salute e i comportamenti sono cambiati. E purtroppo sono cambiate anche le condizioni materiali che rendono possibile o estremamente difficile stare bene. Parlarne è già un modo per fare rete, occupandosi anche del benessere degli educatori, dal momento che il benessere e il senso di efficacia di chi educa incidono sulla capacità di prendersi cura del benessere altrui (Eadie *et al.*, 2021).

7. *Riflessioni conclusive*

La pandemia ci aiuta a vedere la natura formativa e trasformativa della resilienza, che può essere descritta e analizzata retrospettivamente, ma anche in termini prospettici e progettuali con uno sguardo al futuro.

Durante i mesi più drammatici, infatti, educatori e insegnanti hanno agito in questa duplice prospettiva: da un lato hanno continuato a lavorare mantenendo i legami educativi anche nella distanza fisica (LEAD), offrendo alle famiglie con bambini piccoli occasioni di incontro, di gioco, di relazione e apprendimento a distanza (DAD) in continuità con la vita precedente,

mantenendo aperti i canali di comunicazione, attrezzandosi per continuare a stare a fianco di tutte le famiglie (Campbell parla in proposito di *agency* dei servizi ECEC; Campbell, 2020, p. 340); dall'altro hanno iniziato a progettare i mesi della riapertura, generando processi di innovazione dal basso (*social innovation*; Bove *et al.*, 2018), rispondendo in un'ottica collaborativa e di intelligenza collettiva, ampliando i confini del lavoro educativo, rimanendo «presenti nella distanza» (Santagai, Barabanti, 2020, p. 123) e sperimentando nuove forme di comunicazione e partecipazione con uno sguardo al futuro (Soltero Gonzàles, Gillandersi, 2021). Mettere a sistema questo capitale pedagogico è la sfida che ci aspetta nei prossimi mesi (Falcinelli, Mignosi, 2022) a partire da alcune azioni chiave:

- a livello *micro*, rinforzando il ruolo dei servizi 0-6 come presidi per il benessere delle famiglie, potenziando la loro capacità di intercettare precocemente segnali di disagio/malessere in senso olistico (disagio fisico, emotivo, sociale, ecc.) per intervenire rafforzando le azioni di prevenzione territoriale (come emerge dal Documento Salute 2020);
- a livello *meso*, costruendo occasioni di confronto e dialogo tra professionisti dell'educazione e professionisti della cura/della salute che operano a livello territoriale (operatori sociosanitari, pediatri territoriali, psicologici ecc.), per mettere in comune conoscenze, linguaggi, strumenti per il lavoro con le famiglie a partire dalle risorse;
- a livello *macro*, favorendo la costruzione di reti di prossimità tra individui (genitori di diversa provenienza/status socioculturale, genitori e educatori, professionisti di settori diversi ecc.) e tra istituzioni (servizi per l'infanzia, scuole, consultori pediatrici, comunità ecc.) per generare politiche educative e culturali che favoriscono il benessere delle famiglie che vivono in condizioni di maggior precarietà o invisibilità.

Un lavoro che può beneficiare di nuovi studi e ricerche che non solo diano la parola ai genitori e ai professionisti, ma che coinvolgano attivamente entrambi per innescare reti virtuose di collaborazione e azioni congiunte di contrasto alle crescenti condizioni di vulnerabilità delle famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (a cura di) (2019): *Comunità e corresponsabilità educative. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Antonietti M., Guerra M., Luciano E. (2021): Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), pp. 153-170.
- Barnes J., Melhuish E. (2017): *Inter-agency Coordination of Services for Children and Families – Initial Literature Review*. ISOTIS report. (http://archive.isotis.org/wp-content/uploads/2017/04/ISOTIS_D6.1-Inter-agency-coordination-of-services-for-children-and-families-Initial-Literature-Review.pdf; ultima consultazione: 25.05.22)
- Balenzano C., Moro G., Girardi S. (2020): Families in the Pandemic between Challenges and Opportunities: An Empirical Study of Parents with Preschool and School-age Children. *Italian Sociological Review*, 10(3), pp. 777-800.
- Benini S. (2021): Uno studio che prende origine dal dialogo tra pedagogia e scienze mediche, *Journal of Health Care Education in Practice*, 3(3), pp. 65-74.
- Bove C. (2021): Rethinking Professional Roles in Contemporary ECEC by Reducing the Gap between Health and Education. Lessons Learned from the Pandemic. *Proceedings. Scuola Democratica*, pp. 426-440.
- Bove C., Jensen B., Wyśłowska O., Iannone R.L., Mantovani S., Małgorzata Karwowska-Struczyk (2018): How Does Innovative Continuous Professional Development (CPD) Operate in the ECEC

- Sector? *European Journal of education*, 53(1), pp. 34-45.
- Berasategi Santxo N., Idoiaga Mondragon N., Ozamiz-Etxebarria N., Dosil-Santamaria M. (2021): The Well-being of Children in Lock-down: Physical, Emotional, Social and Academic Impact. *Children and Youth Services Review*, 127, pp. 1-9.
- Campbell P. (2020): Rethinking Professional Collaboration and Agency in a Post-pandemic era. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), pp. 337-341.
- Caronia L., Ranzani F. (2021): L'inatteso pedagogico nella visita pediatrica: le dimensioni epistemica e deontica del chiedere, dare e ricevere consigli. *Studium Educationis*, a. XXII, n. 2, pp. 77-86.
- Chiosso, A.M., Poggi, Vittadini, G. (2021): *Viaggio nelle character skills*. Bologna: il Mulino.
- Dewey J. (1933): *Come pensiamo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2019.
- D'Emilione G., Grimaldi A. (2020): La collaborazione tra professionisti e operatori sociali nelle politiche di contrasto della povertà. Il ruolo dell'équipe multidisciplinare. *Counseling*, 13(2), pp. 16-41.
- Eadie P., Levickis P., Murray L. (2021): Early Childhood Educators' Wellbeing during the Covid-19 Pandemic. *Early Childhood Education J.* 49, pp. 903-913.
- Falcinelli F., Mignosi E. (2022): *Lo zero sei di fronte all'emergenza COVID*. Bergamo: Zeroseiup.
- Ferri P., Bove C., Cavalli N., Mantovani S., Manzoni P., Picca M. (2022): Digital Natives and Lockdown: The Digital Life of Children during the Pandemic between Smartphones and the "New normal". In P. Lucisano (a cura di): *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* – Atti SIRD. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 169-182.
- Gayatri M., Irawaty D.K. (2021): Family Resilience during COVID-19 Pandemic: A Literature Review. *The family Journal*, 30(2), pp. 132-138.
- Gigli A., Trentini M. (2020): Despite the Virus. A Survey with Parents on Early Childhood Education Services and Families in Covid-19. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), pp. 29-60.
- Infantino A. (2021): I genitori, educatori naturali. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), pp. 193-208.
- Inghilleri P. (2020): Tante culture, tanti bambini. In C. Monachello, M. Nunnari, M. Sannipoli, *Narrare le infanzie*. Bergamo: Zeroseiup.
- Inghilleri P. (2021): *I luoghi che curano*, Milano: Raffaello Cortina.
- Laevers F. (2005): *SICS (ZIKO) Wellbeing and Involvement in Care. A Process Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Malaguti E., Cyrulnik B. (2005): *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la costruzione di legami positivi*. Trento: Erickson.
- Malaguti E. (2005): *Educarsi alla resilienza*. Trento: Erickson.
- Mantovani S., Bove C., Manzoni P., Ferri P., Picca M. (2021): Children "Under Lockdown": Voices, Experiences, and Resources during and after the Covid-19 Emergency. Insights from a Survey with Children and Families in the Lombardy Region of Italy. *European Early Childhood Education Research J.*, 29(1), pp. 35-50.
- Mantovani S. (2020): Le nuove Linee di orientamento pedagogiche per i servizi educativi 0-6 anni del Comune di Milano: significati, processo elaborativo e principi fondamentali. In F.L. Zaninelli, S. Premoli (a cura di): *Infanzie e servizi educativi a Milano*. Bari: Progedit, pp. 36-51.
- Mantovani S., Picca M., Giussani Zanetto F. (2002): L'osservazione e la valutazione della relazione m-b da parte del pediatra di famiglia: proposta di uno strumento e di un percorso di formazione. In L. Carli (a cura di): *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento*, Milano: FrancoAngeli, pp. 22-42.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2015): *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del programma*. Padova: BeccoGiallo.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Millican R., Middleton T. (2020): A Need for Resilience. In A. Tahmed, R. Middleton, S. Millican (Eds.): *Reconsidering Resilience in Education*. Cham: Templeton Springer International Publishing, pp. 3-16.
- Moro M.R. (1994): *Genitori in esilio*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2002.
- Nayec (2020): *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators. A position statement*

- by the National Association for the Education of Young Children (https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/standards_and_competencies_ps.pdf; ultima consultazione: 25.05.22).
- Osservatorio Nazionale Infanzia e Adolescenza (2021): *Contrastare l'impatto della pandemia su bambini e adolescenti* (<https://famiglia.governo.it/media/2160/contrastare-limpatto-della-pandemia-su-bambine-i-e-adolescenti.pdf>; ultima consultazione: 04.04.22).
- Picca M., Ferri P., Manzoni P., Bove C., Mantovani S., Cavalli N. (2021a): *Bambini e lockdown un anno dopo: la parola ai genitori. Report di Ricerca* (<https://docs.google.com/document/d/1EQpHm65EbK-d6CmihqH1M8HFuuRJXhMjS/edit>; ultima consultazione: 25.05.22).
- Picca M., Manzoni P., Milani G.P., Mantovani S., Cravidi C., Mariani D., Mezzopane A., Marinello R., Bove C., Ferri P., Macchi M., Agostoni C. (2021b): Distance Learning, Technological Devices, Lifestyle and Behavior of Children and their Family during the Covid-19 Lockdown in Lombardy: A Survey. *Italian Journal of Paediatrics*, 47:203.
- Rigamonti A., Formenti L. (2020): Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), pp. 113-132.
- Serbati S., Milani P. (2012): La genitorialità vulnerabile e la recuperabilità. *Minori Giustizia*, 3, pp. 111-119.
- Save the Children (2020a): *Save Our Education. Protect Every Child's Right to Learn in the COVID-19 Response and Recovery*. (https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/save_our_education_0.pdf; ultima consultazione 25.05.22)
- Save the Children (2020b): L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa (https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf; ultima consultazione: 04.04.22)
- Save the Children (2021): *Il futuro è già qui*, Atlante dell'infanzia a rischio (last access: March 2022).
- Silva C., Gigli A. (2021): Il virus rivelatore. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(21), pp. 5-7.
- Soltero-González L., Gillanders C. (2021): Rethinking Home-school Partnerships: Lessons Learned from Latin Parents of Young Children during the Covid-19 Era. *Early Childhood Education Journal*, 49, pp. 965-976.
- Spinelli L., Lionetti M., Pastore F., Fasolo M. (2020): Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the Covid-19 Outbreak in Italy. *Frontiers of Psychology*, 3(11), p. 1713.
- Stanghellini G. (2017): *Noi siamo un dialogo*. Milano: Raffaello Cortina.
- UNICEF Annual Report (2020): Responding to COVID-19. New York: United Nations Children's Fund, 2021 (<https://www.unicef.org/media/100946/file/UNICEF%20Annual%20Report%202020.pdf>; ultima consultazione: 04.04.22).
- Zhou K. (2017): Non-cognitive Skills: Potential Candidates for Global Measurement. *European Journal of Education*, 52(4), pp. 487-497.



Citation: A. Scialdone, M. Marucci, C. Porcarelli. (2022) Tra *Child Guarantee* e “Patti educativi di comunità”. La rilevanza di approcci inclusivi basati su pratiche territoriali di contrasto alla povertà educativa minorile. *Rief* 20, 1: pp. 87-100. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12252>.

Copyright: © 2022 A. Scialdone, M. Marucci, C. Porcarelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Tra *Child Guarantee* e “Patti educativi di comunità”. La rilevanza di approcci inclusivi basati su pratiche territoriali di contrasto alla povertà educativa minorile

Antonello Scialdone¹, Marco Marucci², Cristiana Porcarelli^{3,4}

Abstract

Il contributo, che segue la recente *Raccomandazione* del Consiglio UE n. 1004 del 14/06/2021 per la Garanzia europea per l'Infanzia (*European Child Guarantee*), analizza alcuni aspetti della povertà educativa minorile. Viene declinata la fase sperimentale di attuazione della *Child Guarantee* in Italia con i diversi livelli di ricerca ed i modelli di intervento relativi a percorsi specifici quali il rilancio dell'affidamento familiare, il *social housing*, lo sviluppo delle competenze per la transizione scuola lavoro, il contrasto alla povertà educativa ed il sostegno alle famiglie. Il contrasto alla povertà educativa minorile necessita del coinvolgimento di tutti i livelli di governance, di partnership pubblico/privato nonché di una particolare attenzione al territorio. In questa prospettiva i “Patti educativi di comunità” rappresentano un esempio di buona pratica caratterizzato da un approccio orientato alla co-progettazione e alla valorizzazione della dimensione territoriale. *Child Guarantee* e Patti educativi potrebbero diventare strumenti indispensabili per la fattibilità di politiche volte a contrastare il fenomeno della povertà educativa minorile.

Parole chiave: Garanzia europea per l'Infanzia, Povertà educativa minorile, Patti educativi di comunità, contrasto alla povertà, approcci inclusivi.

¹ Ricercatore presso l'Istituto Nazionale per l'analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP).

² Dirigente di Ricerca e Responsabile Struttura Economia civile e processi migratori presso l'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP).

³ Ricercatrice presso l'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP).

⁴ L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre Autori, per le imputazioni accademiche i paragrafi 1 e 4 sono da attribuire a Antonello Scialdone, il paragrafo 2 a Marco Marucci, il paragrafo 3 a Cristiana Porcarelli. Laddove non diversamente specificato, inoltre, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura degli stessi, N.d.R.

Abstract

This paper follows the recent EU Council Recommendation no. 1004 dated 14th June 2021) concerning the *European Child Guarantee* and investigates some aspects of child educational poverty. The pilot phase of implementation of the *Child Guarantee* in Italy is described through different levels of research and intervention models relating to specific paths such as the relaunch of family custody, social housing, and development of skills for the transition from school to work, contrast to educational poverty and support for families. The fight against child educational poverty requires the involvement of all levels of governance, public/private partnerships as well as a particular focus on territory. In this perspective, the “Community agreements for education” are an example of good practice characterized by a co-planning approach and the enhancement of the territorial dimension. *Child Guarantee* and Community agreements for education could become indispensable tools for the feasibility of policies aimed at tackling the phenomenon of child educational poverty.

Keywords: European Child Guarantee, Child educational poverty, Community agreements for education, fight against poverty, inclusive approaches.

1. Esclusione minorile e povertà educativa: gli scenari di riferimento

È stato notato recentemente che nelle Scienze pedagogiche e nella riflessione sul futuro dell'educazione risiede, dopo la catastrofe da Covid-19, una responsabilità sociale senza precedenti (Caligiuri, 2021). L'evento pandemico che la comunità internazionale sta tuttora attraversando e che si configura sempre più nella sua caratteristica di “fatto sociale globale” rappresenta, al di là delle pesantissime ricadute in termini di salute pubblica, un elemento inatteso che ha aumentato i fattori di disuguaglianza e fatto deflagrare preesistenti contraddizioni che già erano altrettante sfide alla coesione sociale: tra queste, una delle più dolorose concerne la condizione di bambini ed adolescenti bisognosi di sostegni di varia natura ed esposti a una vulnerabilità multifattoriale. Soggetti quasi per definizione privi di rappresentanza politica, i minori sono stati lambiti dall'acceso dibattito di questi mesi sulle conseguenze del Covid-19 specie per la questione della Didattica a Distanza (DaD), ma non considerati complessivamente come gruppo per il quale i rischi di esclusione venivano incrementandosi in modo cumulativo a seguito della crisi pandemica.

L'emergenza ha infatti prodotto rimarchevoli effetti negativi sul benessere economico e sociale di famiglie e minori, e le ripercussioni più gravi sono state subite da minori provenienti da contesti svantaggiati, in quanto i gruppi a basso e medio reddito sono maggiormente esposti al rischio di disoccupazione e di esclusione sociale. Come effetto ulteriore della crisi pandemica in ambito scolastico (in cui sono state sperimentate non senza difficoltà metodologie innovative come la DaD) si sono registrati negli ultimi mesi livelli notevoli di dispersione e *dropout*: secondo dati MIUR, sono stati 35mila gli studenti che nel 2020 hanno abbandonato prematuramente la scuola, in particolare nelle regioni del Sud (in Sicilia due giovani su dieci hanno abbandonato il circuito formativo prima del conseguimento del titolo relativo all'obbligo).

Solo pochi contributi (tra cui Nuzzaci, Minello, Di Genova, Madia, 2020) si sono sforzati di leggere la continuità e le concatenazioni tra le diverse fattispecie di deprivazione – materiale, relazionale, educativa – a cui risultano esposti da anni i più giovani. Il nostro Paese in particolare da più di un decennio campeggia nella parte più alta delle classifiche UE relative ai rischi di povertà minorile, e, sebbene nel corso del tempo alcuni passi avanti siano stati realizzati per contrastare tali fenomeni, non va misconosciuto il fatto che alti tassi di differenziazione interna

(riferiti a tassi di scolarizzazione, qualità della vita, offerta di servizi assistenziali) lasciano la realtà di taluni territori più scoperta di altri di fronte al crescente rischio di marginalizzazione: e non va neppure scordato che l'emergenza pandemica arriva subito dopo la coda di una recessione economica senza precedenti durata più di un decennio.

All'interno del segmento dei più giovani, nello scorso decennio in Italia i bambini con meno di sei anni a rischio di povertà o esclusione sociale hanno rappresentato costantemente il 30% circa del totale, pur scendendo al 25,6% nel 2019, ultima annualità in cui il dato è disponibile, con un ritardo rispetto agli altri Paesi UE-28 che si aggira intorno ai 5 punti percentuali nel periodo considerato (INAPP, 2021). Per quanto riguarda la povertà educativa si osserva che la quota di bambini fino a tre anni che non accedono ai servizi per l'infanzia né sono coinvolti in percorsi di istruzione formale ammonta nel 2019 al 73,7% del totale: un dato che non subisce grosse variazioni nell'ultimo decennio al netto di alcune fluttuazioni, e resta regolarmente al di sotto della media UE-28 di circa 5-6 punti percentuali. Va ricordato che l'accesso a tali servizi in Italia è solo parzialmente sostenuto dallo Stato, peraltro con enormi disparità territoriali⁵.

Per tali motivi si ripropone l'urgenza di focalizzare l'attenzione sulla questione della povertà educativa, che, anche se di conio relativamente recente nella letteratura scientifica⁶, rappresenta un *umbrella-term* ricco di implicazioni e ha a che fare con una estesa disuguaglianza di condizioni, da considerarsi non accettabile poiché al di sotto di una soglia minima socialmente riconosciuta⁷. Rileva in primo luogo la sua caratteristica multifattoriale e la pluralità dei fattori di rischio⁸ che possono concorrere alla diminuzione (o privazione assoluta) dell'opportunità di apprendere e far crescere liberamente aspirazioni e *capabilities* dei minori. Di peculiare importanza per la prospettiva educativa sembrano due elementi: l'adozione di un punto di vista finalizzato alla partecipazione alla vita adulta in luogo di un'ottica centrata esclusivamente (ed economicisticamente) sul solo deficit di titoli certificati e qualificazioni formali (Battilocchi, 2021), ma anche l'ampliamento alle risorse della comunità e quindi al potenziale insito nei contesti, oltre che nei singoli (Zoletto, 2020). Da ciò discende il richiamo a guardare realisticamente all'offerta educativa non come panacea autoconsistente bensì come leva per incrementare la giustizia sociale ed il benessere degli individui secondo approcci olistici (Brown, James, 2020).

Azioni di contrasto ai rischi di povertà educativa, pertanto, sono tali se contribuiscono a rimuovere i vincoli alla valorizzazione dei talenti e ad includere tutti nella partecipazione alla vita sociale. Vi è un meccanismo di causazione cumulativa dell'esclusione che andrebbe spezzato il prima possibile, per evitare che minori deprivati diventino in maggioranza – come è facile prevenire – adulti esclusi dai circuiti sociali: i bambini nati in famiglie svantaggiate infatti hanno maggiori probabilità di vivere in povertà quando crescono. In particolare, uno studio relativo agli Stati Uniti sottolinea come coloro che in qualsiasi momento durante l'infanzia hanno sperimentato la povertà hanno una probabilità tre volte maggiore di essere poveri all'età di 30 anni rispetto agli altri, ed inoltre rileva che più a lungo un bambino vive in povertà, maggiore

⁵ L'IPE di Save the Children (un indice volto a misurare il grado di povertà educativa dei minori) sottolinea una rilevante disomogeneità tra le regioni italiane. In Sicilia e Campania le opportunità educative e formative sono estremamente ridotte; mentre altre aree (Lombardia, Emilia-Romagna e Friuli-Venezia Giulia) si caratterizzano per un'ampia offerta formativa ed extracurricolare rivolta ai minori.

⁶ Cfr. Lohmann, Ferger (2014) e Glaesser (2021) per una rassegna della storia del concetto e dei tentativi di operazionalizzazione.

⁷ Qui in senso stretto differisce dalla disuguaglianza di opportunità, che impostazioni meritocratiche ritengono funzionalmente compatibili e legittimate in ambito sociale.

⁸ *Status* socioeconomico, *background* familiare, contesto dell'apprendimento, genere ed esperienza migratoria tra gli altri.

è il rischio di essere povero in età adulta (UNICEF, 2017). Altri studi mostrano che nei Paesi occidentali sono necessarie quattro generazioni perché i nati in famiglie a basso reddito raggiungano il reddito medio nella loro società (OCSE, 2018; Thévenon, Govind, Klauzner, Manfredi, 2018). “Partire svantaggiati” anche per effetto di consistenti fattori di disuguaglianza educativa (UNICEF, 2018) rappresenta un vincolo significativo anche per i bambini di Paesi ricchi.

Per tali motivi alcune organizzazioni internazionali (sopra tutti Save The Children, 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2017, 2018, 2020) da tempo invocano una necessità di radicale ripensamento delle agende istituzionali per un’azione complessiva di contrasto al fenomeno della povertà minorile, richiamando l’urgenza di politiche che, come evidenziato pure dalla letteratura scientifica, mettano al centro i minori ed i loro bisogni multidimensionali misurati attraverso un approccio ecologico dinamico (Benvenuto, Vaccarelli, Di Genova, 2020; Iori, 2019; Milani, 2020).

A seguito della pandemia si è avuta evidenza di un ulteriore rafforzamento dell’impegno della comunità internazionale nel favorire l’inclusione sociale delle famiglie e dei minori, che nell’Unione europea ha prodotto in tempi recenti la Strategia europea per l’Infanzia e l’Adolescenza (Commissione UE, 2021) e un Programma di *Child Guarantee* contenuto nella *Raccomandazione* del Consiglio UE 2021/1004.

L’Europa si è inoltre impegnata in vista del prossimo Quadro Finanziario Pluriennale a destinare, tra il 2021 e il 2027, il 5 % dei finanziamenti del Fondo sociale europeo Plus (FSE+) alla lotta contro la povertà infantile negli Stati membri in cui i minori a rischio di povertà o di esclusione sociale siano superiori alla media dell’UE (tra questi Paesi vi è l’Italia). Nello stesso periodo è stato altresì approvato dalla Commissione Europea il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), il documento che illustra gli obiettivi, le riforme e gli investimenti che il nostro Paese intende realizzare utilizzando i fondi europei di *Next Generation EU*.

Oltre alla povertà educativa si vuole attivare un insieme di azioni in grado di prevenire e combattere l’esclusione sociale, contrastando nella sua complessa multidimensionalità il fenomeno della povertà minorile (Musella, Capasso, 2018) e garantendo l’accesso dei minori bisognosi a una serie di servizi fondamentali. Il rischio di indigenza è difatti in aumento nei Paesi europei, e per questo l’impegno della comunità internazionale contro i diversi fattori di marginalizzazione si unisce in un unico sforzo programmatico.

Dall’ultima indagine ESDE (indagine annuale sull’occupazione e sugli sviluppi sociali in Europa) della Commissione Europea emerge che, malgrado i costanti miglioramenti del tenore di vita nell’UE, i giovani non beneficiano di questa positiva evoluzione tanto quanto le generazioni precedenti. Questo fenomeno avviene in intensità variabili nei diversi Stati membri, ed è sicuramente avvertito maggiormente in Paesi come l’Italia, storicamente contrassegnati da un notevole “stallo demografico” ravvisabile nei bassi indici di natalità.

Alla luce di queste considerazioni si rende inderogabile un’importante azione coordinata di contrasto alla povertà economica e educativa, di promozione di pari opportunità per i minori a rischio di esclusione sociale, di sostegno all’inclusione dei minori; si tratta di azioni che si muovono sotto un unico filo conduttore, ovvero la cooperazione a tutti i livelli. Un approccio integrato che, oltre a garantire l’accesso ai servizi fondamentali in tutte le regioni e in tutti i territori dell’Unione, anche attraverso investimenti nelle infrastrutture dei servizi e nella forza lavoro, ambisce a migliorare l’efficacia delle politiche correlate, combinando misure preventive e correttive e utilizzando al meglio gli strumenti esistenti. *Child Guarantee* – di cui si parla diffusamente nel prossimo paragrafo – rappresenta questa “leva di opportunità”, particolarmente per il nostro territorio nazionale che è stato individuato dalle istituzioni comunitarie come uno dei quattro contesti per iniziative-pilota. Non per caso il Piano Nazionale degli interventi e

dei servizi sociali 2021-2023, varato dal nostro Governo nel corso dell'estate⁹, riprende esplicitamente questa cornice di derivazione europea e le attribuisce il debito risalto all'interno di un'azione sistematica di politiche di welfare.

Altrettanto rilevante (e del tutto coerente con le finalità e le metodologie di intervento propugnate dalle fonti europee) è l'esperienza dei cosiddetti “Patti educativi di comunità”, che viene illustrata successivamente come ulteriore modello di contrasto dei rischi di esclusione minorile attivabile su base territoriale: ed anche in questo caso mette conto citare la pertinenza delle scelte promosse dal decisore istituzionale, che ha richiamato tali strumenti all'interno del PNRR. Rileva in questo disegno strategico il recupero di un costrutto dell'elaborazione socio-pedagogica di qualche fortuna nei decenni passati, ovvero il riferimento alle comunità educanti (Zamengo, Valenzano, 2018), qui declinato in termini arricchiti da pratiche territoriali di integrazione e coprogettazione sperimentate specie in aree problematiche (Chiappelli, 2020; Rizzuto, 2020) e soprattutto da una maggiore consapevolezza relativa alle risorse che possono derivare dall'azione coordinata di diversi attori sociali (Boccaccin, 2020).

Seppur partendo da coordinate distinte, *Child Guarantee* e “Patti educativi di comunità” potrebbero diventare pilastri indispensabili per una politica di effettivo sostegno indirizzata ai minori, capace di rispondere a nuove esigenze drammaticamente emerse durante la pandemia da Covid-19, e da ultimo funzionale alla riduzione dei divari territoriali che ancora segnano il nostro Paese.

2. Il Sistema di Garanzia per l'Infanzia in Italia

Il Sistema di Garanzia per l'Infanzia o *Child Guarantee*¹⁰, formalmente istituito con la *Raccomandazione* del Consiglio dell'Unione europea del 14 giugno 2021, si rivolge in particolare a minorenni appartenenti ad alcune categorie che necessitano di maggiore supporto e protezione: bambini e adolescenti con disabilità; in strutture residenziali; con passato migratorio alle spalle; che vivono in contesti familiari vulnerabili. L'obiettivo è assicurare loro in forme gratuite ed efficaci servizi essenziali quali educazione e cura durante la prima infanzia, istruzione e attività scolastiche, almeno un pasto sano per ogni giornata scolastica, assistenza sanitaria, facilitando l'accesso a esami medici e programmi di *screening* sanitario.

Dopo la prima fase pilota iniziata nel 2015 con la Risoluzione del Parlamento Europeo¹¹ che auspicava lo sviluppo di un Programma di Garanzia per l'Infanzia e l'Adolescenza per il contrasto della povertà multidimensionale” (incluso cinque ambiti di intervento: istruzione, salute, nutrizione, condizioni abitative e cura della prima infanzia), nel 2017 la Commissione Europea ha avviato la seconda fase indirizzata ad esplorare il potenziale campo di applicazione della *Child Guarantee* commissionando uno studio di fattibilità¹² con cui formulare proposte

⁹ Si veda il Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2021-2023, MLPS, agosto 2021 (<https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>; ultima consultazione: 29.10.21).

¹⁰ Si veda la *Raccomandazione* UE 2021/1004 del Consiglio dell'Unione europea del 14 giugno 2021 che istituisce una Garanzia europea per l'Infanzia (<https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj>; ultima consultazione: 01.10.21).

¹¹ Si veda: European Parliament *Resolution* of 24 November 2015 on reducing inequalities with a special focus on child poverty, 2014/2237, INI (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f3bcbce9-bae1-11e7-a7f8-01aa75ed71a1/language-en>; ultima consultazione: 01.10.21).

¹² Un primo studio di fattibilità (FSCG1) è stato condotto da un consorzio formato da Applica e il Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER), in stretta collaborazione con Eurochild e Save the Children

e raccomandazioni ed individuare i gruppi di bambini e adolescenti più vulnerabili (Frazer, Guio, Marlier, 2020; Guio, Frazer, Marlier, 2021).

Nel luglio 2020 la Commissione Europea ha dato il via a una terza fase pilota di sperimentazione sul campo che durerà fino al 2022; questa fase, condotta grazie alla collaborazione di UNICEF, coinvolge i Governi di sette Paesi europei: Italia, Croazia, Bulgaria, Grecia, Spagna, Germania e Lituania. In tali realtà verranno svolte analisi approfondite per l'applicazione dei Programmi Nazionali operativi della strategia per l'infanzia (*Deep Dive Analysis*), mentre in alcuni Paesi verranno anche sperimentati alcuni progetti pilota. In questi quattro ultimi casi (Italia, Grecia, Croazia, Bulgaria) la sperimentazione è basata su analisi *evidence-based* e modelli sostenibili di servizi e interventi innovativi. In tutte le fasi del programma UNICEF prevede la partecipazione di bambini e adolescenti attraverso due strumenti: un organo consultivo composto da giovani e l'implementazione di strumenti e piattaforme dedicate all'ascolto e all'amplificazione delle loro voci.

In Italia, da dicembre 2020, è stato istituito il gruppo di lavoro interministeriale per l'implementazione dell'esperienza pilota della *Child Guarantee* in Italia, composto da rappresentanti del Ministero del Lavoro, del Dipartimento per le Politiche della Famiglia e di UNICEF. Sono stati quindi definiti e concordati i termini di coinvolgimento dei soggetti partecipanti allo *steering committee* e sono stati adottati due piani di analisi. Un primo livello di ricerca, analisi e mappatura degli interventi (*Deep Dive Analysis*¹³): Analisi trasversale, su tutte le aree programmatiche e gruppi vulnerabili identificati, delle politiche, dei programmi, dei processi e dei meccanismi - inclusi i meccanismi di monitoraggio e raccolta dati di livello nazionale o locale - che direttamente o indirettamente contribuiscono al contrasto della povertà minorile e dell'esclusione sociale dei minori. I risultati dell'analisi sono parte integrante delle raccomandazioni per il "Piano di azione nazionale per la *Child Guarantee*".

Un secondo livello di sperimentazione e documentazione dei modelli di intervento: Azioni volte a identificare e facilitare la messa a sistema a livello nazionale di iniziative e modelli per il contrasto della povertà e dell'esclusione sociale dei minori, con un *focus* specifico su quelli in situazione di particolare vulnerabilità. Tali azioni sono finalizzate altresì all'interscambio tra Stati Membri affinché possano essere di ispirazione per eventuali repliche o adattamenti.

I modelli di intervento riguarderanno alcuni campi specifici: il rilancio dell'affidamento familiare per minorenni particolarmente vulnerabili (0-6 anni; con disabilità; stranieri); l'integrazione dell'*housing* sociale all'interno della Sperimentazione Nazionale *Care Leavers*; il potenziamento della transizione scuola-lavoro mediante lo sviluppo di competenze del XXI secolo; il contrasto alla povertà educativa; l'affiancamento e il supporto a famiglie vulnerabili attraverso i Centri per la Famiglia.

UNICEF lavora in stretto coordinamento con il Governo italiano, in particolare con Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Ministero dell'Istruzione, Dipartimenti Pari Opportunità e Politiche Familiari della Presidenza del Consiglio, Ministero dell'Interno, Autorità Garante

(marzo 2020), un secondo studio è stato condotto dallo stesso consorzio con la collaborazione di PPMI, Eurochild e Save the Children (maggio 2021).

¹³ La *Deep Dive Analysis* costituisce un insieme di analisi di politiche, programmi, servizi, *budget* ed interventi che riguardano la povertà infantile e l'esclusione sociale nei Paesi dell'UE, finalizzato ad indirizzare i piani d'azione nazionali della *Child Guarantee*. Le principali richieste della Commissione riguardano la disponibilità di dati utili a mappare il numero di bambini che necessitano di servizi e di indicatori finalizzati a monitorare e valutare l'attuazione della Raccomandazione europea. Tali analisi, inoltre, genereranno conoscenza su ciò che ha determinato il successo degli interventi e delle politiche al fine di indirizzare i governi sulle possibili misure da adottare, sia a livello regionale che locale, e sono basate su un approccio multisettoriale.

nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, Associazione Nazionale Comuni Italiani, nonché con il SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione) e le Università. A livello locale, l'UNICEF si sta coordinando con Regioni, Tribunali per i Minorenni, gli Uffici Scolastici Regionali (USR) e Provinciali (USP), le Prefetture e i Dipartimenti dei Servizi sociali dei Comuni.

Come auspicato dalla *Raccomandazione* del Consiglio UE del 14 giugno 2021 sono stati implementati dei sistemi partecipativi per i giovani nella definizione delle linee di intervento nazionali. Uno di questi ha visto la creazione dello *Youth Advisory Board* (YAB) italiano nel dicembre 2021 che recentemente (febbraio 2022) ha presentato i suoi suggerimenti¹⁴ al Gruppo di lavoro (*Steering Committee*) Politiche e Interventi sociali a favore dei minorenni in attuazione della *Child Guarantee* istituito presso il MLPS con l'incarico di redigere il piano nazionale di contrasto alla povertà minorile e all'esclusione sociale in Italia.

Tra i percorsi delineati da UNICEF¹⁵ ed inizialmente previsti in cinque Regioni italiane (ovvero, Lombardia, Lazio, Sicilia, Emilia-Romagna, Veneto) possiamo individuarne almeno cinque, di cui alcuni intersecano tematiche trasversali:

- *Percorso 1: rilancio dell'affidamento familiare.* I progetti attivati prevedono la valorizzazione e l'attualizzazione delle Linee di indirizzo per l'affidamento familiare del 2012, delle Linee di indirizzo per l'accompagnamento delle famiglie in condizione di vulnerabilità del 2017 e la valorizzazione di esperienze di affido già attivate sul territorio nazionale favore di minori con disabilità, minori nella fascia di età 0-6 e di minori stranieri, inclusi i minori stranieri non accompagnati. Sono previste attività di rafforzamento delle reti locali tra Istituzioni competenti e *stakeholders*, di potenziamento della formazione e accompagnamento del personale dei servizi sociali e di sensibilizzazione per favorire la manifestazione di interesse di potenziali famiglie o singoli potenziali affidatari e formazioni delle stesse. Durante il corso dell'implementazione, il modello verrà sottoposto ad analisi migliorative attraverso un processo di documentazione.
- *Percorso 2: social housing* e accrescimento delle competenze per i *care leavers* (neomaggiorenni in uscita dai percorsi di tutela a seguito di un provvedimento di allontanamento dalla famiglia). L'obiettivo è quello di promuovere azioni innovative di *housing* sociale e *co-housing* basato sulle comunità, finalizzati alla vita indipendente, in particolare per i *care leavers*, gli adolescenti in transizione verso l'età adulta, non accompagnati e separati dai genitori (sulle problematiche specifiche di questo gruppo cfr. Scialdone

¹⁴ Tali suggerimenti raccolgono le risultanze di un sondaggio online inviato a 900 ragazzi oltre che dai 23 giovani 14-21enni componenti lo YAB. Tra le richieste esposte:

- contrastare l'esclusione garantendo pari accesso ai servizi e attraverso campagne di sensibilizzazione capaci di valorizzare le differenze come ricchezze;
- assicurare un sistema scolastico più attento alla sfera emotiva e psico-sociale degli alunni, con metodi di insegnamento innovativi e capaci di preparare all'inserimento lavorativo;
- garantire servizi sanitari più accessibili, anche nelle realtà periferiche, e più servizi di ascolto e di supporto psicologico, così come campagne di sensibilizzazione per contrastare lo stigma;
- promuovere campagne informative sui Disturbi del Comportamento Alimentare e su come prevenirli, campagne di educazione alimentare e di contrasto ai modelli stereotipati;
- mappare i luoghi pubblici dismessi e abbandonati per rivalorizzarli;
- investire sui meccanismi di partecipazione di bambini e adolescenti, anche attraverso risorse finanziarie dedicate che possano garantirne il funzionamento non solo a livello centrale ma anche nelle realtà locali e marginalizzate, così da assicurare, a tutte e tutti, di avere voce nei processi decisionali.

¹⁵ Si vedano allegati alla pagina del MLPS: <https://famiglia.governo.it/it/politiche-e-attivita/infanzia-e-adolescenza/sistema-europeo-di-garanzia-per-i-bambini-vulnerabili-european-child-guarantee/il-progetto-pilota-in-italia/>; ultima consultazione: 10.03.22.

2019). Gli interventi previsti includono il sostegno ai servizi sociali locali, il *case management*, il supporto psico-sociale, la mediazione culturale, la consulenza legale, la diffusione delle informazioni e la facilitazione all'accesso dei servizi, oltre a rafforzare le competenze dei lavoratori impegnati in prima linea; le diverse esperienze vengono mappate, analizzate, valutate e promosse per la loro diffusione. Il percorso prevede inoltre di integrare il *social housing* e l'apprendimento di competenze del XXI secolo all'interno della sperimentazione del Programma nazionale dedicato ai *care leavers*, coordinato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. I servizi messi in campo mireranno a integrare il supporto individualizzato già esistente al fine di sostenerli ulteriormente verso la transizione scuola-lavoro e l'autonomia abitativa. L'intervento comprenderà una mappatura delle buone pratiche, il sostegno ai servizi sociali locali, attività di *capacity building* e sostegno diretto ai *care leavers*.

- *Percorso 3: potenziamento della transizione scuola-lavoro mediante lo sviluppo di competenze del XXI secolo.* Attraverso il potenziamento della transizione scuola-lavoro mediante lo sviluppo di competenze del XXI secolo, si vuole migliorare l'occupabilità e l'inclusione sociale dei giovani e garantirne l'effettiva transizione verso il mondo del lavoro e l'età adulta. In collaborazione con il MLPS, sono definite le sinergie con la Sperimentazione *Care Leavers* e le possibili linee di azione. Parallelamente si potenzia il modello UPSHIFT (iniziativa-faro dell'UNICEF), ad oggi sperimentato e validato in 34 Paesi, ideato per aumentare l'*empowerment* di adolescenti e giovani in situazioni di svantaggio tramite percorsi di educazione all'imprenditorialità e potenziamento di competenze trasversali tra percorsi di innovazione sociale, formazione con affiancamento di mentori ed opportunità di *seed funding*. Tra i percorsi UPSHIFT in Italia si segnalano gli "Innovation & Creativity Camps": incubatori di idee generate dagli adolescenti su come affrontare i problemi della comunità: i giovani sono accompagnati in un programma di sei moduli o da un corso di 12 settimane tenuto da formatori, mentori ed esperti in incubazione di progetti. A completare il complesso programma attraverso la piattaforma "Mygrants" si miglioreranno le *hard and soft skills* di giovani stranieri e si promuoveranno tirocini di lavoro e *job matching*.
- *Percorso 4: contrasto alla povertà educativa.* Il percorso prevede l'identificazione dei migliori interventi pubblici volti a contrastare la povertà educativa. L'obiettivo è quello di identificare pratiche attualmente implementate da monitorare, analizzare e adattare per la loro potenziale replica e *scaling-up*.
- *Percorso 5: servizio innovativo di sostegno alle famiglie.* Nell'ambito dei servizi innovativi di sostegno alle famiglie sarà introdotto un modello di affiancamento familiare con un *focus* specifico sui bambini con disabilità e povertà educativa. L'intervento prevede quale progetto pilota lo sviluppo di un modello di servizi, affiancato da un monitoraggio e da un processo di messa a sistema per un potenziale *scaling-up* nazionale. Uno degli esempi tangibili sia di come integrare l'intervento pubblico con il privato sociale, sia di come vedere impegnate le risorse del PNRR verso gli stessi obiettivi della *Child Guarantee*, sarà quello di estendere il modello P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione dei minori) a livello nazionale¹⁶ con la prerogativa di riconoscere il servizio stesso come LEPS.

¹⁶ Si rimanda per una descrizione esaustiva alle numerose valutazioni del Programma P.I.P.P.I. contenute nella pagina del MLPS: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Pagine/default.aspx>; ultima consultazione: 10.03.22.

3. L'approccio partecipativo dei “Patti educativi di comunità”

La proposta europea della *Child Guarantee* si concretizza in un momento storico particolare in cui la scuola, a causa della pandemia da Covid-19, ha dovuto ricorrere alla didattica a distanza e alla messa in campo di nuove energie per coinvolgere gli studenti e loro famiglie. Rappresentando una delle istituzioni più prossime ai bisogni educativi di un determinato territorio, la scuola potrebbe svolgere un ruolo trainante e diventare, in virtù della propria autonomia, il fulcro di nuove partnership tra gli attori della cosiddetta comunità educante per dar luogo ad accordi che consentano di realizzare attività formative con le quali arricchire l'offerta didattica standard (Del Gottardo, 2017; Rossi Doria, Ricciardi, Pecorelli, 2019). La condivisione di strumenti, idee e buone pratiche per favorire le condizioni di apprendimento dei minori, che diventano non solo destinatari degli interventi formativi ma anche protagonisti delle iniziative realizzate, può rappresentare una risposta valida per contrastare il fenomeno della povertà educativa minorile attraverso interventi co-progettati da tutti gli attori coinvolti nella cura e nell'educazione (scuola, famiglia, organizzazioni del Terzo settore, privato sociale, istituzioni pubbliche). In quest'ottica di nuova collaborazione tra le organizzazioni del settore pubblico, le famiglie e le agenzie no profit, si inserisce a pieno titolo la sperimentazione in Italia dei “Patti educativi di comunità”: si tratta non solo di una ulteriore opportunità per migliorare l'offerta educativa curriculare integrandola con quella extracurriculare ma anche l'occasione per aprire le porte degli istituti scolastici al territorio e “rigenerarlo culturalmente” (Biggeri, Ferrannini, Arciprete, 2018; Del Bene, Rossi, Viaconzi, 2021).

I “Patti educativi di comunità”, anche detti “Patti educativi territoriali” vengono inseriti ufficialmente nel Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020-2021, sinteticamente definito *Piano scuola 2020-2021* (Decreto MIUR del 26/06/2020) per supportare la ripartenza scolastica dopo la prima fase pandemica. Si sostanziano in accordi siglati tra istituzioni scolastiche, Enti Locali, istituzioni pubbliche e private, varie realtà del Terzo settore (incluse le associazioni) e prevedono vari tipi di collaborazione per rafforzare alleanze educative, civili e sociali e per l'utilizzo di beni comuni presenti in un territorio secondo i principi costituzionali di sussidiarietà orizzontale (articolo 118, comma 4), di solidarietà (articolo 2) e di comunanza di interessi (articolo 43).

L'approccio partecipativo e la valorizzazione delle esperienze e delle risorse già presenti sul territorio sono elementi fondanti degli accordi grazie ai quali, oltre al contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, è possibile anche rafforzare l'offerta educativa attraverso l'arricchimento del curriculum scolastico standard con ulteriori proposte di apprendimento non formale e informale per lo sviluppo di competenze trasversali utilizzando spazi che fanno parte del bene comune, strutture diverse rispetto all'edificio scolastico, quali parchi, teatri, biblioteche, cinema, musei.

Nell'ambito di queste diverse strutture possono essere sperimentate alcune proposte pedagogiche come l'*outdoor learning* o il *Service Learning* (Chipa, Giunti, Orlandini, 2020; Chipa, Giunti, Orlandini, Tortoli, 2020), nelle quali assumono importanza gli spazi di apprendimento “esterni” alla scuola e si sviluppano attività e metodologie utili agli studenti nell'osservazione e nella scoperta del territorio. In particolare, con il *Service Learning* si promuove l'idea di una scuola civica intesa come *learning hub* attraverso l'integrazione tra scuola stessa, territorio, enti locali e mondo del lavoro: l'approccio didattico combina il processo di apprendimento ed il servizio alla comunità in un unico progetto, nel quale gli alunni si impegnano nella risoluzione di problemi reali presenti nel loro territorio per renderlo qualitativamente migliore. Tale meto-

dologia si basa, infatti, sull'individuazione di specifici obiettivi del progetto didattico, i quali si concretizzano in contributi e soluzioni ai problemi della comunità locale; non solo si migliora la comunità, ma l'alunno viene formato, acquisendo conoscenze e competenze attraverso attività tangibili, motivanti e spesso anche gratificanti. Inoltre, diventa centrale la partecipazione attiva degli studenti nella progettazione delle attività finalizzate all'apprendimento, facendo leva sulla loro motivazione e sulla percezione dell'utilità e della spendibilità dei percorsi di apprendimento a loro destinati.

Le aree di intervento previste nei "Patti educativi di comunità" possono essere le più disparate: si spazia dall'attività motoria alla musica, da laboratori di arte e creatività alle tecnologie informatiche fino a percorsi di apprendimento *green* legati a tematiche ambientali e recupero del territorio. Nei Patti, come nella *Child Guarantee*, la partecipazione attiva degli studenti rappresenta un elemento chiave per sviluppare quella competenza denominata "cittadinanza attiva", rendendo i giovani protagonisti non solo della progettazione dei percorsi di apprendimento ma anche attori più consapevoli nell'intero processo di apprendimento.

L'emergenza da Covid-19 ha messo in evidenza l'importanza della rete territoriale dimostrata fortemente proattiva nel supporto dei cittadini in difficoltà. I Patti educativi rappresentano uno strumento importante per rafforzare ulteriormente la rete ed agire nei contesti maggiormente colpiti dai fenomeni della marginalità e della disuguaglianza sociale. Nei percorsi formativi proposti trovano largo spazio quelli dedicati soprattutto allo sviluppo di competenze trasversali, o *soft skills*, fondamentali per il pieno esercizio della cittadinanza attiva. Inoltre, l'apertura della scuola al territorio potrebbe trasformarsi in una imperdibile occasione per richiamare adulti in formazione e consentire loro di completare un ciclo scolastico (ad esempio scuole medie serali) o frequentare corsi di formazione *ad hoc* finalizzati al conseguimento di qualifiche nell'ottica del *lifelong learning*. I Patti rispondono infatti anche agli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile in particolare, all'Obiettivo n. 4, "*fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*".

Un ruolo attivo e responsabile delle reti territoriali, considerate come comunità educanti, è inoltre coerente con gli investimenti previsti nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR 2021) in particolare nella Missione 5 "Coesione e inclusione". Tra le misure chiave per rafforzare la resilienza economica e sociale del Paese è previsto proprio il potenziamento della coesione sociale e territoriale attraverso la trasformazione dei territori vulnerabili in aree *smart* e sostenibili mediante l'aumento del numero degli alloggi sociali, il rafforzamento dei servizi sociali territoriali a sostegno di bambini e famiglie, il miglioramento della qualità di vita di persone con disabilità e gli investimenti in infrastrutture per le Zone Economiche Speciali nel Mezzogiorno. Nell'ambito degli interventi speciali per la coesione territoriale (M5C3), si prevede di dedicare fondi specifici e trasferimenti destinati alle autorità locali per la realizzazione di infrastrutture sociali di comunità finalizzate ad aumentare i servizi sul territorio. In particolare, le misure M5C3-8 e M5C3-9 (Investimento 1.3) prevedono interventi e servizi socioeducativi strutturati per combattere la povertà educativa nel Mezzogiorno a sostegno del Terzo Settore nelle regioni del Sud (Abruzzo, Basilicata, Campania, Calabria, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia). Si auspica che un numero pari a 50.000 minori fino a 17 anni, in condizione di disagio o a rischio devianza, diventino beneficiari di un supporto educativo prevedendo progetti e accordi di rete focalizzati su interventi diversificati e destinati a: minori nella fascia 0-6 anni per rafforzare l'accesso a nido d'infanzia e scuola materna e per sostenere la genitorialità; minori nella fascia 5-10 anni per garantire effettive opportunità educative e una precoce prevenzione dell'abbandono scolastico, del bullismo e di altri fenomeni di disagio; minori nella fascia 11-17 anni per migliorare l'offerta di istruzione e prevenire il fenomeno dell'abbandono scolastico.

Poiché la povertà educativa minorile è un fenomeno complesso e multidimensionale (Di Profio, 2021), le azioni di contrasto ad essa correlate richiedono un approccio partecipativo che includa tutti i livelli di governance. In questo senso la rete territoriale sembra essere un elemento fondamentale per costruire un nuovo modello di integrazione tra pubblico e privato sociale nel quale la scuola può svolgere un ruolo di coordinatore di servizi sul territorio e rispondere più efficacemente ai bisogni dei minori. Il coordinamento tra diversi livelli di *governance* rappresenta la chiave di volta per realizzare interventi di questo tipo.

Ad oggi i “Patti educativi di comunità”, seppur in modo disomogeneo, risultano essere diffusi e largamente sperimentati in tutto il territorio nazionale. In breve tempo il dibattito si è concentrato sulla necessità di un maggiore coordinamento a livello di policies proprio per garantire ad un numero sempre maggiore di scuole la possibilità di implementare questa tipologia di accordi. È chiaro quanto diventi importante costruire al tempo stesso una nuova visione di scuola basata su una maggiore apertura al territorio e su una leadership diffusa tra coloro che partecipano alle sperimentazioni progettuali.

4. *Monitorare i processi in fieri*

I riferimenti sopra evidenziati intendono rappresentare un’occasione di riflessione e di spunti per successive analisi, che hanno da oggi un nuovo parametro di riferimento, costituito dai dettami della Raccomandazione UE e da quella che sarà, a breve, la strategia italiana per la Child Guarantee, di cui molte famiglie hanno necessità assoluta.

Per fare ciò si dovrebbe anzitutto monitorare l’applicazione della Child Guarantee in Italia, partendo dagli obiettivi del recente Piano pluriennale per il sistema integrato di educazione e istruzione per i bambini 0-6 anni 2021-2025 (luglio 2021), e da quelli del Piano Nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023 (agosto 2021), in cui è già ricompresa la Garanzia per l’infanzia. Questi obiettivi verranno perseguiti attraverso il PNRR “Italia Domani” che utilizza i fondi di Nextgeneration EU e del Quadro Finanziario Pluriennale – QFP, ma anche attraverso la prossima programmazione del Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+), che destina circa 88 miliardi di euro ad azioni di contrasto alla povertà minorile e almeno il 25% all’inclusione sociale. L’Italia inoltre è uno degli Stati membri con un livello di povertà minorile superiore alla media UE, che dovranno quindi utilizzare almeno il 5% delle loro risorse FSE+ per affrontare questo fenomeno. Tutto ciò va seguito, attraverso un piano di monitoraggio completo che affianchi quello ufficiale del PNRR, combinando le diverse azioni che verranno attuate a diversi livelli di governo.

Come rilevato, le prerogative della Raccomandazione europea sono lungimiranti, ancorché non vincolanti (trattandosi di soft law non sono previste sanzioni nel caso in cui i Paesi siano inadempienti), e non si esauriscono con le prerogative del Piano “Italia Domani” che prevede, ad esempio, la disponibilità di 288.000 nuovi posti nei nidi d’infanzia e destina risorse per il risanamento e la costruzione di edifici scolastici. Rompere il ciclo della povertà vuol dire infatti agire su più fronti, garantendo autonomia alle fasce vulnerabili, pari opportunità e protezione, rispetto dei diritti, promozione della cittadinanza attiva e accesso sicuro al web. Il pericolo che il carattere non vincolante del programma si traduca in un nulla di fatto deve essere scongiurato dall’attivismo civico tipico del nostro Paese, dalle associazioni del Terzo Settore e dai policy makers territoriali, che devono sapere approfittare di questa occasione per pretendere un reale cambiamento di rotta ed essere in grado di raccogliere dati, monitorarli, collegare diversi fenomeni al fine di indirizzare al meglio tale cambiamento.

Per includere in un processo di monitoraggio tutte queste caratteristiche serve un piano integrato costruito con la partecipazione degli attori locali di queste politiche, come nel caso

delle comunità educanti, che potrebbero essere il veicolo di questa trasformazione ma, ancor prima, le antenne locali dell'implementazione di tale strategia. A partire dagli indicatori suggeriti dalla stessa Commissione Europea, che ha introdotto nuove variabili al Social Scoreboard del Pilastro europeo dei diritti sociali, e includendo quelli previsti dalle Country-specific Recommendation (child poverty; income support; inclusive education; access to ECEC; access to healthcare; homelessness) si possono ricavare i primi elementi per controllare l'andamento del fenomeno e compararlo a livello europeo¹⁷.

Parallelamente, è indispensabile avviare un'indagine sul campo per intercettare tutte le iniziative locali, a partire dalle sperimentazioni condotte da UNICEF e dalle esperienze delle comunità educanti, per completare il quadro d'analisi che evidenzia i cambiamenti, la diffusione e le criticità di un programma complesso e ambizioso come quello della Child Guarantee. Il processo di promozione dei "Patti di comunità" cui si è già fatto cenno rappresenterebbe certamente un punto significativo di verifica degli assunti metodologici in esame, fondati su azioni coordinate, forte radicamento territoriale, corresponsabilizzazione di varie tipologie di attori sociali, integrazione tra i livelli di governance.

La complessità del compito non toglie nulla alla sua assoluta necessità. Quelle che abbiamo fin qui descritto non sono operazioni semplici, ma la sfida, ambiziosa ed inderogabile, oramai è sul tappeto, e se ben costruita la struttura di monitoraggio potrebbe servire da stimolo al raggiungimento degli obiettivi stessi, diventando un tassello fondamentale del Piano Nazionale per la Garanzia dell'Infanzia in Italia.

Riferimenti bibliografici

- Battilocchi G.L. (2020): Educational Poverty in Italy: Concepts, Measures and Policies. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), pp. 1-10.
- Benvenuto G., Vaccarelli A., Di Genova N. (2020): Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *QTimes*, a. XII, n. 4, pp. 114-126.
- Biggeri M., Ferrannini A., Arciprete C. (2018): Local Communities and Capability Evolution: The Core of Human Development Processes. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(2), pp. 126-146.
- Boccaccin L. (2020): La pluralizzazione degli attori sociali: una nuova risorsa nella risposta ai bisogni educativi? *Scholè*, n. 2, pp. 59-72.
- Brown P., James D. (2020): Educational Expansion, Poverty Reduction and Social Mobility: Reframing the Debate. *International Journal of Educational Research*, 100, pp. 1-17.
- Caligiuri M. (2021): Omaggio al disagio. Pedagogia ultima spiaggia? *Studi sulla Formazione*, 24(1), pp. 47-63.
- Chiappelli T. (2020): *Costruire la comunità educante: ripensare luoghi e relazioni attraverso la co-progettazione della rete scuola-territorio*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di): *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* Lecce: Pensa-Multimedia, pp. 509-524.
- Chipa S., Giunti, C., Lotti, P., Orlandini, L., Tortoli, L. (a cura di) (2020): Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola -Service Learning". *Avanguardie Educative*, Firenze: Indire, nn. pp. n. i.
- Del Bene A., Rossi L., Viaconzi R. (2021): *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*. Novate Milanese: La Fabbrica dei Segni.

¹⁷ In attesa, come afferma la stessa *Raccomandazione UE 2021/1004*, che la Commissione collabori con il Comitato per la Protezione sociale «per stabilire un quadro di monitoraggio comune utilizzando le fonti di dati e gli indicatori esistenti, e, se necessario, sviluppare ulteriormente indicatori di risultato quantitativi e qualitativi comuni concordati per valutare l'attuazione della presente raccomandazione» (Art. 12, d.i).

- Del Gottardo E. (2017): *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Di Profio L. (a cura di) (2020): *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano: Mimesis.
- Frazer H., Guio, A.C., Marlier E. (Eds.) (2020): *Feasibility Study for a Child Guarantee: Final Report, Feasibility Study for a Child Guarantee (FSCG)*. Brussels: European Commission.
- Glaesser J. (2021): Relative Educational Poverty: Conceptual and Empirical Issues. *Quality & Quantity*, 1(18), nn. pp. n. i.
- Guio A.C., Frazer H., Marlier E. (Eds.) (2021): *Study on the Economic Implementing Framework of a Possible EU Child Guarantee Scheme Including its Financial Foundation, Second Phase of the Feasibility Study for a Child Guarantee (FSCG2): Final Report*. Brussels: European Commission.
- Iori V. (2019): Bambini poveri in Italia: una sfida politica e sociale. *Studi Zancan*, n. 3-4, pp. 7-13.
- INAPP (2021): *Dal sistema di garanzia dell'infanzia ai patti educativi di comunità. Strategie comunitarie e approcci integrati per il contrasto ai rischi di esclusione dei minori*. INAPP-PAPER, n. 31.
- Lohmann H., Ferger F. (2014): *Educational Poverty in a Comparative Perspective: Theoretical and Empirical Implications*. Bielefeld: University of Bielefeld-DFG Research Center.
- Milani L. (2020): Povertà educativa e *Global Education*. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, n. 2, pp. 444-457.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021): *Piano Nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*.
- Musella M., Capasso S. (a cura di) (2018): La povertà minorile ed educativa. Dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo. *Quaderni di Economia Sociale*. Napoli: Giannini.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020): Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning-LLL*, 17(36), pp. 76-92.
- OCSE (2018): *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*. Paris: OECD.
- Orlandini L., Chipa S., Giunti C. (a cura di) (2020): *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci.
- Rizzuto G. (2020): La ricerca azione e la comunità educante: uno sguardo critico e una ipotesi di lavoro a partire da esperienze nel centro storico di Palermo. *Tracce Urbane – Rivista Italiana Transdisciplinare di Studi Urbani*, 4(8), pp. 242-254.
- Rossi Doria M., Ricciardi E., Pecorelli M. (2019): *Scuola aperta. Riflessioni e percorsi di cittadinanza attiva*. Milano: Pearson.
- Save the Children (2014): *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children.
- Save the Children (2015): *Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Roma: Save the Children.
- Save the Children (2016a), *Liberare i bambini dalla povertà educativa. A che punto siamo?* Roma: Save the Children.
- Save the Children (2016b): *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*. Roma: Save the Children.
- Save the Children (2017): *Sconfiggere la povertà educativa in Europa: fino all'ultimo bambino*. Roma: Save the Children.
- Save the Children (2018): *Nuotare contro corrente: povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children.
- Save the Children (2020): *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children.
- Scialdone A. (2019): Adulti per forza? Transizioni dei ragazzi “fuori famiglia” verso l'autonomia ed uscita dalle comunità di accoglienza. *Sicurezza e Scienze Sociali*, n. 1. pp. 139-152.
- Thévenon O., Govind Y., Klauzner I., Manfredi T. (2018): Child Poverty in the OECD: Trends, Determinants and Policies To Tackle it. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n. 218. Paris: OECD.
- UNICEF-Global Coalition to End Child Poverty (2017): *A World Free from Child Poverty*. New York: UNICEF.

UNICEF (2018): *Partire svantaggiati*. Firenze: Centro di Ricerca Istituto degli Innocenti-UNICEF.
 Zamengo F., Valenzano N. (2018): Pratiche di comunità educanti. *Ricerche Pedagogiche*, A. LII, n. 208-209, pp. 345-364.

Riferimenti biblio-sitografici

European Parliament Resolution of 24 November 2015 on reducing inequalities with a special focus on child poverty, 2014/2237, INI: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015IP0401>; ultima consultazione: 01.10.21.
 Istat (2021): Le statistiche dell'Istat sulla povertà - Anno 2020. - Bing News; data di ultima consultazione: 01.10.2021.
 MLPS: <https://famiglia.governo.it/it/politiche-e-attivita/infanzia-e-adolescenza/sistema-europeo-di-garanzia-per-i-bambini-vulnerabili-european-child-guarantee/il-progetto-pilota-in-italia/>; ultima consultazione: 10.03.22.
 Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi sociali 2021-2023, MLPS, agosto 2021: <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>; ultima consultazione: 29.10.21.
 Programma P.I.P.P.I.: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Pagine/default.aspx>; ultima consultazione: 10.03.22.
 Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio dell'Unione europea del 14 giugno 2021: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj>; ultima consultazione: 01.10.21.



Citation: S. Tarallini, A. Ciccarelli. (2022) “Re.boot”: interventi di rafforzamento e qualificazione della rete dei servizi socio-assistenziali dell’Area Metropolitana di Bologna a supporto di nuclei familiari con minori provenienti da Paesi terzi. *Rief* 20, 1: pp. 101-113. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12225>.

Copyright: © 2022 S. Tarallini, A. Ciccarelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

“Re.boot”: interventi di rafforzamento e qualificazione della rete dei servizi socio-assistenziali dell’Area Metropolitana di Bologna a supporto di nuclei familiari con minori provenienti da Paesi terzi

Silvia Tarallini¹, Antonella Ciccarelli^{2,3}

Abstract

Il seguente articolo descrive l’esperienza del Progetto “Re.boot – Percorsi e Azioni di *Capacity building* per il Benessere di Comunità”, finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020. Tale progettualità mira a qualificare e rafforzare il sistema di servizi socio-assistenziali dell’Area Metropolitana di Bologna, al fine di contrastare situazioni di disagio e vulnerabilità di cittadini di Paesi terzi appartenenti a nuclei familiari o monoparentali con minori a carico. Attraverso la descrizione del design di progetto, delle attività condotte e delle équipes di lavoro multidisciplinari, si cercherà di dettagliare le azioni di potenziamento del lavoro di rete e di sostegno alla genitorialità. La presentazione operativa di due percorsi di presa in carico permetterà di evidenziare il rischio crescente di marginalizzazione delle famiglie straniere residenti in Italia, a causa di una drammatica disparità di accesso alle risorse economiche, sociali e culturali necessarie allo sviluppo dei loro bambini.

Parole chiave: servizi sociali, famiglie, migrazione, capacity building, approccio multidisciplinare

¹ Psicologa clinica e specializzata in Psicoterapia a indirizzo psicodinamico e orientamento etnopsicoterapeutico presso il Centro Studi “Sagara”. Si occupa di Salute Mentale di Comunità e Migrazione, con particolare attenzione alla dimensione istituzionale degli interventi. Ha lavorato nei contesti urbani di Roma e Bologna in collaborazione con i Dipartimenti di Salute mentale e i Servizi sociali, con Organizzazioni Non Governative e Cooperative sociali.

² Laureata in Scienze Politiche-Relazioni Internazionali e Dottoranda di ricerca. Possiede una formazione specifica in *Project Management*, in strumenti e metodologie di *assessment* e supporto di richiedenti e titolari di protezione internazionale, e in discipline giuridiche in materia di immigrazione. Dal 2014 occupa posizioni di coordinamento nell’ambito di diverse progettualità per l’accoglienza, tutela e integrazione dell’utenza immigrata (adulti, nuclei familiari e monoparentali, minori stranieri non accompagnati).

³ L’articolo è frutto del lavoro congiunto delle Autrici; laddove non diversamente specificato, inoltre, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle stesse, N.d.R.

Abstract

The following paper describes the experience of the “Re.boot – Capacity Building Paths and Actions for Community Well-being” Project, funded by the Asylum, Migration and Integration Fund (in Italian, FAMI) 2014-2020. This Project aims to qualify and strengthen the system of social welfare services in the Metropolitan Area of Bologna in order to counteract situations of hardship and vulnerability of third-country nationals who belong to families or single parents with dependent minors. Through the description of the project design, the activities carried out and the multidisciplinary work teams, we will try to detail the actions to strengthen networking and support parenting. The operational presentation of two paths of taking charge will allow us to highlight the growing risk of marginalisation of foreign families residing in Italy, due to a dramatic disparity of access to the economic, social and cultural resources necessary for the development of their children.

Keywords: social services, families, migration, capacity building, multidisciplinary approach

Introduzione

Negli ultimi decenni il processo di crescita delle disuguaglianze sociali si è palesato come un fenomeno strutturale, non rintracciabile esclusivamente nella storica contrapposizione delle condizioni di vita e di lavoro tra il Nord e il Sud del mondo ma anche all'interno dei singoli Paesi, soprattutto nei contesti urbani occidentali. La recente pandemia, come documentato dal rapporto di Oxfam International (2021) *Il virus della disuguaglianza*, ha acuito ulteriormente il divario preesistente sul piano economico, razziale e di genere.

La crisi generata dal Covid-19 ha rivelato la nostra fragilità collettiva e l'incapacità di un sistema economico profondamente iniquo di garantire il benessere per tutti, ma ha anche dimostrato l'importanza vitale dell'azione di governo per la protezione della nostra salute e il supporto economico in un momento di estrema difficoltà. Politiche trasformative che sembravano impensabili prima della crisi si sono improvvisamente dimostrate possibili. Non possiamo ritornare allo status quo: al contrario, cittadini e governi devono agire con urgenza per costruire un mondo più equo e sostenibile (*Ivi*, p. 6).

Orientando lo sguardo all'interno dei nostri confini nazionali, le indagini statistiche mostrano che l'Italia presenta attualmente un incremento delle disuguaglianze sociali; la pandemia ha aumentato il tasso di disoccupazione delle donne rispetto agli uomini (Ansa, 2021a) e aggravato la situazione lavorativa della popolazione straniera, che risulta essere quella maggiormente colpita dalla pandemia (Ansa, 2021b). Secondo le statistiche Istat (2021), la povertà assoluta raggiunge un'incidenza elevata tra i nuclei familiari con un maggior numero di componenti, soprattutto se minori, e gli indicatori di povertà assoluta e relativa tra la popolazione straniera residente in Italia sono tre volte superiori rispetto alla popolazione autoctona. L'OCSE (2018), analizzando le distribuzioni di reddito da una generazione all'altra in relazione al livello di disuguaglianza, ha evidenziato che «in Italia potrebbero essere necessarie almeno cinque generazioni per i bambini nati in famiglie a basso reddito per raggiungere il reddito medio» (SDG Watch Europe, 2019, p. 7).

Nello scenario contemporaneo italiano, pertanto, appare evidente il rischio crescente di marginalizzazione delle famiglie straniere residenti, con una drammatica disparità di accesso alle risorse economiche, sociali e culturali necessarie allo sviluppo dei loro bambini. Come recita il rapporto dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, *Closing the Gap in a Generation: Health Equity through Action on the Social Determinants of Health* (2008), la «giustizia sociale è una

questione di vita o di morte» (*Prefazione*) poiché le disuguaglianze economiche e le situazioni di svantaggio socio-culturale aumentano il rischio di malattia e morte prematura, influenzando negativamente lo sviluppo dei bambini soprattutto nei primi anni di vita (Alushaj *et al.*, 2021).

Le linee di indirizzo nazionali per *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, approvate nel 2017 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, documentano la necessità di promuovere lo sviluppo di tutti i bambini, attraverso:

- un potenziamento delle azioni di accompagnamento professionale ed economico alla genitorialità;
- un miglioramento qualitativo dei legami sociali delle famiglie nei contesti comunitari di vita;
- un perfezionamento del lavoro di rete tra servizi e attori istituzionali coinvolti nella realizzazione dei processi di intervento in risposta a determinati bisogni.

L'intervento con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità richiede, pertanto, azioni multilivello capaci di sostenere un sistema di *governance* integrato, attraverso una programmazione sinergica, condivisa e appropriata di interventi (Milani *et al.*, 2015).

In quest'ottica, l'esperienza del Progetto “Re.boot – Percorsi e Azioni di *Capacity building* per il Benessere di Comunità”, finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020⁴, ha cercato di qualificare e rafforzare il sistema dei servizi socio-assistenziali dell'Area Metropolitana di Bologna al fine di contrastare situazioni di particolare disagio e vulnerabilità di cittadini di Paesi terzi, appartenenti a nuclei familiari o monoparentali con minori a carico che vivono sul territorio, fuori dal sistema di accoglienza per richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale.

Interfacendosi con la realtà migratoria e con le problematiche di vita sociale, il Progetto “Re.boot” ha cercato di elaborare proposte di intervento orientate da una Pedagogia interculturale, cioè una pedagogia in situazione che guarda ai bisogni concreti delle persone che popolano le nostre città (Dusi, 2000), attraverso pratiche educative capaci di attivare un processo di *empowerment* comunitario (Del Gottardo, 2016).

1. Il territorio della Città metropolitana di Bologna e la proposta progettuale del FAMI “Re.boot”

Il territorio della Città metropolitana di Bologna, nel quale è intervenuta la proposta progettuale FAMI “Re.boot”, in ragione della sua particolare struttura socioeconomica, e di un sistema riconosciuto di servizi di supporto alle fasce vulnerabili, costituisce uno snodo cruciale per cittadini e nuclei familiari provenienti da Paesi terzi. In base ai dati raccolti dal Servizio Studi e Statistica Città metropolitana e dall'Ufficio di Statistica del Comune di Bologna (2020), la popolazione straniera ha raggiunto l'11,7% dei residenti, con una quota rilevante di minori, giovani e famiglie. La potenziale fragilità sociale di questo target di popolazione si definisce a partire dalla composizione del nucleo familiare, dalle difficoltà di radicamento nel territorio e dal grado di istruzione.

La rete dei servizi responsabili della gestione di questi fenomeni si trova costantemente ad interfacciare bisogni emergenti; le fasce più vulnerabili risultano essere i minori e le famiglie, che rappresentano la principale utenza straniera in carico ai servizi sociali e socio-sanitari

⁴ Codice Progetto: 2994 – Obiettivo Specifico: 2. Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale: ON 3 – *Capacity building* – lettera j) *Governance* dei servizi – Supporto agli Enti locali.

del territorio (Comune di Bologna, 2021). Il Comune di Bologna per garantire equità e pari opportunità alla cittadinanza straniera nell'accesso e fruizione dei servizi di *welfare* ha attivato interventi specialistici, attraverso risorse e progettualità *ad hoc*, al fine di supportare l'operatività del servizio sociale territoriale nella complessa relazione con la popolazione straniera (*Ibidem*).

In riferimento ai cittadini provenienti da Paesi terzi, di cui le nazionalità maggiormente rappresentate nel territorio bolognese sono Marocco, Pakistan, Tunisia, Bangladesh e Nigeria, sono state attivate risorse europee attraverso progettazioni finanziate del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI), complementari alle misure di accoglienza e integrazione di richiedenti e titolari di protezione internazionale.

La proposta del Progetto FAMI "Re.boot" è nata, infatti, dallo scambio di partner selezionati per le esperienze maturate nello sviluppo di interventi territoriali a favore di famiglie straniere con minori che vivono in condizioni di vulnerabilità e fragilità sociale. La co-progettazione ha permesso di sviluppare i diversi flussi di attività, valorizzando le competenze di ciascuno: il Comune di Bologna-Area Benessere di Comunità, capofila di Progetto; ASP – Città di Bologna; "CIDAS" Cooperativa sociale a R.L. Impresa Sociale, con funzioni di coordinamento progettuale; "CADIAI" Cooperativa sociale; "Antoniano Onlus" della Provincia di S. Antonio dei Frati Minori, e "ArciSolidarietà" Bologna.

La rete istituzionale coinvolta nella realizzazione del Progetto FAMI "Re.boot" ha incluso, *in primis*, il Servizio sociale Protezioni Internazionali di ASP – Città di Bologna, in ragione del suo ruolo di coordinamento degli enti gestori dell'accoglienza per richiedenti asilo; i servizi dei sei Distretti socio-sanitari dell'AUSL Bologna e dei Quartieri cittadini; gli sportelli informativi e di orientamento gestiti dai soggetti del pubblico e del privato sociale; i servizi e i professionisti impegnati nell'ambito dell'emergenza/transizione abitativa, entrando a diretto contatto con il target identificato.

Le azioni promosse dal Progetto, di coordinamento e rafforzamento del sistema locale, sono state orientate a sviluppare un quadro tecnico-istituzionale in grado di comprendere il fenomeno, programmare risposte coerenti a livello di *policy* e istituire un modello di supporto multidisciplinare e inter-istituzionale. Lo scopo di tale impostazione ha voluto accrescere le competenze degli operatori che hanno partecipato alla definizione dei piani di intervento individualizzato rivolti alle famiglie e assicurare all'intervento le caratteristiche di un *capacity building* strutturale, attraverso:

- il rafforzamento qualitativo e quantitativo dei servizi socio-assistenziali dell'area metropolitana di Bologna, per potenziare le loro funzioni di *case assessment* e presa in carico, al fine di garantire l'emersione dei principali fattori di rischio che concorrono alla determinazione di condizioni di pregiudizio per i minori e per le persone più vulnerabili;
- la sperimentazione di un modello di supporto multidisciplinare integrato e a geometria variabile, attraverso l'introduzione di figure professionali qualificate, metodologie e strumenti appropriati alle specifiche esigenze, e in grado di definire, implementare e monitorare i piani individualizzati finalizzati al raggiungimento dell'autonomia e integrazione dei nuclei familiari;
- l'istituzione e l'implementazione di un modello territoriale di *governance* in grado di effettuare valutazioni periodiche approfondite sull'evoluzione generale del fenomeno e rispetto alle attività progettuali svolte.

Mediante un processo di valutazione delle condizioni di fragilità familiare (cliniche, sociali, abitative, educative e culturali), sono stati attivati processi di formazione in situazione rivolti agli assistenti sociali dei servizi territoriali (D'Antone 2020; Fabbri, 2007) e interventi di sostegno integrati e multidisciplinari rivolti ai cittadini di Paesi Terzi, rispettando il criterio di sostenibilità del sistema territoriale.

I beneficiari del Progetto “Re.boot” sono stati dunque:

- gli operatori pubblici del sistema socio-assistenziale del territorio, i quali sono stati posti nella condizione di operare in un sistema rinnovato, in cui le professionalità impiegate e le risorse a disposizione erano maggiormente adeguate al target identificato, consentendo una gestione operativa del fenomeno più coerente;
- cittadini stranieri appartenenti a nuclei familiari/monoparentali con minori in condizioni di vulnerabilità, i quali hanno ottenuto la possibilità di accedere ad una risposta qualificata ai propri bisogni.

Gli interventi realizzati sono stati, pertanto, pensati, progettati ed organizzati secondo presupposti educativi, pedagogici e psicologici volti a qualificare le modalità operative di strutturazione della presa in carico da parte dei servizi sociali territoriali. Parallelamente, attraverso la creazione di spazi di riflessione e comprensione della complessa dinamica tra fattori di vulnerabilità e soggettività coinvolte, il Progetto “Re.boot” ha cercato di trasformare i contesti sociali in comunità educanti (Del Gottardo, 2016; Perucca, 1998), cioè partecipative e attive nella riduzione delle disparità e disuguaglianze (Paparella, 2009).

2. Descrizione delle attività progettuali e del gruppo di lavoro

Le attività progettuali hanno avuto inizio nel marzo 2020 e si sono concluse nel marzo 2022; contestualmente all'avvio del Progetto sono stati realizzati tavoli di coordinamento amministrativo ed operativo, con il coinvolgimento di tutti i *partners* di Progetto. Al fine di rafforzare e qualificare l'accesso ai servizi socio-assistenziali si è proceduto a:

- creare strumenti e procedure di segnalazione dei nuclei familiari attraverso il coinvolgimento dei servizi territoriali; al fine di uniformare la modalità di risposta alle esigenze del target famiglie è stata condivisa la metodologia progettuale;
- istituire un'Unità di valutazione composta da un'assistente sociale afferente al Servizio Sociale ASP Protezioni Internazionali – Città di Bologna, e tre professioniste (pedagogista, psicologa transculturale e educatrice professionale), afferenti all'ATI (Associazione Temporanea d'Impresa) del Progetto FAMI “Re.boot”, con esperienza specifica in supporto alla genitorialità in ambito migratorio. Tale organo ha svolto un'attività di sviluppo delle capacità degli operatori pubblici coinvolti nell'innovazione di processo;
- sperimentare i processi e gli strumenti di intervento, attraverso l'attività di analisi psico-socio-educativa dei bisogni dei nuclei segnalati;
- definire e monitorare i piani individualizzati di supporto alla presa in carico, portati avanti operativamente dall'équipe multidisciplinare integrata e attraverso l'impiego di risorse economiche e strumentali.

Al fine di fornire supporto multidisciplinare è stata introdotta un'organizzazione di risorse integrabili alla presa in carico del nucleo, attraverso:

- un servizio di informativa, consulenza e assistenza legale per i nuclei regolarmente soggiornanti;
- attività etnocliniche (psicologiche e antropologiche) finalizzate al supporto e alla valutazione diagnostica propedeutica ad un eventuale accesso qualificato ai servizi pubblici;
- la sperimentazione di percorsi di affiancamento familiare, in cui il nucleo in stato di difficoltà è stato supportato, principalmente in termini di risocializzazione e riattivazione delle reti relazionali, da cittadini volontari in un percorso monitorato e presidiato da personale qualificato;

- attività di accompagnamento alla rete dei servizi socio-assistenziali e raccordo territoriale ai programmi e progetti dedicati alla formazione, orientamento e inserimento professionale delle famiglie;
- la sperimentazione di quattro percorsi di *housing* collaborativo e avviamento all'autonomia abitativa. Le unità abitative non solo hanno offerto una soluzione alloggiativa ma anche una combinazione di strumenti modulabili per la socializzazione di buone abitudini e norme in relazione a diritti e responsabilità legate all'abitare, conciliazione famiglia-lavoro, igiene e salute privata e pubblica, convivenza con la comunità locale e sviluppo di reti di vicinanza;
- attività di potenziamento dell'autonomia abitativa attraverso la combinazione di strumenti contributivi materiali modulabili e azioni di affiancamento alla ricerca di un alloggio in locazione;
- attività di educativa domiciliare volta a sostenere e potenziare le competenze genitoriali;
- attività di mediazione linguistico-culturale;
- attività di supporto all'integrazione scolastica;
- attività di promozione della socializzazione e dell'integrazione sul territorio;
- attività di promozione della salute attraverso un servizio di *counseling* sanitario infermieristico.

I nuclei familiari sono stati supportati in un percorso incrementale di acquisizione di autonomie, in termini sia economici che sociali e culturali. La modularità del sistema proposto è stata garantita dalla definizione dei piani individualizzati, calibrati sulle esigenze specifiche del nucleo preso in carico, e dalla conseguente attivazione di competenze, professionalità, strumenti e risorse necessarie per affrontare la condizione di difficoltà.

Al fine di garantire un'adeguata attivazione dei percorsi, sono stati organizzati preliminarmente momenti formativi rivolti a tutti gli operatori pubblici dell'Area Metropolitana di Bologna, volti a presentare il Progetto e approfondire il tema della gestione del disagio e della grave vulnerabilità in ambito transculturale. In particolare, sono stati realizzati tre moduli formativi sui principi, metodologie, procedure e strumenti inerenti alle sperimentazioni di forme di vicinanza solidale.

Il percorso di affiancamento familiare si configura come un momento di incontro tra cittadini desiderosi di sperimentare forme di vicinanza solidale e nuclei familiari in carico al Progetto. I cittadini possono decidere di mettere a disposizione alcune ore del proprio tempo libero per svolgere attività insieme ai nuclei, supportati dall'équipe di lavoro che media la conoscenza tra i due soggetti. Il fine ultimo di questa azione è quello di creare opportunità di scambio e condivisione tra cittadinanza attiva e nuclei, con l'intento di favorire il processo di inclusione e di conoscenza dei servizi, costruendo delle reti di vicinanza solidali e di riferimento sul territorio.

Affianco alle azioni di qualificazione e potenziamento, a livello di coordinamento si è provveduto ad assicurare un rafforzamento della rete degli attori territoriali coinvolti nel tavolo tecnico in contrasto alla grave emarginazione adulta, per consentire ai soggetti pubblici di far fronte all'insorgere di situazioni improvvise, di adempiere al proprio ruolo di prevenzione dei fenomeni di emergenza sociale e di promuovere l'inclusione territoriale.

Durante tutto il periodo di attività, sono stati segnalati al Progetto FAMI "Re.boot" n. 62 nuclei familiari; per ciascun nucleo i membri dell'Unità di Valutazione hanno condotto in media due incontri di analisi dei bisogni psico-socio-educativi alla presenza dell'assistente sociale inviante e degli operatori di riferimento delle strutture di accoglienza/emergenza/transizione abitativa. Sono stati attivati piani individualizzati di supporto alla presa in carico dei servizi

sociali segnalanti a favore di n. 33 nuclei familiari, per un totale di n. 127 beneficiari, mentre il numero di operatori pubblici che hanno beneficiato degli interventi di formazione frontale e in situazione sono stati n. 60.

3. Sostenibilità dei risultati e modello di gestione del Progetto

La sostenibilità dei risultati ha rappresentato un punto di riferimento specificatamente dichiarato dai *partners* pubblici e privati del Progetto FAMI “Re.boot” in fase di co-progettazione, individuando come filo conduttore dell’intero intervento il modello gestionale del *capacity building* strutturale.

Il concetto di *capacity building* ha iniziato ad avere importanza a livello internazionale a partire dalla metà degli anni 1990, quando il Premio Nobel Amartya Sen ha sviluppato un metodo di intervento innovativo per il contrasto alla povertà e alla disuguaglianza centrato su ciò che gli individui e le istituzioni possono concretamente realizzare per superare le cause dell’esclusione (Buzio, 2013). Nonostante siano state sviluppate metodologie differenti a partire da tale approccio, la strategia del *capacity building* mira fondamentalmente a: istaurare il dialogo e mantenere gli attori pubblici e privati impegnati nel processo; valutare le risorse e le esigenze; colmare le lacune individuate; misurare i risultati raggiunti (*Ibidem*). Il concetto di *capacity building* indica, infatti, un processo continuo di miglioramento di un sistema, che può essere accelerato da apporti esterni in grado di favorire il rafforzamento delle potenzialità, attraverso la valorizzazione delle capacità e delle risorse già esistenti.

In questo senso, il Progetto “Re.boot” non ha concepito l’accrescimento delle competenze degli operatori e degli enti coinvolti come un obiettivo progettuale temporalmente definito e delimitato ma ha contribuito ad un processo continuo di qualificazione strutturale promosso e voluto dal Comune di Bologna. L’obiettivo a lungo termine perseguito è stato il benessere di comunità inteso nella sua accezione più ampia, partecipando cioè alla costruzione di contesti organizzativi in cui le competenze locali possono essere valorizzate e alla creazione di una rete *inter-istituzionale* in grado di sperimentarsi e attivare risorse che favoriscano l’efficienza e la sostenibilità del sistema stesso.

L’importanza di costruire capacità organizzative della pubblica amministrazione è ritenuta oggi giorno centrale dalle politiche europee, nazionali e locali, acquisendo una crescente rilevanza in situazioni di crisi e nei processi di innovazione e cambiamento (Garbellano, 2020). Attraverso la possibilità di sostenere gli enti pubblici con appositi stanziamenti, quale il fondo FAMI per il Progetto “Re.boot”, è stata perseguita la possibilità di incrementare qualitativamente il lavoro di rete e le politiche di sviluppo sostenibile del territorio (Rotilio, Alfano, Raschella, 2006).

Il primo meccanismo di cooperazione *inter-istituzionale* locale che riteniamo di aver potenziato riguarda la valorizzazione del partenariato pubblico-privato, con un utilizzo efficiente e trasparente delle risorse e dei fondi stanziati. Inoltre, nello svolgimento delle attività, i *partners* dell’ATI, in collaborazione con il Comune di Bologna e ASP – Città di Bologna, hanno potenziato le *soft skills* della rete professionale attraverso un’organizzazione trasversale e multidisciplinare di gestione di situazioni complesse. Le strategie condivise per il raggiungimento di tali obiettivi sono individuabili nel:

- coinvolgimento di tutti gli attori della rete territoriale che contribuiscono alla realizzazione delle attività operative/sperimentali, assicurando un elevato grado di coinvolgimento sia in fase di esecuzione diretta delle attività sia in un orizzonte più ampio;
- approccio ciclico adottato, che contribuisce a generare un continuo processo interno di miglioramento, teso ad una qualificazione strutturale del sistema.

Il Progetto “Re.boot” è stato infatti operazionalizzato attraverso la *Plan-Do-Check-Act*, (Mari, 2012), cioè attraverso:

- la pianificazione e condivisione di obiettivi specifici e la progettazione dei processi necessari per fornire i risultati attesi;
- l'esecuzione di attività multidisciplinari di rafforzamento all'accesso ai servizi del target nuclei familiari con minori appartenenti a Paesi terzi che vivono in condizioni di grave vulnerabilità;
- l'adozione di un sistema controllo, raccolta dati e analisi dei risultati. Questa fase rappresenta un momento cruciale, in particolare per verificare le deviazioni rispetto all'attuazione del piano originale e per apportare le modifiche ritenute necessarie;
- azioni di miglioramento del processo e individuazione delle prassi più virtuose al fine di renderle strutturali.

4. *L'impostazione multidisciplinare del Progetto FAMI “Re.boot”*

Il Progetto FAMI “Re.boot” ha sperimentato un modello di supporto multidisciplinare integrato e multilivello a sostegno della genitorialità, con l'intento di incrementare le autonomie sotto il profilo sociale, abitativo, lavorativo, sanitario e relativamente all'accudimento dei minori, e cercando di facilitare l'accesso ai servizi socio-assistenziali. Il processo di valutazione e monitoraggio dei piani di intervento individualizzato è stato condotto attraverso équipes settimanali di Progetto e concertato con incontri mensili con le assistenti sociali di riferimento. Gli interventi avviati sono stati portati avanti con micro-progettualità trimestrali, rinnovabili e rimodulabili per un massimo di tre trimestri; parallelamente è stato mantenuto un costante raccordo con il Servizio sociale di riferimento per socializzare problematiche e/o questioni da discutere in via urgente, anche al di fuori degli incontri di verifica calendarizzati.

All'interno del Progetto “Re.boot”, l'Unità di Valutazione (UV), altrimenti definita come équipe di primo livello, ha avuto il compito di raccogliere le segnalazioni, migliorare la capacità di *assessment* degli assistenti sociali, attraverso il confronto con professionalità specializzate, e di co-progettare i piani di intervento individualizzato sulla base delle risorse di Progetto e in relazione alle necessità rilevate. Le figure di pedagoga, psicologa e educatrice hanno avuto anche il compito di supervisionare i piani di intervento realizzati e di mettere a disposizione le proprie competenze in caso di necessità.

L'équipe multiprofessionale, definita anche come équipe di secondo livello, ha invece avuto il compito di condurre operativamente gli interventi in base al profilo professionale di ciascun operatore e agli obiettivi del piano individualizzato, sottoscritto in fase di avvio dall'assistente sociale inviante e dalla famiglia in carico. Di norma le attività di Progetto sono state portate avanti attraverso incontri settimanali con i nuclei familiari, costantemente coinvolti nel processo di definizione e ridefinizione degli obiettivi, anche durante gli incontri periodici allargati in presenza delle assistenti sociali di riferimento.

Da un punto di vista teorico-metodologico, il Progetto FAMI “Re.boot” ha ricalcato l'impostazione transculturale delle Scienze umane (Devereux, 1972, trad. it. 2014), prendendo in considerazione non soltanto la cultura di provenienza delle famiglie ma anche le sotto-culture istituzionali delle nostre società complesse: «le recinzioni tra discipline vengono tolte e le dottrine si incontrano con uno scopo unitario: trovare nuove ragioni per la salute della comunità» (Terranova Cecchini, 2002, p. 12).

In questo senso, il Progetto “Re.boot” ha cercato di sostenere la relazione tra beneficiari, servizi e territorio, offrendo una risposta ai problemi non unidirezionale ma multilivello. L'in-

tervento promosso dal “Re.boot” non ha aggiunto i saperi di ciascun operatore nella presa in carico ma ha cercato di portare avanti in maniera sinergica e coesa le diverse prospettive di lavoro, facendo dialogare la multiprofessionalità e costruendo in maniera transdisciplinare gli interventi.

Ovviamente, interfacciando situazioni di emergenza sociale, in cui le famiglie si trovavano in condizioni di grave disagio socio-economico, sanitario e abitativo, la risoluzione dei problemi non è avvenuta nel ridotto arco temporale del “Re.boot”. Come già ampiamente descritto in precedenza, l'intento è stato quello di partecipare al lavoro dei servizi sociali al fine di promuovere risposte qualificate, capaci di incrementare i fattori di protezione delle famiglie e ridurre le condizioni di rischio.

Al fine di declinare operativamente il lavoro del Progetto “Re.boot” riportiamo in questa sede due situazioni differenti in riferimento a nuclei monogenitoriali con minori in carico, dettagliando le azioni dell'équipe di primo e secondo livello. È doveroso sottolineare che per questioni di tutela della *privacy* alcune informazioni sono state occultate e anonimizzate per non violare la riservatezza dei nostri beneficiari.

5. Azione di valutazione dell'équipe di primo livello e definizione del piano di intervento individualizzato: un esempio

Tramite la nostra casella di posta elettronica, un'assistente sociale del Servizio Protezioni Internazionali di ASP – Città di Bologna, in qualità di referente di un nucleo familiare, ha inviato richiesta di supporto alla presa in carico al Progetto FAMI “Re.boot” compilando apposita scheda di segnalazione. La famiglia, composta da madre e due figli minori, si trovava in uscita dal Progetto di accoglienza per richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale in una condizione di vulnerabilità socio-economica.

Dopo un'analisi della scheda di segnalazione, l'Unità di Valutazione ha condotto un'indagine integrativa con l'assistente sociale inviante, volta a potenziare la capacità di individuazione dei fattori di rischio e delle lacune del *welfare* aziendale classico dei servizi socio-assistenziali per le famiglie, su cui il Progetto “Re.boot” avrebbe potuto intervenire. L'UV, dopo aver ricevuto le informazioni integrative, ha espresso parere favorevole all'intervento multiprofessionale e ha individuato una referente dell'UV al fine di co-progettare il piano individualizzato. È stato successivamente realizzato un incontro *de visu* con l'assistente sociale inviante, alla presenza di un operatore di riferimento del progetto di accoglienza per richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale, al fine di calibrare la proposta progettuale FAMI “Re.boot” in maniera coerente con il percorso già avviato, con la storia del nucleo familiare e gli interventi realizzati.

Durante l'incontro è emerso che l'assistente sociale del Servizio Protezioni Internazionali stava definendo la presa in carico con l'assistente sociale del distretto territoriale di competenza, ipotizzando l'ingresso della famiglia in una struttura di emergenza abitativa. Il nucleo familiare, infatti, non era stato in grado di individuare una soluzione abitativa autonoma a causa di problematiche economiche intercorse durante l'emergenza da Covid-19, che avevano determinato l'interruzione del contratto di lavoro della madre dei due minori. La soluzione abitativa emergenziale proposta era temporanea e prevedeva la convivenza con un altro nucleo familiare in carico al servizio sociale territoriale. Al nucleo monogenitoriale segnalato spettava il pagamento di una quota mensile per l'alloggio e di provvedere autonomamente alle spese domestiche. È stato richiesto al Progetto “Re.boot” di fornire un supporto economico per il pagamento delle prime mensilità dell'alloggio, al fine di facilitare la presa in carico da parte del servizio sociale territoriale, e di potenziare l'intervento attraverso un'azione di accompagnamento professionale di ricerca autonoma e attiva del lavoro.

Durante l'incontro è emersa anche la necessità di monitorare, ed eventualmente sostenere, il percorso di integrazione dei due minori, in quanto il nucleo si sarebbe trovato per la prima volta a riorganizzare la propria vita fuori dal sistema di accoglienza. Le assistenti sociali non erano certe che l'ingresso in emergenza abitativa potesse coincidere con la data di uscita prevista dal sistema di accoglienza per richiedenti asilo. Il Progetto "Re.boot" ha, pertanto, messo a disposizione la possibilità di ingresso nell'*housing* collaborativo al fine di arginare la situazione di emergenza. Successivamente, la proposta di ingresso nell'*housing* non è stata ritenuta più necessaria ma sono proseguite le azioni di raccordo con i due servizi sociali, al fine di definire il piano individualizzato.

Il piano di intervento siglato ha stabilito una *micro*-progettazione iniziale di tre mesi, garantendo: il pagamento delle prime mensilità dell'emergenza abitativa; l'erogazione di un servizio di orientamento professionale volto alla ricerca attiva del lavoro attraverso incontri periodici; infine, l'attivazione di un servizio di monitoraggio del percorso di integrazione dei due minori, con particolare riguardo alle necessità scolastiche.

Con l'avvio dell'intervento, l'équipe "Re.boot" ha mantenuto un confronto costante con l'assistente sociale territoriale al fine di individuare strategie e modalità di lavoro calibrate sulle necessità emergenti.

6. La presa in carico integrata e multidisciplinare di supporto all'autonomia familiare: un secondo esempio

Il piano di intervento individualizzato del Progetto FAMI "Re.boot", attivato su segnalazione di un assistente sociale territoriale a favore di un nucleo monogenitoriale composto da madre e una minore, ha coinvolto tre figure professionali: l'operatrice legale, che ha fornito consulenza e orientamento alla famiglia rispetto alla conversione del permesso di soggiorno; l'operatrice esperta dei percorsi di integrazione lavorativa, che ha affiancato e supportato la madre della minore nell'orientamento professionale e nella ricerca attiva del lavoro; la psicologa e psicoterapeuta transculturale che ha supervisionato l'intervento e attivato un percorso di *counseling* psicologico individuale a favore della signora.

Dal punto di vista legale, il nucleo doveva collezionare la documentazione necessaria alla formalizzazione della richiesta di rilascio del passaporto presso l'ambasciata di riferimento, per poter così procedere con la conversione del permesso di soggiorno in scadenza. Considerate le criticità emerse nel reperire la documentazione di volta in volta richiesta dagli uffici preposti e le ristrettezze economiche della famiglia, il Progetto "Re.boot" ha ritenuto di supportare la madre della minore nella procedura e di coprire una parte delle spese per il rilascio. Al fine di convertire il permesso di soggiorno, la signora necessitava anche di prendere la residenza presso la propria abitazione ma il proprietario dell'immobile non rilasciava il suo consenso; la possibilità di reperire un nuovo alloggio era limitata dalla condizione lavorativa precaria (contratto di lavoro in scadenza). La madre della minore appariva orientata a comprendere se vi fossero prospettive di rinnovo, pur mantenendosi disposta alla possibilità di reperire una nuova occupazione.

La ricerca lavorativa attivata dal Progetto "Re.boot" si è orientata alla revisione del curriculum vitae, avendo la signora poca dimestichezza con il mezzo informatico e non disponendo di un computer, all'invio di candidature presso le principali agenzie di Bologna e in risposta ai singoli annunci pubblicati sui siti *web*. All'inizio dell'intervento l'operatrice si è adoperata per comprendere se i datori di lavoro fossero intenzionati al rinnovo del contratto, ma in itinere hanno mostrato di non essere in grado di corrispondere adeguatamente ad alcuni adempimenti fiscali. La madre della minore si è quindi mostrata sempre più preoccupata per la propria

situazione di vita. In accordo con l'assistente sociale di riferimento, sono stati intensificati gli interventi di ricerca di una nuova occupazione al fine di proiettare la famiglia al di fuori della condizione di precarietà. Parallelamente la signora è stata orientata ad un patronato e centro di assistenza fiscale per dirimere le problematiche contrattuali.

Durante il percorso “Re.boot”, la signora ha svolto anche colloqui psicologici a cadenza settimanale, considerate le problematiche di natura post-traumatica evidenziate in fase di segnalazione. In precedenza, la beneficiaria aveva svolto un percorso psicologico presso i servizi territoriali, che si era interrotto contestualmente all'uscita dal centro di accoglienza per richiedenti asilo e alla stipula del contratto di lavoro. Durante i colloqui clinici svolti all'interno del Progetto “Re.boot” alla presenza di una mediatrice linguistico-culturale, la signora è stata supportata attraverso tecniche di facilitazione emotiva, orientate al sostegno e al fine di rendere possibili scelte e cambiamenti, e tecniche di intervento transculturale, volte alla confrontazione e rielaborazione dei vissuti di sofferenza. Contestualmente è stato portato avanti anche un lavoro di raccordo con i servizi di salute mentale di zona.

Durante l'intervento “Re.boot”, la situazione della famiglia è risultata infragilita anche dalla ridotta rete sociale sul territorio e dalle difficoltà di conciliazione degli impegni materni con quelli lavorativi. Durante l'intervento si è quindi evidenziata la necessità di potenziare le relazioni sociali al fine di ridurre i vissuti di isolamento e di offrire al nucleo maggiori momenti ricreativi e di svago, capaci di alleggerire le tensioni e le fatiche quotidiane. Infine, a tal proposito, è stato attivato un percorso di vicinanza solidale grazie all'intervento dell'operatrice di prossimità, che ha individuato e formato una cittadina affiancante e mantenuto un monitoraggio in itinere del percorso intrapreso.

Conclusioni

Secondo le *Linee di indirizzo per il contrasto alla grave emarginazione adulta in Italia* (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2015):

qualunque sia l'approccio che caratterizza la formazione di base del professionista dell'aiuto è importante che si passi da una cultura del bisogno e dell'assistenza a una cultura della possibilità, al riconoscimento di risorse individuali e ambienti di vita. Di fatto è determinante superare l'assistenzialismo con atteggiamenti di fiducia nel prossimo, di potenziamento delle opportunità anche in situazioni di grave marginalità, di pratiche d'aiuto che sviluppino condizioni attive e responsabili. In questo modo l'aiuto, più che rinforzare i vantaggi offerti dalla dipendenza dai servizi, può avviare un percorso autonomo di emancipazione dal bisogno. Elemento distintivo dell'intervento di aiuto e di cura, infatti, è la capacità di superare lo stato di bisogno, non solo individuando le risposte disponibili ma “inventandosi” quelle possibili e ‘impossibili’, materiali e relazionali (*Ivi*, p. 68).

L'intervento “Re.boot”, con il suo operato, ha cercato di mantenere vivo tale approccio; al contempo è necessario riconoscere che la situazione generale della popolazione straniera in Italia, come ampiamente documentato dagli istituti nazionali di ricerca, presenta una situazione di elevata marginalità, a causa: della maggiore incidenza di contratti a termine e/o part-time, delle basse retribuzioni e di una componente rilevante di lavoro sommerso. Dalla nostra esperienza, sono soprattutto le donne straniere a non aver accesso a condizioni contrattuali stabili e adeguatamente remunerate.

Accanto a questa frammentazione, si riscontra un diffuso pregiudizio verso gli stranieri, soprattutto se appartenenti a nuclei familiari; in un anno di progetto, quasi tutte le agenzie immobiliari da noi contattate per il reperimento di un alloggio ci hanno espressamente riferito

che non c'è possibilità di far visionare l'immobile a famiglie extracomunitarie, anche se in possesso dei requisiti previsti dagli annunci. Alessandro Dal Lago (2006) utilizza il termine «esclusione democratica» per designare l'ostilità riservata agli stranieri nella nostra epoca, ai quali si inizia a riconoscere timidamente un diritto di esistenza, sebbene in una dimensione sociale molto precaria.

È facile immaginare che le principali cause che hanno determinato l'ingresso nelle nostre strutture di *co-housing*, come accade in situazioni di emergenza abitativa, siano connesse a condizioni contrattuali lavorative precarie dei beneficiari e ad un generalizzato pregiudizio dei proprietari di immobili nei confronti delle famiglie straniere, anche presentando la garanzia di un contratto di lavoro a tempo indeterminato. Tali *macro*-dinamiche determinano una maggiore domanda di assistenza da parte dell'utenza straniera beneficiaria, e la recente pandemia ha esacerbato la situazione generale di precarietà.

La stessa sperimentazione di processi collaborativi di comunità e di promozione delle reti informali, ipotizzata in fase di progettazione, prima dell'avvento del Covid-19, è stata fortemente compromessa nella realizzazione. Come progetto abbiamo tentato di ridurre l'isolamento nei periodi di *lockdown* attraverso l'utilizzo del mezzo informatico e potenziando la partecipazione ad attività, corsi e laboratori *online*. Inoltre, tutto il personale di progetto, attuando le dovute misure di prevenzione per il contrasto e il contenimento della diffusione del virus, ha cercato di garantire il più possibile le attività in presenza con le famiglie.

Nonostante le complessità affrontate sul piano storico e in riferimento all'ambito dell'emergenza abitativa in cui abbiamo operato, il Progetto "Re.boot" ha promosso una sperimentazione virtuosa benché perfettibile, come dimostrato anche dalla valutazione d'impatto. A conclusione del ciclo di Progetto, infatti, al fine di verificare le azioni svolte, è stato ritenuto necessario rivolgerci ad un soggetto esterno per valutare l'efficacia dei percorsi sperimentati e promuovere un'azione di restituzione capace di consolidare le buone prassi a livello di sistema.

L'esperienza condotta ci ha portato a ridefinire anche l'idea di "promozione dell'autonomia abitativa": non concependo, dunque, l'abitare come una dimensione meramente materiale, circoscrivibile alle mura domestiche, ma come un processo identitario e socio-culturale (Filigheira, Micalizzi, 2018), sostenuto attraverso pratiche di mediazione sociale e azioni di supporto, finalizzate alla costruzione di una dimora simbolica (quale il lavoro di rete), capace di pensare le condizioni di vulnerabilità, di definire obiettivi e di migliorare la relazione tra le famiglie, gli attori istituzionali e il contesto territoriale.

Riferimenti bibliografici

- Buzio A. (2013): *Capacity Building: un benchmark internazionale su sviluppo e cultura*. In Aa.Vv.: *Rapporto internazionale sulle strategie di Capacity Building per la valorizzazione del patrimonio culturale*. Torino: Centro Studi Silvia Santagata-EBLA, pp. 8-28.
- D'Antone A. (2020): *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità*. Milano: FrancoAngeli.
- Dal Lago A. (2006): *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- Del Gottardo E. (2016): *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Devereux G. (1972): *Etnopsicoanalisi complementarista*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2014.
- Dusi P. (2000): *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'interculturalità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fabbri L. (2007): *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carrocci.

- Filighera T., Micalizzi A. (2018): *Psicologia dell'abitare*. Milano: FrancoAngeli.
- Garbellano S. (2020): *Formazione. I metodi. Capitolo 5. Capacity building*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mari A. (2012): *La programmazione sociale*. Rimini: Maggioli.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D. (2015): *Il Quaderno P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma di intervento per prevenire l'istituzionalizzazione*. Padova: Becco Giallo.
- OCSE (2018): *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*. Parigi: OECD Publishing.
- Paparella N. (2009): *Il progetto educativo. Vol. II. Comunità educante, opzioni, curricula e piani*. Roma: Armando Editore.
- Perucca A. (1998): *Dalla società educante alla società multiculturale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rotilio A., Alfano F., Raschella S. (2006): *I fondi strutturali e le politiche del territorio*. Matelica: Halley.
- Terranova Cecchini R. (2002): *Introduzione*. In A. Ancora (a cura di): *La consulenza transculturale della famiglia*. Milano: FrancoAngeli, pp. 11-22.

Riferimenti biblio-sitografici

- Alushaj A., Capra P., Di Pilato M., Tamburlini G. (2021): *Promuovere la salute del bambino, prevenire le disuguaglianze: interventi efficaci e raccomandazioni*. DoRS, Centro per la Salute del Bambino (www.dors.it/documentazione/testo/202103/Report%20ecd_%20210325.pdf; ultimo accesso: 27.10.21).
- Ansa (2021a): *Dalla pandemia -900mila posti, le donne le più colpite* (www.ansa.it/sito/notizie/economia/2021/04/30/dalla-pandemia-900mila-posti-le-donne-le-piu-colpite_7865de25-453a-4f11-b81d-f3e45d27cdc3.html; ultimo accesso: 10.10.21)
- Ansa (2021b): *Lavoro: Covid pesa sugli immigrati, -257 mila occupati* (www.ansa.it/ansa2030/notizie/diritti_uguaglianze/2021/01/25/lavoro-covid-pesa-sugli-immigrati-257-mila-occupati_dbce7611-b828-4ea9-a8b0-75ebecb28a3e.html; ultimo accesso: 10.10.21).
- Comune di Bologna – Ufficio di Piano Area Welfare e promozione del benessere della comunità (2021): *Linee operative per il raccordo fra Servizio Protezioni Internazionali e Servizio Sociale Territoriale* (www.informa.comune.bologna.it/iperbole/media/files/linee_operative_def.pdf; ultimo accesso: 10.10.21).
- Istat (2021): *Le statistiche dell'Istat sulla povertà, anno 2020* (www.istat.it/it/files/2021/06/REPORT_POVERTA_2020.pdf; ultimo accesso: 10.10.21).
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2015): *Linee di indirizzo per il contrasto alla grave emarginazione adulta in Italia* (www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/focus-on/Poverta-estreme/Documents/Linee-di-indirizzo-per-il-contrasto-alla-grave-emarginazione-adulta.pdf; ultimo accesso: 10.10.21).
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2017): *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* ([hwww.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Documents/Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf](http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Documents/Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf); ultimo accesso: 10.10.21).
- Oxfam International (2021): *Il virus della disuguaglianza* (www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2021/01/FINAL_Sintesi_report_-Il-Virus-della-Disuguaglianza.pdf; ultimo accesso: 10.10.21).
- SDG Watch Europe (2019): *Le disuguaglianze in Italia* (www.sdgwatcheurope.org/wp-content/uploads/2019/06/8.3.b-report-IT.pdf; ultimo accesso: 10.10.21)
- Servizio Studi e Statistica Città metropolitana e Ufficio di Statistica del Comune di Bologna (2020): *Dati statistici* (www.inumeridibolognametropolitana.it/dati-statistici; ultimo accesso: 10.10.21).
- WHO (2008): *Closing the Gap in a Generation: health Equity through Action on the Social Determinants of Health* (www.apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43943/9789241563703_eng.pdf;jsessionid=B72A4227142F873B01E836A5F659F6BD?sequence=1; ultimo accesso: 27.10.21).



Citation: C. Dalledonne Vandini, A. Lazzari, A. Cosatti. (2022) Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali fin dai primi anni di vita. Buone prassi di contrasto alla povertà educativa negli *Spazi Mamme* di Roma e Brindisi. *Rief* 20, 1: pp. 115-128. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12241>.

Copyright: © 2022 C. Dalledonne Vandini, A. Lazzari, A. Cosatti. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali fin dai primi anni di vita. Buone prassi di contrasto alla povertà educativa negli *Spazi Mamme* di Roma e Brindisi

Chiara Dalledonne Vandini¹, Arianna Lazzari²,
Annamaria Cosatti^{3,4}

Abstract

L'emergenza sanitaria causata dalla pandemia Covid-19 ha inasprito notevolmente le situazioni a rischio di esclusione sociale, arrivando a lasciare ai "margini" molte famiglie e molte infanzie. A pagarne le conseguenze maggiori sembrano essere, in primo luogo, i bambini, i quali rischiano di vedere limitato il loro diritto di partecipare a un'educazione di qualità. Alla luce di questa premessa, l'articolo presenta i risultati di un percorso di ricerca-formazione realizzato in collaborazione con Save the Children negli *Spazi Mamme* di Roma e Brindisi, per illustrare come l'agire educativo di questi servizi possa essere un utile punto di partenza per riflettere su azioni educative capaci di coinvolgere attivamente bambini e famiglie e orientare le pratiche educative *post-emergenza* verso l'inclusione sociale. In particolare, l'attenzione è focalizzata sulle azioni intraprese nei confronti della fascia d'età 0-6, considerata come quella più a rischio rispetto alle problematiche causate dalla pandemia, e in particolare sulle attività volte per contrastare il *Learning Loss* causato dalla prolungata chiusura dei servizi per l'infanzia durante il *lockdown*.

Parole chiave: pandemia da Covid-19, sostegno alla genitorialità, fragilità sociale, infanzia, Learning Loss

¹ Assegnista di ricerca in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna.

² Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna.

³ Project Officer – Area povertà di Save the Children.

⁴ L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle Autrici (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura delle Autrici, N.d.R.*).

Abstract

The health emergency caused by the Covid-19 pandemic has considerably exacerbated situations at risk of social exclusion, leaving many families and children on the “margins”. Children seem to be paying the greatest consequence, in the first place, as they risk seeing their right to participate in quality education limited. In light of this premise, in this article we will present the results of a research-training experience carried out in partnership with Save the Children within *Mothers’ Spaces* in Rome and Brindisi, Italy, in order to illustrate how the educational action of these services can be a useful starting point for reflecting on educational actions capable of actively involving children and families and orienting post-emergency educational practices towards social inclusion. In particular, we will focus on the actions taken with regard to the 0-6 age group, which has been considered the one most at risk compared to the problems caused by the pandemic, focusing attention on activities to contain the Learning Loss caused by the prolonged closure of ECEC services during the lockdown.

Keywords: Covid-19 pandemic, parenting support, social vulnerability, early childhood, Learning Loss

Introduzione

La situazione pandemica venutasi ad affermare a livello globale a partire da febbraio 2020 ha prodotto ripercussioni negative sulle vite di bambini e famiglie, non solo sul piano socio-economico ma anche su quello educativo.

I periodi di *lockdown* prolungato e la chiusura di servizi e scuole che li hanno accompagnati hanno esacerbato le disuguaglianze e ridotto le possibilità di apprendimento e socializzazione, aggravando ulteriormente le situazioni di fragilità di bambini e famiglie che già prima della pandemia si trovavano in condizioni di vulnerabilità sociale. Questo divario sembra ancora più preoccupante all’interno di un contesto emergenziale in cui le condizioni di vita delle famiglie a basso reddito sono peggiorate, arrivando a coinvolgere tutte le sfere della vita, da quella economica fino alle dimensioni sociali e culturali (Bonini, Lembo, 2020).

Da una nota pubblicata dalle Nazioni Unite nell’aprile 2020⁵ emerge come bambini e bambine siano tra le principali “vittime” indirette della pandemia, a causa della crisi economica che rischierà di ridurre le loro possibilità di accesso a esperienze educative di qualità e alla rete di servizi sanitari e sociali presenti sul territorio (Investing in Children, Alleanza per l’Infanzia, 2020; Van Laere *et al.*, 2021). Anche le indagini condotte da UNICEF e Save the Children (Save the Children, 2021; Save the Children, UNICEF, 2020) hanno messo in evidenza come, nell’ultimo anno, la povertà minorile sia aumentata in relazione alla precarietà delle condizioni lavorative che hanno colpito moltissime famiglie, soprattutto nelle aree più svantaggiate del Paese. Numerose ricerche condotte in ambito nazionale, inoltre, hanno messo in luce come i bambini in età prescolare e le loro famiglie siano stati particolarmente colpiti dagli effetti negativi determinati dalla prolungata chiusura di nidi e scuole dell’infanzia (Balduzzi, Lazzari, 2021), in quanto si stima che il 40% di loro non abbia ricevuto alcun tipo di contatto da parte di educatori e insegnanti durante il *lockdown* (Mangiavacchi, Piccoli, Pieroni, 2021).

A ciò si aggiunga il fatto che gli studi condotti nello stesso periodo hanno rivelato come tali effetti negativi si siano manifestati nei bambini di età compresa tra zero e sei anni attra-

⁵ Si veda https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/04/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf (ultima consultazione: 05.07.21).

verso l'insorgere di comportamenti regressivi, la perdita di autonomie acquisite e di routine consolidate legate ai ritmi di sonno/veglia, con conseguente aumento dello stress familiare e ripercussioni negative sul benessere relazionale (Sansavini, Trombini, Guarini, 2020; Uccella, De Carli, Nobili, 2020). Se a questi effetti negativi, che hanno colpito la maggior parte delle famiglie italiane, andiamo a sommare situazioni di fragilità sociale e precarietà preesistenti, possiamo comprendere come il periodo di pandemia abbia inevitabilmente prodotto un aumento dei divari sociali. È emersa pertanto la necessità di lavorare sul *Learning Loss*, per contrastare quello che in letteratura è stato definito come “*achievement gap*” (Lee, 2002, *passim*; Quinn, 2020, *passim*), che è venuto a crearsi in seguito alla prolungata chiusura dei servizi educativi e scolastici durante la prima fase pandemica.

Alla luce di tali premesse, questo articolo si propone di offrire occasioni di riflessione a partire da un percorso di ricerca-formazione realizzato in collaborazione con Save the Children all'interno degli *Spazi Mamme* di Roma (Torre Maura) e Brindisi. La finalità del percorso era quella di analizzare l'agire educativo di questi centri nel periodo di riapertura dopo il *lockdown* (giugno-settembre 2020), attraverso una lente pedagogica che consentisse agli operatori di *ri-leggere* e *ri-significare* le proprie pratiche. Il percorso di ricerca-formazione si è pertanto configurato come un processo che ha preso avvio dall'osservazione e analisi delle prassi educative agite nei due contesti presi in esame (*Spazio Mamme* di Torre Maura e *Spazio Mamme* di Brindisi), per arrivare a creare uno spazio riflessivo e critico per la condivisione di buone prassi tra gli operatori e per la co-costruzione di possibili linee guida pedagogiche capaci di orientarne la progettualità futura, con l'obiettivo di *ri-significare* e *ri-lanciare* la partecipazione attiva di famiglie e bambini a rischio di esclusione sociale durante la fase post-pandemica.

1. Metodologia

I progetti proposti da Save the Children nell'ambito del contrasto alla povertà educativa si contraddistinguono per un approccio di tipo multidimensionale e sistemico, volto a promuovere una maggiore equità nell'accesso ai servizi socio-educativi per bambini e famiglie sin dalla prima infanzia, con l'obiettivo di intercettare soprattutto le fasce sociali più a rischio. Per cogliere la ricchezza e la complessità dell'agire educativo dei centri di Save the Children, è stato attivato un percorso di ricerca-formazione all'interno degli *Spazi Mamme* di Roma e Brindisi, con l'obiettivo di promuovere processi riflessivi capaci di sostenere la crescita professionale di coloro che quotidianamente si trovano a contatto con le realtà educative complesse. L'aspetto peculiare di questa metodologia consiste nel coinvolgimento di professionisti e ricercatori in percorsi condivisi di riflessione critica, volti a generare processi trasformativi a partire dall'analisi della situazione iniziale, dalla raccolta e interpretazione congiunta dei dati, fino ad arrivare alla co-progettazione, documentazione e valutazione delle sperimentazioni messe in atto. Questo permette di creare un *continuum* tra azioni di ricerca e formazione, nel quale i professionisti diventano “protagonisti” attivi del processo riflessivo e divengono capaci di rispondere ai bisogni specifici di ciascun contesto preso in esame (Balduzzi, Lazzari, 2018).

La ricerca è stata suddivisa in tre fasi principali: nella prima fase di accesso al campo e raccolta dati, abbiamo condotto una serie di incontri preliminari con coordinatrici e referenti degli *Spazi Mamme*, per concordare tempi e giornate delle osservazioni all'interno dei servizi. Sempre all'interno di questa prima fase, abbiamo svolto quattro giornate di osservazione partecipante, durante le quali le ricercatrici sono state coinvolte in tutte le attività che scandiscono le giornate degli *Spazi Mamme*, come l'accoglienza, i laboratori madre-bambino, il gioco libero, le attività di supporto genitoriale. Nella seconda fase, abbiamo analizzato i dati raccolti alla luce delle ricerche

europee che offrono indicazioni rispetto a come promuovere buone prassi educative nello 0-6, con particolare riferimento al tema dell'accessibilità e della partecipazione dei bambini e delle famiglie in contesti di diversità socio-culturale (Bove, Sharmahd, 2020; Ionescu, Trikić, Pinto, 2019; Lazzari, Vandenbroeck, 2012). Infine, nella terza fase, abbiamo condotto un incontro di restituzione con educatori e coordinatori, nel quale abbiamo condiviso quanto emerso dai dati all'interno di una riflessione condivisa e dialogata, che ha permesso il confronto sulle prassi agite in ciascun contesto e ha posto le basi per ulteriori progettazioni future.

Al termine del percorso è stata prodotta una documentazione di tipo pedagogico e strategico, capace di assumere sia una valenza "interna", ovvero come documentazione pedagogica relativa al servizio, alle sue pratiche quotidiane, alle strategie e alle risorse attivate, sia una valenza "esterna" per rendere visibile quanto e cosa viene offerto dal servizio: quest'ultima assume una rilevanza cruciale anche per quanto concerne la ricaduta del progetto educativo sul piano sociale.

2. La ricerca

2.1. I contesti Spazio Mamme di Torre Maura (Roma) e Spazio Mamme di Brindisi: verso un approccio integrato

I progetti di Save the Children che coinvolgono la prima infanzia e le famiglie si fondano su valori e orientamenti educativi che offrono una cornice di senso condiviso rispetto alle prassi educative agite nelle differenti sedi operative. In particolare, gli *Spazi Mamme* sono accompagnati da una visione olistica e sistemica dell'azione educativa, che da un lato orienta la progettualità educativa e dall'altro pone al centro della stessa i vissuti di bambini e famiglie. All'interno degli *Spazi Mamme* – che accolgono bambini da zero a sei anni e le loro famiglie – l'attenzione all'infanzia e alla genitorialità è volta sia a contrastare la povertà educativa dei minori sia a sostenere il ruolo attivo dei genitori nella crescita e nello sviluppo dei bambini (Save the Children, 2018; WHO, UNICEF, World Bank Group, 2018)⁶.

In tal senso, la finalità che contraddistingue l'intervento educativo in questi centri è quella di contrastare i fattori che favoriscono l'incremento della povertà minorile e prevenire tale fenomeno mediante la presa in carico dei bambini che già vivono una situazione di vulnerabilità, nonché attraverso la proposta di percorsi di sostegno personalizzati, che vedano coinvolti i sistemi familiari e territoriali di riferimento. Sono luoghi nei quali favorire l'*empowerment* genitoriale, attivando le risorse presenti nel territorio, dove rafforzare le competenze genitoriali, offrire prospettive di autodeterminazione e creare reti informali per il supporto tra famiglie.

Gli *Spazi Mamme* dove abbiamo condotto le osservazioni fanno parte di una rete più ampia e capillare distribuita su tutto il territorio nazionale, entro la quale «per accogliere le bambine, i bambini ed i ragazzi nel periodo estivo, sono stati attivati gli *Spazi Futuro*. Si tratta di spazi attrezzati, anche all'aperto, in aree periferiche delle città, vere e proprie "isole educative di prossimità" destinate al gioco, all'incontro e ai percorsi educativi» (Save the Children, 2020c, p. 5). All'interno degli *Spazi Futuro* è possibile ritrovare gli *Spazi Mamme*, dedicati ai genitori

⁶ Il *Nurturing Care Framework for Early Childhood Development* (WHO, UNICEF, World Bank Group, 2018) è costituito da cinque componenti principali, indispensabili per sostenere il corretto sviluppo di tutte le potenzialità dei bambini. Tali componenti sono: buona salute, alimentazione adeguata, sicurezza e protezione, assistenza adeguata e pari opportunità di apprendimento. La nostra azione di ricerca all'interno di questo progetto è stata orientata alla riflessione sulla componente legata alle opportunità di apprendimento.

e alla fascia di età 0-6, e i *Punti Luce*, dedicati alla fascia d'età 7-17 anni. In questi centri, i bambini e i ragazzi hanno la possibilità di partecipare a numerose attività educative che, nei mesi estivi che hanno fatto seguito al primo *lockdown*, sono state ripensate e ricalibrate, con l'intento principale di contrastare il *Learning Loss* causato dalla chiusura prolungata dei servizi educativi e scolastici. Negli *Spazi Futuro*, infatti, vengono organizzati laboratori artistici e ricreativi, attività ludiche e motorie, attività di promozione alla lettura e acquisizione di competenze digitali, accompagnamento allo studio. All'interno di questa ampia e complessa rete di servizi, sono collocati anche gli *Spazi Mamme* di Roma e Brindisi, dove abbiamo condotto le nostre osservazioni. Lo *Spazio Mamme* di Torre Maura è collocato in un quartiere popolare situato nella prima periferia di Roma, in cui sono presenti numerose famiglie provenienti da *background* socioculturali differenti. La sede di Torre Maura è organizzata in due edifici principali: un edificio è adibito allo spazio mamme e all'accoglienza dei bambini 0-6 (*Spazio Mamme*), mentre l'altro edificio accoglie bambini e ragazzi di 7-17 anni (*Punto Luce*). Lo *Spazio Mamme* di Brindisi (quartiere Perrino) si trova in un quartiere periferico della città di Brindisi, che accoglie un elevato numero di famiglie che vivono in situazioni di vulnerabilità sociale. Il centro accoglie nella stessa struttura lo *Spazio Mamme*, rivolto alle madri e ai bambini 0-6, e il *Punto Luce*, per i bambini e i ragazzi di 7-17 anni.

2.2. Dall'approccio integrato alla sua declinazione situata: elementi di continuità e discontinuità nell'agire educativo degli *Spazi Mamme* di Torre Maura e Brindisi

Uno dei pilastri sui quali si fonda l'agire educativo e preventivo dei programmi di Save the Children è quello di creare una rete di supporto capace di rispondere a bisogni ed esigenze personalizzati. In questo senso, un contesto apparentemente complesso, come quelli dove sorgono gli *Spazi Mamme*, caratterizzato da eterogeneità sociale, culturale, etnica e familiare, può diventare una risorsa capace di sostenere il benessere di famiglie e bambini. Partire dal contesto significa, pertanto, partire dai bisogni particolari e dalle esigenze delle famiglie e dei bambini che lo abitano quotidianamente. La complessità con la quale si interfacciano i programmi di Save the Children può investire diversi aspetti della vita quotidiana, che tuttavia ricoprono un ruolo centrale nel garantire il benessere psicofisico della persona e un equo accesso ai diritti primari (alimentazione, alloggio, salute, partecipazione sociale, accesso a beni e servizi, cure e supporto medico, occasioni di apprendimento educativo). Per offrire una risposta il più possibile integrata e personalizzata, è indispensabile che i professionisti che operano all'interno di questi programmi conoscano il contesto nel quale tali centri si inseriscono e che siano consapevoli dei fattori che potrebbero fungere da deterrenti all'accesso, soprattutto per le famiglie più vulnerabili. In questo senso, la letteratura ci dice che gli ostacoli che i genitori possono incontrare nell'accesso ai servizi per l'infanzia possono essere di differente natura: povertà materiale e disponibilità, costi legati all'iscrizione, diversa distribuzione dell'offerta tra zone urbane e rurali delle città, problemi lavorativi e scarsa elasticità degli orari dei servizi, *background* etnico e socio-economico (Ghysels, Van Lancker, 2011; Lazzari, Vandebroek, 2012). Per questa ragione, la progettazione degli interventi socio-educativi che vengono attuati all'interno degli *Spazi Mamme* si fonda su un'accurata analisi dei bisogni territoriali, con specifico riferimento ad aspetti quali la condizione socio-demografica, la condizione socio-sanitaria, le politiche nazionali e locali, l'incidenza e la diffusione di problematiche di carattere legale e burocratico.

L'approccio integrato che abbiamo potuto osservare all'interno dei centri di Roma e Brindisi mostra che questi "luoghi" hanno la capacità di collegare in modo sinergico il capitale sociale e il capitale culturale, sia a livello territoriale sia a livello individuale. Non si tratta solo di con-

nettere e attivare i servizi presenti sul territorio, ma di saper valorizzare le conoscenze/abilità di differenti figure professionali che operano all'interno degli stessi, unitamente alla valorizzazione delle competenze delle famiglie che si rivolgono ai programmi di Save the Children. In questo senso, è possibile notare come gli *Spazi Mamme* lavorino su quattro livelli di integrazione:

1. istituzionale: risorse sociali, educative, sanitarie;
2. gestionale: coordinamento degli interventi, delle risorse, della valutazione dei bisogni e delle possibili barriere che ostacolano l'accesso ai servizi;
3. professionale: condivisione di responsabilità e capacità tra professionisti che appartengono a sistemi differenti;
4. comunitaria: valorizzazione delle risorse presenti nelle comunità locali.

Lavorare con la complessità significa lavorare in contesti che non hanno confini ben definiti, che necessitano di organizzazione e di intervento flessibile, perché ogni famiglia presenta una storia e un *background* differente. Questa attenzione particolare a ogni attore coinvolto permette di creare l'identità del singolo centro e, al tempo stesso, di favorire una reale e concreta risposta al bisogno. L'emergenza Covid-19 ha, in alcuni casi, incrementato bisogni già esistenti e, in generale, ha posto in luce nuove problematiche, per le quali sono state necessarie progettazioni innovative. Tra queste, vi è stata la volontà di potenziare l'offerta educativa per i bambini che avevano trascorso diversi mesi di *lockdown* lontano dai servizi educativi. Ponendoci all'interno di questa prospettiva, nei prossimi paragrafi ci focalizzeremo sia sulla cultura dei servizi di Save the Children e sugli assunti di base dei progetti presenti negli *Spazi Mamme*, sia sul "come" queste componenti siano state rilanciate in un'ottica educativa, con lo scopo di rispondere a bisogni situati e di prevenire l'esclusione sociale di famiglie e bambini più vulnerabili.

2.2.1. Accogliere e ascoltare

Gli *Spazi Mamme* di Roma e Brindisi presentano un'organizzazione della struttura e delle attività volta a creare un ambiente capace di offrire a coloro che vi entrano un senso di cura, protezione e di appartenenza. Entrambi i centri, al loro ingresso, hanno poltrone e divani, che non sono solo oggetti di arredamento ma hanno lo scopo di favorire l'incontro e la relazione tra le persone che entrano. È possibile rintracciare l'attenzione a un'*etica della cura* in cui l'osservazione, l'ascolto e l'azione sono orientate ad assicurare il benessere dei bambini e delle famiglie alle quali il servizio è rivolto (Dahlberg, Moss, 2005). Entrambi i centri presentano uno "spazio morbido", volto sia a incentivare il gioco libero dei bambini nei momenti di transizione sia a organizzare momenti di gioco più strutturato. Sempre presente è l'angolo lettura, dove è collocata una piccola libreria contenente sia libri per bambini sia libri divulgativi sull'allattamento e sulla cura dei bambini nei primi anni di vita. I colloqui e gli incontri per adulti e famiglie hanno luogo in stanze più appartate, capaci di garantire la *privacy* e un senso di protezione (per consulenze legali, sportello di orientamento al lavoro, sostegno amministrativo-burocratico, sostegno psicologico e alla genitorialità). In piccoli magazzini e dispense, i centri conservano i materiali donati da distribuire (generi alimentari, abiti, giochi ecc.). Lo spazio all'aperto è dove vengono svolte attività fisiche e di gioco libero e dove bambini più piccoli possono incontrare i bambini più grandi all'interno di una dimensione intergenerazionale, che è costantemente incentivata sia nel rapporto tra genitori e figli, educatori-genitori-bambini, sia nella relazione tra bambini più piccoli e bambini/ragazzi più grandi (Rogoff, 2006).

L'accoglienza è calorosa verso le madri e i bambini nonostante le procedure igienico/sanitarie legate all'emergenza Covid-19 (disinfettare le mani, triage e prova della temperatura) che sono state rivisitate

attraverso rituali giocosi. I genitori e i bambini mostrano di essere a loro agio appena arrivati nel centro, si vede che conoscono il contesto, sanno cosa fare e come muoversi. Appena entrate, le mamme si siedono al tavolo insieme ai figli. Prima dell'inizio dei laboratori viene lasciato tempo ai bambini per il gioco libero mentre le mamme sedute al tavolo hanno il tempo per parlare e condividere esperienze (estratto dall'osservazione del 17.07.20, effettuata presso lo *Spazio Mamme* di Roma in fase di accoglienza).

2.2.2. *Supportare l'empowerment genitoriale*

Le azioni che abbiamo osservato presso i centri di Roma e Brindisi, volte a sostenere un effettivo *empowerment* genitoriale, sono costantemente orientate a offrire una risposta personalizzata ai problemi e un supporto competente nei momenti più delicati della vita: consulenza sulla cura dei bambini, da parte di pediatri, nutrizionisti e psicologi; consulenza legale; consulenza di tipo amministrativo; consulenze socio-educative. Inoltre, le attività e i laboratori diventano momenti in cui sostenere e incentivare la relazione genitore-figlio, la relazione tra i partecipanti, creando un clima di dialogo e fiducia, e la relazione con gli operatori.

In quest'ottica, i laboratori madre-bambino diventano occasioni nelle quali aiutare i genitori a relazionarsi e fare rete, lasciando spazi liberi per il confronto sia durante che al termine degli stessi. Questo incentiva la creazione di reti di sostegno informali, attraverso l'attivazione di gruppi di lavoro tra genitori e tra genitori e professionisti, promuovendo la loro capacità di muoversi autonomamente nella vita sociale e nel mondo del lavoro, oltre che per creare occasioni di incontro, relazione e supporto, attraverso la condivisione di tematiche che sono avvertite come importanti dai genitori stessi che vi prendono parte (Sharmahd, 2008).

Dopo la lettura di una storia è stata predisposta un'attività creativa congiunta tra madri e figli. L'attività consisteva nel creare una coppia di gufi (mamma e figlio) seduti su un ramo. Nel lato posteriore del gufo madre e figlio dovevano reciprocamente scriversi cosa gli piace fare insieme. Prima di iniziare, alle mamme e ai bambini sono stati offerti moltissimi materiali differenti (colori, cartoncini colorati, cartoni, stoffe colorate, spago...). L'educatrice è attenta a supportare le mamme nel realizzare l'attività, sostiene i bambini nelle autonomie e nei momenti di frustrazione, accompagna i bambini nella riflessione ma non si sostituisce mai a loro. L'attività è complementare e il prodotto finale unisce il lavoro dei bambini e delle mamme (Estratto dall'osservazione del 27-8-2020, *Spazio Mamme* di Roma, attività congiunta madre-bambino).

2.2.3. *Costruire senso di comunità e gestire la complessità in modo flessibile*

Nei centri di Roma e Brindisi abbiamo osservato come questa idea di comunità sia costantemente riproposta in ogni momento della giornata. Il senso di comunità si attiva a partire proprio dalla partecipazione di tutti alle attività. La partecipazione diventa punto di partenza e punto di arrivo di ogni momento della giornata, all'interno di un processo circolare capace di sostenere l'intenzionalità e le iniziative di ogni persona presente. Ogni bambino trova il suo posto e il suo spazio per contribuire e partecipare attivamente alle attività proposte. I bambini vengono incentivati a partecipare alle attività, usando conoscenze proprie che vengono valorizzate, accolte e rilanciate all'intero gruppo. Quelli più grandi spesso si pongono come *tutor* e aiutanti dei più piccoli ed è possibile notare la volontà di aiutarli ad apprendere cose nuove.

L'attività programmata alle ore 11 è il "teatro" delle ombre con i bambini di 5-6 anni. Lo spazio, il teatrino e il libro da leggere sono già stati predisposti mentre le educatrici si occupano di chiamare

tutti i bambini all'interno della stanza dove sarà svolta l'attività. Ad un certo punto, arriva una bambina di 10 anni proveniente dal Punto Luce e si appropria dell'attività iniziando a raccontare ai bambini piccoli quali sono i personaggi della storia. A questo segue un momento di negoziazione tra i bambini per la divisione dei personaggi e dei ruoli dopo il quale la bambina di 10 anni inizia a leggere e a dare indicazioni su come allestire la scena, assumendo il ruolo di regista. Mentre tre bambini muovono i personaggi sulla scena e ricalcano i dialoghi, le educatrici decidono di non intervenire nella situazione gestita dai bambini stessi e assumono il ruolo di spettatrici insieme agli altri (Estratto dall'osservazione del 20-7-2020, *Spazio Mamme* di Brindisi, attività ludico-creativa).

2.2.4. *Arricchire l'orizzonte esperienziale di bambini, bambine e genitori*

Infine, uno dei fattori che è emerso in modo preponderante è il costante orientamento pedagogico a creare occasioni di apprendimento che possano accrescere l'orizzonte esperienziale di genitori e bambini. Le attività educativo-didattiche che vengono quotidianamente proposte all'interno degli Spazi Mamme di Torre Maura e Brindisi presentano una serie di caratteristiche che consentono a bambini e genitori di sperimentare e sperimentarsi sotto differenti punti di vista.

In particolare, abbiamo osservato che le attività proposte offrono numerosi stimoli sensoriali (suoni, oggetti, strumenti, colori) – integrandoli all'interno di uno sfondo narratore che funge da cornice per l'apprendimento e sostiene i bambini nel creare collegamenti sul piano cognitivo –, favoriscono l'apprendimento attraverso il gioco, sono interdisciplinari, sono sfidanti ma al tempo stesso permettono a ciascun bambino di riuscire, incrementando il loro senso di auto-efficacia e favorendo l'acquisizione di una sempre maggiore autostima: «cerchiamo di educarli al bello, alla bellezza, per far vedere che nella vita si può scegliere e che esiste altro» (Educatrice dello *Spazio Mamme* di Brindisi).

2.3. *Le attività degli Spazi Mamme per contrastare il Learning Loss*

Nel momento della riapertura, la progettazione delle attività è stata orientata a contrastare il *Learning Loss*⁷, in quanto le ricerche hanno messo in evidenza che per i bambini provenienti da *background* socio-economici svantaggiati, così come per i bambini con preesistenti difficoltà di apprendimento generali o specifiche, la prolungata chiusura della scuola, a causa della pandemia da Covid-19, ha inciso sulla possibilità di amplificare il divario di rendimento con dimensioni imprevedibili, essendo stata la sua durata temporale non paragonabile ad alcuna esperienza analoga (Engzell, Frey, Verhagen, 2021; Kuhfeld, 2019). Questa situazione ha motivato l'*équipe* di professionisti di Save the Children a riprogettare l'offerta educativa. Ciò ha permesso di restituire centralità alla dimensione educativa, che fino ad allora aveva assunto una valenza importante ma non prioritaria rispetto agli interventi attuati, che erano maggiormente collocati sul versante sociale e di sostegno alla genitorialità.

L'emergenza Covid ha pertanto costituito un espediente che ha riportato in luce l'importanza di lavorare sulla dimensione educativa, attraverso un progetto di ricerca-formazione volto a incentivare le buone pratiche riportate nel *Nurturing Care Framework* (WHO, UNICEF, World Bank Group, 2018) in un'ottica orientata alla progettualità futura. Una volta superate

⁷ Il *Learning Loss* è un fenomeno che è stato associato dalla letteratura ai periodi di lunghe vacanze e/o di pausa dallo studio e dalla scuola; tuttavia, le ricerche hanno messo in evidenza che lo stesso fenomeno del *Learning Loss* ha implicazioni diverse a seconda dei contesti domestici all'interno dei quali sono inseriti i bambini.

le fasi più acute dell'emergenza, si è proceduto alla graduale riapertura degli *Spazi Mamme* e dei *Punti Luce* distribuiti sul territorio nazionale, all'interno di un Progetto più ampio denominato "Riscriviamo il Futuro"⁸, con la finalità di realizzare attività estive compatibili con le norme di sicurezza e sanitarie che consentano a bambini e ragazzi il recupero delle competenze cognitive e sociali compromesse dal lungo periodo di isolamento. Dal momento che il *Learning Loss* che ha colpito i bambini e le bambine durante la pandemia è riconducibile a tutte le aree di apprendimento – psico-motoria, cognitiva, emotiva e socio-relazionale –, gli *Spazi Mamme* di Roma e Brindisi hanno riprogrammato la loro offerta educativa estiva tenendo in considerazione gli obiettivi del programma "Riscriviamo il Futuro", con lo scopo di creare occasioni educative capaci di colmare gli effetti della perdita di apprendimenti sia sul piano dello sviluppo cognitivo che su quello socio-affettivo e relazionale.

Avendo individuato quali *targets* fossero maggiormente vulnerabili rispetto agli effetti causati dall'isolamento prolungato, come i bambini di 5/6 anni – che avrebbero effettuato il passaggio alla scuola primaria al termine dell'estate –, così come i bambini con *background* migratorio – che rischiavano di perdere la padronanza della lingua italiana dopo una lunga permanenza in un contesto domestico dove l'italiano non è la prima lingua –, le attività educative-didattiche progettate e implementate negli *Spazi Mamme* all'interno del Progetto "Riscriviamo il Futuro" si sono contraddistinte per un'attenzione al bambino e alle sue necessità di apprendimento. In particolare, una maggiore attenzione è stata rivolta sia ai processi socio-affettivi e relazionali implicati nell'apprendimento, promuovendo esperienze volte a favorire il confronto, la collaborazione e il tutoraggio tra pari, sia ai processi cognitivi implicati nell'acquisizione di competenze proto-disciplinari, con specifico riferimento agli ambiti linguistico-espressivo, logico-matematico e scientifico, promuovendo esperienze che avrebbero posto solide basi su cui innestare l'apprendimento formale dei contenuti disciplinari proposti nella scuola primaria.

Alla luce di queste premesse, l'offerta educativa degli *Spazi Mamme* è stata riprogrammata e potenziata, con l'obiettivo di intervenire in modo prioritario sull'acquisizione di quelle abilità socio-cognitive e sociali che avrebbero favorito il rientro dei bambini all'interno dei contesti educativi e scolastici a settembre. Per questa ragione, le scelte educative e didattiche che hanno orientato la riprogettazione delle attività si sono ispirate ai seguenti principi:

1. utilizzare strategie creative per favorire l'apprendimento di concetti legati a materie come scienze, storia, arte e musica all'interno di uno sfondo narratore capace di creare collegamenti multidisciplinari;
2. introdurre attività orientate allo sviluppo senso motorio (es. percorsi di psicomotricità), utili sia per promuovere lo sviluppo psicofisico dei bambini che per favorirne il benessere psicologico;
3. proporre attività volte a favorire lo sviluppo di capacità linguistico-espressive, attraverso la lettura partecipata di storie o drammatizzazioni (contrastare la perdita della capacità dei bambini più piccoli, specie se bilingui, di esprimersi in lingua italiana);
4. rispettare le differenze individuali e i tempi di partecipazione di ogni bambino, privilegiando metodologie didattiche incentrate sul lavoro cooperativo e sul tutoraggio tra pari;
5. proporre occasioni nelle quali offrire contemporaneamente supporto alla genitorialità e supporto educativo, contribuendo alla creazione di una positiva relazione madre-bambino, capace di dare continuità alle attività intraprese dentro il centro anche all'interno del contesto domestico.

⁸ Cfr. Save the Children (2020b): *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children (https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf; ultima consultazione: 22.07.21), N.d.R.

Un elemento trasversale che è emerso dai dati raccolti attraverso le osservazioni è lo sfondo integratore. Lo sfondo integratore permette di raccordare e intrecciare percorsi e competenze diverse (Zanelli, Marcuccio, Maselli, 2017) attraverso la creazione di una realtà di apprendimento significativa per i bambini. Questo può avvenire mediante narrazioni e storie capaci di integrare la dimensione dell'apprendimento cognitivo con quella più emotiva, generando dei meta-apprendimenti. Spesso le educatrici predispongono più attività all'interno della stessa area tematica (attività di lettura, seguita da un'attività artistica legata a quanto letto in precedenza; oppure attività artistiche seguite da attività ludico motorie all'aperto), creando, in questo modo, uno sfondo integratore basato su una narrazione che consente ai bambini di integrare e attribuire senso alle esperienze, attraverso l'attivazione di connessioni interdisciplinari, facilitando in questo modo il consolidamento degli apprendimenti.

Durante le attività, ai bambini e ai genitori vengono offerti numerosi stimoli, con lo scopo primario di offrire occasioni di apprendimento ricche e stimolanti, nelle quali poter espandere il loro orizzonte esperienziale. Anche solo avere a disposizione colori, forbici e materiali di vario tipo (stoffe, cartoncini, forbici, spaghetti ecc.) per alcuni bambini può rivelarsi un'attività nuova, proprio perché nelle loro case questi strumenti non sono presenti.

Durante le osservazioni, infatti, abbiamo notato come la maggior parte delle attività proposte da entrambi gli *Spazi Mamme*, all'interno del progetto "Riscriviamo il Futuro", siano caratterizzate da un comune approccio metodologico che fa leva sui seguenti principi:

- scambio intergenerazionale (trasmissione di saperi e co-costruzione di conoscenze tra pari): le attività destinate ai bambini più piccoli accolgono spesso la partecipazione dei bambini più grandi provenienti dal *Punto Luce*, che si propongono come *tutor* e li aiutano nelle attività proposte. Questo apprendimento tra pari crea un buon clima di gruppo, aiuta i bambini più piccoli ad apprendere in modo più libero e meno strutturato e sostiene le capacità relazionali di tutti i partecipanti. La dimensione intergenerazionale è favorita anche dagli spazi scelti per le attività (giardino, tavolo centrale);
- valorizzazione del gioco libero: durante la quarantena i bambini hanno sofferto molto l'isolamento e la chiusura in casa, che di fatto ha limitato le loro possibilità di movimento e socializzazione. Le educatrici ci hanno fatto presente di aver notato che i bambini esprimono l'esigenza di correre e di giocare liberamente all'aperto con i loro coetanei. Alla luce di questo, entrambi gli *Spazi Mamme* dove siamo state prevedono un tempo specifico dedicato a quest'attività. Solitamente, il gioco libero è posto all'inizio della giornata, prima di iniziare i laboratori e al termine delle attività. Il gioco libero diventa un momento di "decompressione" sia per i bambini sia per le mamme, che possono sfruttare quel momento per giocare liberamente con i propri figli o per parlare e confrontarsi con le altre mamme. Il gioco libero è gestito dalle educatrici in modo flessibile: quando i bambini iniziano a perdere la concentrazione rispetto a un laboratorio o si alzano in piedi, le educatrici comprendono che è giunto il momento di lasciare spazio al gioco e alle attività auto-organizzate dai bambini;
- approccio olistico: ovvero un approccio capace di vedere il bambino nella sua totalità, di tenere insieme tutte le sfere della sua vita (contesto ecologico) e al tempo stesso tutte le dimensioni educative delle quali necessita;
- promozione dell'autonomia: le attività proposte sono sempre orientate a favorire l'autonomia dei bambini e dei ragazzi, valorizzando la loro libera iniziativa, accogliendo la loro intenzionalità e prestando attenzione alle peculiari modalità di partecipazione di ognuno. Le attività sono ricche e stimolanti, i bambini vengono sostenuti e accompagnati, ma l'educatore non si sostituisce mai a loro nello svolgimento delle attività;

- acquisizione di competenze trasversali per promuovere il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria: il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria è considerato un momento estremamente delicato, soprattutto per quei bambini che non hanno potuto frequentare gli ultimi mesi di scuola dell'infanzia a causa del *lock-down*. Alla luce di questa consapevolezza, tutte le attività proposte sono state orientate a favorire lo sviluppo e il mantenimento di quelle competenze collegate ai prerequisiti di apprendimento nella scuola primaria.

Infine, è importante sottolineare come le proposte educative rivolte ai bambini avvengano sempre in presenza dei genitori, permettendogli di sviluppare uno sguardo attento e consapevole rispetto alle potenzialità dei loro figli. L'obiettivo è quello di favorire la relazione di cura tra genitore-figlio, creando quelle premesse che possono permettere di dare continuità all'intervento educativo e di mantenere i risultati raggiunti anche all'interno dell'ambito domestico (Whalley, The Pen Green Centre Team, 2007).

Conclusioni

In questo articolo abbiamo cercato di delineare l'agire educativo dei centri di Save the Children per prevenire l'esclusione sociale dei nuclei familiari più vulnerabili, unitamente alla volontà di fornire una panoramica relativa alle attività educative intraprese dagli *Spazi Mamme* per contrastare il *Learning Loss* dovuto alla chiusura prolungata delle scuole e dei servizi educativi, che ha costretto i bambini all'isolamento tra le mura domestiche. I principi pedagogici che orientano le prassi educative che abbiamo analizzato possono, in tal senso, assumere una rilevanza strategica nel guidare l'operatività dei progetti rivolti al contrasto alla povertà educativa, soprattutto in relazione a interventi precoci che si collocano nella prima infanzia (bambini da zero a sei anni). In particolare, riteniamo che sia possibile sottolineare quanto l'uso di un approccio integrato, l'attenzione al *background* delle famiglie e la creazione di una rete di servizi rappresentino dei solidi punti di partenza per sostenere i genitori nel processo di presa di consapevolezza delle proprie competenze, coinvolgendoli attivamente nelle attività proposte e fornendo gli strumenti, materiali e non, per una partecipazione attiva alla società.

Unitamente a queste azioni, volte a sostenere bambini e famiglie a rischio di esclusione sociale che da sempre fanno parte della cultura di Save the Children, in questo articolo abbiamo prestato attenzione anche all'offerta educativa progettata per contrastare gli effetti della pandemia, integrando le azioni di cura con quelle prettamente di stampo educativo. Come abbiamo avuto occasione di rilevare durante le osservazioni, si è potuta notare una particolare attenzione progettuale volta a sostenere il consolidamento e il potenziamento delle competenze socio-cognitive dei bambini, in vista di un loro positivo reinserimento nei contesti educativi formali al termine dell'estate. Come rilevato, infatti, da diverse ricerche internazionali (Investing in Children, Alleanza per l'Infanzia, 2020), gli effetti negativi della chiusura prolungata dei servizi educativi e scolastici hanno avuto un impatto maggiore sui bambini provenienti da contesti familiari vulnerabili, così come sui bambini in età prescolare, per via della drastica riduzione degli spazi dedicati alla socializzazione e al gioco con i coetanei (Van Laere *et al.*, 2021).

In tal senso, gli elementi che hanno contraddistinto in modo peculiare le attività educativo-didattiche progettate dagli *Spazi Mamme* di Roma e Brindisi si sono concretizzati in una costante attenzione rivolta sia ai processi socio-affettivi e relazionali implicati nell'apprendimento – attraverso l'utilizzo di strategie didattiche incentrate sulla discussione, il confronto, la collaborazione e il tutoraggio tra pari – sia agli apprendimenti legati a contenuti proto-disciplinari, con specifico riferimento agli ambiti linguistico-espressivo, logico-matematico e scientifico.

Particolare attenzione è stata posta anche sullo sviluppo di quelle competenze trasversali (autonomia nello svolgimento delle attività, tempi di attenzione, perseveranza, ragionamento) che possono favorire il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Queste azioni educative hanno avuto lo scopo primario di porre solide basi sulle quali innestare l'apprendimento formale dei contenuti disciplinari, che sarebbero stati poi proposti alla scuola primaria, consentendo ai bambini di sperimentare un inizio positivo del percorso scolastico (senso di autoefficacia, fiducia nelle proprie possibilità, autostima). Il progetto di ricerca formazione che è stato condotto all'interno degli *Spazi Mamme* di Roma e Brindisi ha avuto lo scopo di riflettere su tale offerta educativa, progettata proprio per rispondere ai "nuovi" bisogni dei bambini causati dalla pandemia. Questa necessità di focalizzare l'attenzione sulle componenti educative ha permesso sia di rilanciare l'intenzionalità educativa già presente nelle proposte ideate da Save the Children sia la co-creazione di un *framework* pedagogico orientato alla progettualità futura. Dalla condivisione di riflessioni e pratiche avvenuta durante la restituzione finale di quanto analizzato durante le osservazioni, si sono create nuove progettazioni, volte ad approfondire modalità più strutturate di contrasto alla povertà educativa attraverso la partecipazione a bandi nazionali e regionali⁹.

Accogliere le esigenze delle famiglie e rispondere a bisogni situati e contingenti, come quelli causati dall'emergenza sanitaria, attraverso un approccio sistemico e integrato, può di fatto rappresentare un deterrente ai rischi di esclusione sociale che la pandemia ha aggravato, in modo da incentivare la partecipazione di tutti coloro che, a causa di questa situazione, rischiano di rimanere ai margini del tessuto sociale.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L., Lazzari A. (2018): *Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca con gli insegnanti*. In G. Asquini (a cura di): *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp. 63-74.
- Balduzzi L., Lazzari A. (a cura di) (2021): *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Bonini M., Lembo I. (2020): Tra crescita e disuguaglianza. Milano (h)a due velocità. *La Rivista delle Politiche Sociali*, n. 1, pp. 157-174.
- Bove C., Sharmahd N. (2020): Beyond Invisibility. Welcoming Children and Families with Migrant and Refugee Background in ECEC Settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), pp. 1-9.
- Dahlberg G., Moss P. (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Engzell P., Frey A., Verhagen M.D. (2021): Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17), n.pp.n.i. (<https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.2022376118>; ultima consultazione: 05.08.21).
- Ghysels J., Van Lancker W. (2011): The Unequal Benefits of Activation: An Analysis of the Social Distribution of Family Policy among Families with Young Children. *Journal of European social policy*, 21(5), pp. 472-485.
- Kuhfeld M. (2019): Surprising New Evidence on Summer Learning Loss. *Phi Delta Kappan*, 101(1), pp. 25-29.
- Investing in Children, Alleanza per l'Infanzia (2020): *Covid-19 e chiusura delle scuole. Aumenta la forbice tra bambini di serie A e serie B* (<http://investinginchildren.it/covid-19-e-chiusura-delle-scuole-aumenta-la-forbice-tra-bambini-di-serie-a-e-serie-b/>; ultima consultazione: 10.07.21).

⁹ Per approfondire si veda <https://www.conibambini.org/bandi-e-iniziative/> (ultima consultazione: 13.09.21).

- Ionescu M., Trikić Z., Pinto L.M. (2019): *INTESYS Toolkit: Towards Integrated Early Childhood Systems - Building the Foundations* (<http://www.europe-kbf.eu/-/media/Europe/Intesys/Toolkit/INTESYS-Toolkit-2019-final.pdf>; ultima consultazione: 15-9-21).
- Lazzari A., Vandenbroeck M. (2012): *Literature Review: Appendix I to the Final Report of the Study Early Childhood Education and Care (ECEC) in Promoting Educational Attainment Including Social Development of Children from Disadvantaged Backgrounds and in Fostering Social Inclusion*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Lee J. (2002): Racial and Ethnic Achievement Gap Trends: Reversing the Progress toward Equity? *Educational Researcher*, 31(1), pp. 3-12.
- Mangiavacchi L., Piccoli L., Pieroni L. (2021): Fathers Matter: Intrahousehold Responsibilities and Children's Wellbeing during the COVID-19 Lockdown in Italy. *Economics & Human Biology*, vol. 42, n.n.i., n.pp.n.i. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1570677X2100040X/pdf?md5=b0e5127a9de5356f046916ec701868d4&pid=1-s2.0-S1570677X2100040X-main.pdf>; ultima consultazione: 13.07.21).
- Quinn D.M. (2020): Experimental Effects of "Achievement Gap" News Reporting on Viewers' Racial Stereotypes, Inequality Explanations, and Inequality Prioritization. *Educational Researcher*, 49(7), pp. 482-492.
- Rogoff B. (2006): *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sansavini A., Trombini E., Guarini A. (2020): Genitori e bambini 0-6 anni durante l'emergenza Covid-19: problematiche, nuove sfide e iniziative di supporto psico-educativo. *Psicologia clinica dello sviluppo*, a. XXIV, n. 2, pp. 195-200.
- Save the Children (2018): *Costruire una comunità di cura. Schede di lavoro*. Roma: Save the Children (<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/costruire-una-comunita-di-cura>; ultima consultazione: 20.07.21).
- Save the Children (2020a): *Non da soli. Cosa dicono le famiglie*. Roma: Save the Children (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/secondo-rapporto-non-da-soli-cosa-dicono-le-famiglie.pdf>; ultima consultazione: 21.07.21).
- Save the Children (2020b): *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children (https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf; ultima consultazione: 22.07.21).
- Save the Children (2020c): *Riscriviamo il futuro. Rapporto attività 15 luglio 2020* (https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-attivita_0.pdf; ultima consultazione: 28.07.21).
- Save the Children (2021): *Infanzia e Coronavirus: bambini e adolescenti sempre più invisibili e soli. Povertà minorile nel 2020 al suo massimo storico degli ultimi 15 anni, raggiungendo la quota record di oltre 1,3 milioni* (<https://www.savethechildren.it/press/infanzia-e-coronavirus-bambini-e-adolescenti-sempre-pi%C3%B9-invisibili-e-soli-povert%C3%A0-minorile-nel>; ultima consultazione: 05.07.21).
- Save the Children, UNICEF (2021): *Technical Note: Impact of COVID-19 on Child Poverty* (<https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2020/09/Technical-Note-Save-the-Children-UNICEF-COVID-and-impact-on-multidimensional-child-poverty.pdf>; ultima consultazione: 05.07.21).
- Sharmahd N. (2008): Voci di famiglie immigrate e insegnanti a confronto: una riflessione su alcuni focus group condotti nelle scuole dell'infanzia fiorentine. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 37-48.
- Uccella S., De Carli F., Nobili L. (2020): *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia*. Genova: IRCCS G. Gaslini-Università degli studi di Genova (<https://www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-Irccs-Gaslini.pdf>; ultima consultazione: 13.07.21).
- United Nations (2020): Policy Brief: The Impact of COVID-19 of Children (https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/04/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf; ultima consultazione: 05.07.21).
- Vandenbroeck M., De Visscher S., Van Nuffel K., Ferla J. (2008): Mothers' Search for Infant Child Care: The Dynamic Relationship between Availability and Desirability in a Continental European Welfare State. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), pp. 245-58.

- Van Laere K., Sharmahd N., Lazzari A., Serapioni M., Brajčović S., Engdahl I., Heimgaertner H., Lambert L., Hulpia H. (2021): *Governing Quality Early Childhood Education and Care in a Global Crisis: First Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. Analytical Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/773a6250-e519-11eb-a1a5-01aa75ed71a1#>; ultima consultazione: 12.09.21).
- Whalley M., the Pen Green Centre Team (2007): *Involving Parents in Their Children's Learning* (2nd ed). London: Sage.
- WHO, UNICEF, World Bank Group (2018): *Nurturing Care for Early Childhood Development: a Framework for Helping Children Survive and Thrive to Transform Health and Human Potential*. Geneva: World Health Organization.
- Zanelli P., Marcuccio M., Maselli M. (2017): *Sfondo educativo, inclusione e apprendimento*. Bergamo: Zeroseiup.

Riferimenti sitografici

<https://www.conibambini.org/bandi-e-iniziative/> (ultima consultazione: 13.09.21).



Citation: M.R. Mancaniello. (2022) Figli/e orfani/e per femminicidio e famiglie affidatarie. Il ruolo educativo del tutor familiare nel complesso intreccio tra traumi, diritti e bisogni di sviluppo. *Rief* 20, 1: pp. 129-141. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12231>.

Copyright: © 2022 M.R. Mancaniello. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Figli/e orfani/e per femminicidio e famiglie affidatarie. Il ruolo educativo del *tutor* familiare nel complesso intreccio tra traumi, diritti e bisogni di sviluppo

Maria Rita Mancaniello¹

Abstract

Il lutto per la morte della madre ad opera del padre, o comunque uccisa da chi esercita una funzione paterna, è un trauma che, per i bambini e le bambine e gli/le adolescenti, rischia di essere insuperabile se non si attivano interventi specifici, sia sul piano del sostegno personale, che dei contesti di vita in cui vengono inseriti. In particolare, le famiglie affidatarie si trovano a dover gestire una complessità di dolori e di traumi, che richiedono una grande capacità di rielaborazione dei modelli relazionali e di gestione della nuova situazione. A tal fine, si ritiene necessario che sia formata una specifica figura professionale socio-educativa, con competenze interdisciplinari, con funzione di *tutor* familiare, in grado di sostenere e accompagnare bambini/e, adolescenti e sistema familiare. Una figura altamente specializzata nella gestione e nella elaborazione del lutto, nel lavoro di sostegno e capace di creare le condizioni per una significativa presa in cura, da parte dell'*équipe* multi-professionale e per rendere efficaci e operative le garanzie definite, in Italia, dalla Legge n. 4/2018, per gli orfani/le orfane di crimini domestici e le famiglie affidatarie.

Parole chiave: orfani/e per femminicidio, tutor familiare, Pedagogia del lutto, gestione della complessità, famiglie affidatarie

Abstract

Bereavement for mother's death, by father, or, in any case, murdered by their agent of fatherly care, is a trauma that, for children and adolescents, risks to become insurmountable, unless specific interventions are activated, both at personal support level, and concerning life contexts, where they are placed. In particular, foster families find themselves in the situation of managing a complexity of sorrows and traumas, requiring a great capacity of relational models' re-elaboration and of new situation's handling. In this purpose, we consider it as fundamental to form a specific socio-educative professional figure, with

¹ Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

interdisciplinary competences, with the role of family tutor, able to support and to accompany children, adolescents and family system. A highly specialised profile, dealing with bereavement handling and elaboration, with work of support and able to create the conditions for a significant undertaking into care, by the multi-professional team, and to make effective and operational the guarantees defined, in Italy, by Law n. 4/2018, for orphaned children and adolescents, due to domestic crimes and for foster families.

Keywords: orphans due to femicide, family tutor, Pedagogy of bereavement, complexity handling, foster families.

1. La recisione del legame materno e la perdita dei riferimenti primari

La morte di un genitore è sempre connotata da una situazione lacerante, la quale incide in modo assoluto su tutta la personalità del soggetto, mettendo in crisi tutte le capacità di reagire di ogni persona. Quando a subirla è un soggetto in età infantile o adolescenziale, questa difficoltà è elevata all'ennesima potenza (Onofri, La Rosa, 2015). Nelle situazioni nelle quali la morte del genitore è dovuta a violenza, la traumaticità del distacco è molto più profonda e persistente. Il disorientamento e lo sconcerto divengono poi completo sconvolgimento del soggetto quando a determinare la morte della madre è un'altra figura di attaccamento primario, qual è il padre.

Affrontare il tema della morte materna significa entrare in una componente di intimità e soggettività così specifica, che rimane sempre difficile sentire di poterne fare una tipizzazione. Quando il lutto della propria mamma viene vissuto nell'età dello sviluppo, le risposte emotive e comportamentali sono determinate anche da una molteplicità di fattori, che vanno dall'età, alle circostanze della morte, alle reazioni degli adulti significativi e anche ai tempi e al modo in cui è stato comunicato l'evento della morte della madre (Baldry, Cinquegrana, 2015; Goffredo *et al.*, 2019; Onofri, La Rosa, 2015). Per la maggior parte dei soggetti le reazioni sono altamente problematiche, sia per quanto riguarda la sfera dello sviluppo sociale, che del piano cognitivo, con un calo delle capacità attentive e di *problem solving*, ma, i disturbi più profondi sono, soprattutto, sul piano dell'attaccamento e delle relazioni affettive² (Buccoliero, Soavi, 2018).

Il lavoro di studio pedagogico richiede un'attenzione profonda proprio su questo piano, per comprendere il valore che assume l'adulto/a di riferimento sociale, per comprendere come poter offrire professionisti capaci di porre attenzione alle necessità emotivo-affettive e al piano educativo dei soggetti che vivono il trauma del femminicidio della mamma³.

A partire dagli studi di Bowlby (1969, trad. it. 1972; 1973, trad. it. 1975; 1979, trad. it. 1982; Fonagy *et al.*, 1991) e i successivi approfondimenti anche neuroscientifici (Lucangeli, Vicari, 2019; Bonino, 2017) sappiamo che vi è una precocissima attività di interazione del bambino/della bambina, fondata su una originaria "sensitività" ai propri *caregivers*, con i quali si instaura una dinamica di scambi comunicativi che pongono lo sviluppo delle basi relazionali e i modelli di attaccamento del soggetto infantile. Gli affetti e le emozioni con cui vengono accolti i nuovi figli e le nuove figlie da parte della coppia genitoriale svolgono, fin dalle origini

² Nel fare riferimento a infanzia e adolescenza, consapevoli che sono due età della vita molto differenti, in questa riflessione ci si riferisce all'infanzia nella seconda fase, per i bambini e le bambine dai 6/7 anni in poi e per gli/le adolescenti soprattutto nella prima fase, considerazioni che possiamo ritenere focali fino ai 17/18 anni di età (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.*).

³ Nel presente lavoro, nel fare riferimento al femminicidio, le riflessioni devono essere lette riferite all'uccisione della madre da parte del padre o del partner, figura di riferimento paterna dei figli e delle figlie.

della vita, un ruolo fondamentale per comprendere le prime interazioni del bambino/della bambina e il modo in cui organizza il suo modo di pensare, divenendo la prima forma con cui viene percepita la realtà circostante.

Gli studi a cui ci riferiamo centrano l'attenzione sul concetto di *responsività*, ovvero la risposta pronta e adeguata ai bisogni del bambino/a e si delinea come la capacità di comunicare con lui/lei a livello emotivo (Ainsworth, Blehar, Waters, Wall, 1978; Boffo, 2005). Le ricerche sull'attaccamento collegano questo concetto della responsività alle stesse modalità con cui i genitori, o i loro sostituti primari, si rappresentano le proprie relazioni di attaccamento, passate e attuali. Pur non risultando così lineare, molti studi mettono in collegamento il modello di attaccamento del genitore con la responsività da lui/lei esercitata nei confronti del bambino/della bambina (Riva Crugnola, 1999), motivo che colloca, in un ruolo di importanza cruciale, la comunicazione affettiva, tanto da poter considerare la teoria dell'attaccamento come una teoria della *regolazione affettiva*, dove i modelli di attaccamento si delineano come diversi stili di regolazione degli affetti (Cusinato, 1988).

Il concetto di *base sicura* definisce il ruolo della famiglia per la nascita, la crescita, lo sviluppo e la formazione di un soggetto. Una base familiare sicura è definibile come una famiglia che fornisce una rete affidabile di relazioni di attaccamento che consentono a tutti i membri della famiglia, a qualsiasi età, di sentirsi abbastanza sicuri da spingersi a esplorare le relazioni che vi sono tra loro e quelle che vengono instaurate all'esterno della famiglia. A questo si collega in modo imprescindibile il concetto di rete familiare, la quale implica una responsabilità condivisa, che assicura aiuto e sostegno a tutti i membri della famiglia, nell'eventualità di averne bisogno. Un processo dinamico, fatto di scambi e nel quale la trama e l'ordito del tessuto relazionale diviene la forma e l'essenza del proprio modo di leggere il mondo, di attuare l'approccio interpersonale, di gestire le emozioni e le percezioni. La questione di fondo è che questa dinamica comunicativo-relazionale con la figura primaria di attaccamento va a formare e organizzare i modelli operativi interni, che sono alla base delle successive modalità di interazione nei legami affettivi e nelle relazioni significative.

Proprio per il valore dei legami primari, si comprende bene come gli esiti traumatici, che possono derivare a seguito dell'uccisione della propria madre per mano del padre, siano estremamente dirompenti nella vita di un bambino/una bambina e devono essere affrontati con la consapevolezza che vi è "un trauma nel trauma" (Baldry, 2018), con conseguenze che possono essere disastrose per la loro vita. Le dinamiche *intra-familiari* hanno posto le premesse per i propri modelli relazionali e molti dei bambini e delle bambine e adolescenti orfani/e hanno spesso vissuto violenze dirette o assistite nella loro esistenza, con tutte le conseguenze che questo comporta nella loro personalità (Alisic *et al.*, 2015; Alisic, Krishna, Groot, Frederick, 2015). Per molti di loro, infatti, l'omicidio della madre rappresenta il tragico epilogo di una storia familiare caratterizzata da anni di violenza domestica e la maggior parte si trova a dover affrontare ed elaborare il lutto traumatico della propria madre – oltre che i numerosi altri stravolgimenti che incorrono nei contesti di vita quotidiani – disponendo di limitate risorse psicologiche e segnati dalle profonde ferite della pregressa violenza subita in famiglia (Goffredo *et al.*, 2019). Si può ben comprendere, allora, come sia complesso creare dei nuovi legami sicuri nella maggior parte dei soggetti orfani, se non si dispone di alte capacità relazionali e non si attivano interventi professionali basati su competenze ben definite e con professionisti/e dotati/e di una profonda sensibilità umana (Mancaniello, 2021).

2. *Accompagnare il bambino e la bambina dopo la morte della madre: la gestione della paura e i meccanismi di difesa*

Una riflessione specifica per la creazione di una relazione significativa va sicuramente posta ad alcune reazioni che gli studi sottolineano essere ricorrenti nei bambini e nelle bambine e

negli adolescenti traumatizzati, per i quali si evidenzia una ricorrente sensazione di paura, di “appiattimento emotivo”, di ansia da separazione in concomitanza di uno stato di paura cronica, di un vissuto di auto-biasimo per l'accaduto, associato a emozioni di vergogna e senso di colpa (Goffredo *et al.*, 2019; Verardo, 2019).

Dal punto di vista evolutivo, la paura fa parte del normale processo di sviluppo e rappresenta una reazione positiva nel soggetto, poiché lo rende vigile nei confronti dei potenziali pericoli presenti nell'ambiente. Può rivelarsi completamente negativa, però, se si presenta con una eccessiva frequenza, perché questo paralizza il bambino/la bambina, nel suo bisogno naturale di esplorazione della realtà e di relazione con i propri mondi, sia quello interno che quello esterno.

I meccanismi che il bambino/la bambina mette in atto per rispondere agli stimoli che provocano reazioni di paura hanno, inizialmente, la loro origine all'interno della relazione di attaccamento tra madre e figlio/a, ma, successivamente, anche nel rapporto che il bambino/la bambina ha con tutte le figure di riferimento. Questo legame affettivo, derivante dal modello relazionale vissuto, influenza il modo di vivere le emozioni del bambino/della bambina, così come quello di vivere le esperienze cognitive e la capacità di attribuire significati alla propria esistenza (Fabbroni, 2010). Le teorie psicoanalitiche – e soprattutto la teoria dell'attaccamento – attribuiscono molta importanza alle strategie di “lotta alla paura” messe in atto dal soggetto, ritenendole più significative dell'eliminazione stessa della causa. Nel momento in cui il bambino/la bambina prova paura, questo/a cerca immediatamente la sua base sicura, ovvero la persona che si prende cura di lui/lei e, se trova una persona non disponibile, si sente profondamente solo/a e entra in uno stato emotivo problematico, che gli impedisce di affrontare positivamente qualsiasi situazione. Nel momento in cui il bambino/la bambina, al contrario, impara a modificare lo schema cognitivo, procedendo per tentativi ed errori, sviluppa una capacità predittiva, che lo/la aiuta di volta in volta a controllare meglio la paura e a viverla come un'emozione perfino stimolante.

Paura della morte, paura dell'abbandono, timore di essere lasciati soli, sia fisicamente, ma anche emotivamente, possono portare il soggetto a sentimenti di distacco e a mostrare un atteggiamento di indifferenza all'ambiente circostante. Lo stesso comportamento viene riservato anche per tutte le figure di riferimento, con le quali non vuole più instaurare un rapporto affettivo, perché è terrorizzata/o dalla possibilità di perderle. Il bambino/la bambina mette in atto questo atteggiamento per distaccarsi in modo assoluto, piuttosto che subire ogni volta il trauma e il dolore della separazione (Pick, 2013). Rifiutando ogni manifestazione di affetto verso le persone, il bambino/la bambina comincia a riversare tutto il suo interesse sui beni materiali, come giocattoli, cibo, dolciumi, televisione ecc. Nella complessità che caratterizza il comportamento dei bambini/e traumatizzati/e, è possibile anche la modalità completamente opposta, ovvero di una *ipersocialità*, che può comunque mascherare una reazione di distacco altrettanto profonda. Dietro a una indiscriminata accoglienza di tutto e tutti, si cela un senso di dolorosa solitudine che rende uguale ai propri occhi ogni persona, sia essa un familiare, un parente o un amico in visita (Baldry, 2018).

Ulteriore aspetto problematico è dato dagli incubi notturni e dalle angosce, sintomi di una reazione alla passività imposta dal trauma vissuto, poiché compromette temporaneamente gli sviluppi conseguiti fino a quel momento. Fino al momento prima dell'evento, il bambino/la bambina aveva acquisito una certa padronanza di sé, ma, con la morte della madre, riscopre tutta la sua fragilità e sente il bisogno di avere adulti di riferimento che gli permettano di sopravvivere. Non è semplice comprendere gli stati emotivi vissuti dal bambino/dalla bambina traumatizzati, ma per attenuare le paure e le angosce in atto, può essere utile farlo/a sentire sempre circondato da persone e oggetti che sono di sicuro riferimento affettivo. Diventa estremamente importante

che possa, fin da subito, sentire riconosciuto il suo bisogno di assicurazione e che non gli/le sia negata la realtà che sta vivendo. Seppur estremamente difficile, è importante che il/la bambino/a sia reso/a partecipe e consapevole – nella misura in cui lo può comprendere per la sua età – delle scelte che lo/la riguardano, dei progetti che sono pensati per la sua vita, dei cambiamenti che dovrà affrontare. In questa fase è fondamentale accogliere anche tutte le sue possibili reazioni emotive, aiutandolo/la a verbalizzare gli stati d'animo provati, così da favorire la confidenza e facendolo/a sentire compreso/a, accolto/a e, di conseguenza, assicurato/a (Verardo, 2019).

Alle analisi psicopedagogiche si associano anche le scelte normative e le indicazioni europee per la garanzia dei diritti dei bambini e delle bambine, prima tra tutte il diritto all'ascolto (Binazzi, 2012; Convenzione sui diritti del fanciullo, 1989), motivo per il quale, nel caso dei bambini e delle bambine traumatizzate e vittime di violenza, un'attenzione specifica ad ascoltare *profondamente* il loro "mondo di pensieri" e di possibili desideri diviene un aspetto centrale in tutto l'intervento psico-socio-pedagogico messo in atto.

Anche se il processo di sviluppo a cui è arrivato/a il bambino/la bambina incide in modo significativo sul suo modo di comprendere e di leggere ciò che sta accadendo intorno a lui/lei e, quindi, ai/alle bambini/e più grandi possono essere meglio descritti e spiegati alcuni aspetti relativi a quello che sta avvenendo, le componenti emotive in gioco sono così alte per ogni bambino/a, che diviene estremamente difficile, qualunque sia la sua età, assicurarlo/a nelle sue paure più profonde.

3. L'ingresso in una nuova famiglia e l'elaborazione di nuovi significati affettivi e relazionali: dall'essere parenti all'essere genitori affidatari

Le reazioni così piene di dolore e di angoscia espresse da bambini/e e adolescenti creano nei genitori affidatari una grossa difficoltà per definire una nuova funzionale modalità relazionale. La situazione che si trovano a dover gestire, soprattutto nella prima fase dopo l'evento della morte della mamma, è di una complessità estrema. I dolori si intrecciano, si annodano, intorno alla ricerca di risposte impossibili, di sensi di colpa inevitabili. Soprattutto se sono i nonni e le nonne materne – o comunque dei familiari della mamma, fratelli o sorelle che siano, ma anche del padre – i nuovi riferimenti affettivi per i bambini e le bambine, anche loro devono gestire il proprio dolore ed elaborare il proprio lutto, spesso senza sostegni che permettano almeno di sapere come definire una diversa e più appropriata relazione affettiva, emotiva e, comunque, educativa. Un ruolo inedito, forse anche tutto da costruire, a seconda del grado di frequenza con la bambina o il bambino che esisteva anteriormente, quando ancora era viva la madre e c'era il padre. Un processo di ridefinizione del costruito relazionale che spesso porta a utilizzare modalità comunicative più apprensive e sicuramente di grande timore di sbagliare, con una costante insicurezza di quanto non avvenisse nella precedente relazione con il bambino e la bambina e, generalmente, con una maggiore accondiscendenza e indulgenza verso le richieste espresse dal/dalla piccolo/a.

Come avviene in tutte le occasioni in cui si destabilizzano le modalità relazionali ed è necessario ristabilire nuove forme di relazione, nello *statu nascenti* di questo rapporto, dove sono da costruire nuove basi sicure e nuove forme di attaccamento tra responsabili affidatari e orfani/e, si verifica un totale disorientamento e una profonda insicurezza.

I cambiamenti che il bambino/la bambina subisce nel momento in cui vi è l'ingresso nella nuova dimensione familiare, non sono solo limitati al suo processo di sviluppo, il quale può subire una battuta di arresto – se non una vera e propria regressione a stadi evolutivi precedenti –, ma si ripercuotono sul suo intero sistema identitario. Mutano tutti i cardini che offrono

sicurezza e protezione: dai principali punti di riferimento, quali parenti, amici, compagni, animali domestici, ai luoghi dove vivere la propria *privacy* e intimità. Tutto viene sopraffatto dalle necessità di ridefinire l'intero sistema delle *routines* e della vita quotidiana. E non solo. Dalle rassicuranti e conosciute mura domestiche, il bambino/la bambina viene inserito/inserita in un nuovo ambiente e in situazioni che deve imparare a conoscere. Spesso vi è il sequestro della casa e il divieto di potervi accedere anche per un lungo tempo, quando l'omicidio è avvenuto nel contesto domestico e l'affidamento è presso altri familiari, quando possibile. Altrimenti vi è l'ingresso in una struttura residenziale per minorenni, a volte in altre città, con il cambiamento anche della scuola e di tutti i contesti di vita. Il femminicidio è un evento che attiva sui figli e sulle figlie un effetto domino di traumi, di distacchi, di continue perdite, che richiedono un intervento complesso e multilivello, per limitare il rischio di esiti negativi sulla salute psicofisica a breve e a lungo termine (Baldry, Cinquegrana, 2015; Lewandowski *et. al.*, 2004).

L'arrivo nella nuova famiglia affidataria dopo l'evento luttuoso, infatti, è causa di scompiglio e di sconvolgimento nella quotidianità del nucleo familiare di accoglienza. Dai semplici orari, agli impegni, ai ritmi famigliari ecc., che devono modellarsi su esigenza, possibilità e tempi della vita dei bambini/bambine o degli/delle adolescenti. A questo, negli/nelle affidatari/e si associano le specifiche difficoltà e i meccanismi psicologici complessi di dover affrontare il nuovo ruolo genitoriale richiesto con l'arrivo imprevisto e, forse, mai immaginato, di nuovi soggetti di cui prendersi cura. La nuova situazione, infatti, può generare disorientamenti e insicurezze e mancanze di autostima verso il proprio ruolo, facendo sentire i familiari affidatari colpevoli in prima persona e percependosi come incompetenti e incapaci. Nel caso in cui, poi, la reazione di sofferenza e di angoscia sia particolarmente grave, chi svolge la funzione di "sostituto materno", si ritrova a dover gestire tutte le proiezioni e i meccanismi identificativi che inconsapevolmente vengono attivati dai bambini/dalle bambine e, ancor più, dagli/dalle adolescenti. Le reazioni psichiche a queste percezioni variano da individuo a individuo e si possono avere genitori affidatari che riversano sulla nuova prole le proprie responsabilità e la propria aggressività, così come genitori affidatari che si sentono continuamente accusati da tutto e da tutti in forma persecutoria e vittimistica, o anche che entrano in uno stato depressivo, con una totale incapacità di reagire alla situazione, con il conseguente rischio di non supportare in modo sereno e equilibrato il bambino/la bambina che sta soffrendo.

Un ulteriore fonte di disagio, nella relazione dei genitori affidatari con i bambini/le bambine, nipoti o altro che siano, è dato anche dalla comune tendenza degli adulti di voler tenere celata ai loro occhi la realtà dei fatti. Nell'idea di proteggerli da informazioni che non possono capire e nella speranza che possano superare velocemente il trauma vissuto, continuano a svolgere una vita normale, come se non fosse successo niente. In verità, questa è una speranza mendace, in quanto il bambino/la bambina si rende perfettamente conto che la sua vita è stata ampiamente sconvolta e, il fatto di percepire un non detto gli/le genera ancora più ansia e angoscia. Allo stesso tempo, però, percepisce anche che, chiedendo informazioni su ciò che gli/le sta succedendo o facendo domande specifiche riguardo a cosa è successo, metterebbe in difficoltà le persone che lo circondano, e perciò tace. Un tentativo di proteggere gli adulti evitando di manifestare la propria consapevolezza, con il risultato che nel momento in cui il bambino/la bambina avrebbe più bisogno di essere sostenuto/a e rassicurato/a, si ritrova solo/a con le sue angosce (Baldry, Cinquegrana, 2015).

L'atteggiamento verso l'elaborazione della morte della madre, da parte del bambino/della bambina è significativamente influenzato dal modo in cui viene affrontato dalle persone che si occupano di lui/lei e, proprio per questo, i genitori affidatari hanno bisogno di uno specifico e competente sostegno per svolgere questo loro delicato ruolo affettivo e sociale.

4. *Il sistema familiare e le sue funzioni educative, al di là del dolore*

Alla luce del fatto che il sistema familiare, considerato nel suo complesso di relazioni e composizioni, attraversa nel suo percorso di vita eventi critici e momenti di particolare difficoltà, ogni volta che si verifica un cambiamento, o un evento, che coinvolge un suo membro o un soggetto della rete familiare (Mancaniello, 2002), si intuisce quale possa essere la trasformazione che subisce quando vi è l'ingresso di *nuovi* figli e figlie che stanno vivendo un dolore così profondo. Tutte le modalità che, nelle *routines* avevano un loro funzionamento ed erano costantemente sperimentate come adeguate e utili, in un tempo brevissimo diventano inadeguate e devono essere modificate e riorganizzate, a causa della pressione di richieste e di esigenze dettate dalla nuova situazione vissuta.

Il processo di adattamento, che la famiglia deve mettere in atto di fronte alla nuova situazione, richiede una velocità di mutamento tra le relazioni interne che, spesso, è difficile da ottenere in tempi brevi. Per ogni componente della famiglia vi è un compito nuovo da affrontare, che postula un grande investimento in termini affettivi, emotivi, comportamentali. Indubbiamente, la qualità delle relazioni familiari è un nodo cardine per la futura possibilità di ritrovare una serenità e una prospettiva di vita, che permetta ai bambini e alle bambine di ristabilire relazioni intime, significative e durature (Scabini, 1995; Scabini, Cigoli, 2012).

Il sistema familiare regge le sue fondamenta sulla base di quanto è in grado di essere luogo sia di *mantenimento* che di *generazione* di legami affettivi, pur mantenendo ferme alcune funzioni di natura formativa che le sono proprie, quali quella di saper accogliere le soggettività, elaborare altre forme relazionali, spingere verso il cambiamento, contenere le sofferenze e renderle sostenibili. Essere una famiglia in grado di accogliere, sostanzialmente, significa permettere a ogni suo membro di realizzare una propria unicità e una propria capacità generativa, ma anche creare una comune matrice di appartenenza. Il sentirsi accolti e, quindi, di appartenere a un certo sistema affettivo, nel quale le vicende che si susseguono sono tra loro intrecciate e creano una storia comune, permette al soggetto di percepire anche una più ampia appartenenza al genere umano, dando un impulso emotivo alla ricerca del proprio *essere* e del proprio *divenire*. L'accoglienza richiede un desiderio e un substrato di amore che è ciò su cui necessariamente si fonda la fiducia verso la vita del bambino e della bambina e da cui deriva la sua tensione creativa per *essere soggetto* nel mondo. Solo nel radicamento in un terreno capace di dare significato all'esistenza del singolo si sviluppa un'identità solida e sicura, che si misura sempre più con esperienze e scoperte che trovano il loro senso del limite solamente alle soglie del possibile.

Alla funzione di accogliere, che riguarda più strettamente l'affettività e gli aspetti emotivi della relazione, si affianca la funzione di elaborazione, maggiormente attinente agli aspetti cognitivi, che influenzano la capacità di relazionarsi di ogni soggetto. Le lenti che ognuno indossa per osservare il mondo e per relazionarsi con esso sono definite, per la maggior parte, dalla narrazione implicita nel sistema familiare, nella quale sono presenti i valori, i miti, i pregiudizi, le costruzioni di senso che costantemente si utilizzano. Una forma di matrice simbolica che organizza e lega il sistema familiare e lo caratterizza nelle modalità di elaborare la realtà e che ha le sue radici e i suoi legami con tutti gli altri sistemi generazionali, che si sono susseguiti nel tempo. Un tessuto in cui sono presenti passato e futuro, e nella cui trama evolvono le diverse generazioni. Attraverso l'elaborazione, la famiglia offre una continuità alla sua storia e trasmette le matrici dei significati che, a loro volta, dovranno essere ricercati e ripercorsi, per poter dare vita ad altri simboli e ad altri significati.

Nelle situazioni così complesse come quelle vissute dai bambini e dalle bambine traumatizzati, questa è una delicatissima, quanto importantissima, funzione, sulla quale le figure genitoriali

affidatarie dovrebbero porre massima concentrazione. Poter offrire ai bambini e alle bambine una rielaborazione della matrice relazionale disfunzionale e/o violenta, vissuta nella prima infanzia, potrebbe permettere loro, soprattutto durante l'adolescenza, di avere come risultato una nuova matrice simbolica caratterizzata dalla positività verso la vita, attraverso la quale riesaminare le esperienze vissute e trovare una propria modalità di pensiero. Superare determinate sofferenze vissute, riuscendo a rileggere le esperienze familiari e trasformarle in modo psicologicamente sostenibile, diviene il punto di partenza per un efficace percorso di superamento del trauma e un'evoluzione verso una propria autonomia.

Un'altra importante funzione della famiglia, che deve essere piano piano sostenuta dai genitori affidatari, è data dalla capacità di saper spingere il soggetto, quando entra nella fase adolescenziale, verso nuovi lidi, riuscendo a mantenere vivo il senso di attaccamento, ma puntando a una separazione necessaria, al fine di trovare un proprio spazio di vita. La spinta verso l'esterno è una delle azioni emotive più difficili per qualsiasi genitore, poiché implica il saper "lasciare andare" le nuove generazioni, accettando i rischi che tale passaggio comporta. Si comprende come, nelle situazioni in cui i vissuti infantili sono stati problematici e traumatici, questa capacità di lasciare andare i figli e le figlie che vivono il terrore della separazione sia molto difficile. La funzione del *contenere* è forse quella più significativa per bambini e bambine che vivono costantemente con l'angoscia di separazione, una delle conseguenze più ricorrenti nel trauma del lutto infantile. La capacità del sistema familiare di attivare relazioni di scambio che, in un clima affettivo, riescano a *tenere-insieme* i suoi componenti in modo da far confluire al suo interno e condividendole tra tutti, la sofferenza psichica e le angosce esistenziali che ogni processo di crescita e di differenziazione porta con sé, diviene il cardine per una nuova visione di se stessi e di se stesse nei legami con l'*alter*.

Un contenimento emotivo che piano piano diviene un contenimento simbolico (non a caso, l'etimo greco classico di questo aggettivo, rifacendosi al verbo *sym-ballo*, afferisce a "ciò che tiene insieme"), quando il desiderio di trovare un proprio spazio e un proprio ruolo nel mondo spingono il soggetto in crescita verso una propria indipendenza, gestendo se stessi e la propria quotidianità, ma sentendo di poter sempre contare su figure genitoriali e ambienti parentali. Un nucleo familiare dove potersi confrontare su tutti gli aspetti vissuti nel proprio mondo interno e dove poter esprimere tutte le diverse forme dei propri sentimenti, dolore, disperazione, rabbia o amore, tenerezza, tristezza ecc. che siano. Sentire che è lecito esprimere i propri stati interni e sperimentare che questi non sono censurati o giudicati, dona al soggetto la possibilità di ricreare un legame di fiducia verso il mondo e di riuscire, lentamente, ad affidarsi agli adulti di riferimento.

Affetto, accoglienza, dialogo, sostegno, contenimento, sono tutti aspetti relazionali che offrono la possibilità al bambino e alla bambina e all'adolescente di riconoscere le proprie emozioni e di imparare a gestirle in modo adeguato. Proprio per questo motivo, è di vitale importanza che l'esperienza emozionale interna alla famiglia possa assumere tutte le diverse forme attraverso le quali si manifesta ed è un fondamentale compito delle figure parentali riuscire ad armonizzarne le diverse espressioni, poiché la mancanza di alcune di queste, o l'eccessivo investimento su di una sola, può far emergere varie psicopatologie.

5. Il sostegno alla genitorialità nelle situazioni complesse e le competenze dell'educatore/educatrice-tutor delle famiglie affidatarie

Alla luce delle precedenti riflessioni, si comprende bene come questo contesto di relazioni *intra-familiari* richieda un'attenzione adeguata da parte dei servizi, ma, soprattutto, di una fi-

gura competente, in grado di accompagnare i genitori affidatari nel loro nuovo ruolo affettivo e educativo e capace di aiutare l'intero nucleo familiare a gestire e affrontare il trauma vissuto.

Una figura professionale che sia in grado di gestire le complesse dinamiche che si sviluppano nelle nuove relazioni e che sia in grado di riattivare, e ridefinire, i processi vitali soffocati dal dolore della perdita. Un soggetto che abbia competenze e conoscenze molto ampie, interdisciplinari, ma anche specifiche, rispetto alle articolate e complesse risposte che l'ambiente in cui sono inseriti i bambini e le bambine orfani e orfane può offrire.

Una figura capace di delicatezza, di profonda sensibilità, così come di sicurezza interna e di fiducia profonda verso la vita e con uno sguardo orientato al futuro. Non si tratta solo di un professionista che opera nel campo dell'educazione familiare per offrire conoscenze e competenze oggi necessarie nell'educazione dei figli e delle figlie, ovvero di quella figura professionale che da diversi anni viene formata in modo specifico (Catarsi, 2008; Mancaniello, Gherardini, 2003). In questo caso è necessario formare un professionista in grado di sostenere il lutto delle persone di cui si prende cura e di accompagnarle in una quotidiana rielaborazione, al fine di permettere ai bambini e alle bambine e ai loro genitori affidatari di poter riprendere il cammino della vita con serenità e piacere. Una funzione complessa, soprattutto per le componenti distruttive e intrise di senso di colpa e di vittimizzazione da parte dei contesti, nei quali, per attivare un cambiamento, diviene necessario operare in senso ecologico, a tutti i livelli del sistema: *micro, meso, eso, macro* e *crono*- (Bronfenbrenner, 1979). Questo comporta di saper costruire relazioni significative con tutte le professionalità che intervengono nel processo di *presa in cura* dei soggetti vittime per femminicidio, una pletora di professionisti/e che spesso non hanno mai approcciato una tale complessità di intervento e alle quali va richiesta una particolare capacità, per agire adeguatamente sulle specifiche questioni che pone il lavoro con gli orfani e le orfane e le loro nuove famiglie.

Nel lavoro con le famiglie è importante che il professionista sappia porsi all'interno del *paradigma dello scambio*, della reciprocità, superando il limite del concetto di *aiuto*, per evolvere nella direzione di una relazione di fiducia, di rispetto, di vicendevole comprensione, in cui la famiglia è considerata come *soggetto*, come attrice e autrice della propria storia, non come oggetto o caso da risolvere. Un processo attivo e partecipativo, in cui *tutor* familiare e sistema affidatario mettono in atto un intervento negoziato e condiviso in tutte le sue fasi, che tiene conto dei bisogni e delle specifiche situazioni e mira a creare una reale rete di sostegno sociale (Milani, 2003).

Si parla di un professionista che opera sul piano della relazione individuale e interpersonale, sostenendo le famiglie anche sotto l'aspetto emotivo e motivazionale, ma che presta attenzione anche ai bisogni economici, sociali, educativi, svolgendo una funzione di mediatore nell'ambito dell'azione integrata e di supporto e di attivazione della rete, sollecitando i diversi professionisti nella definizione di un sostegno strategicamente integrato. Mantenere un costante supporto alle famiglie affidatarie e agli orfani e alle orfane minori di età richiede, inoltre, di saper individuare gli interventi necessari, al fine di soddisfare i loro bisogni e garantirgli le informazioni utili, rispetto al perseguimento dei diritti riconosciuti dalla Legge n. 4/2018.

Un professionista pedagogico che sappia relazionarsi con le altre figure di riferimento che intervengono per legge su bambine e bambini e adolescenti orfani per femminicidio e con le famiglie affidatarie, sviluppando un modello flessibile e personalizzato di intervento multidisciplinare, sistemico e a sostegno della famiglia nel suo complesso. Tale prospettiva di intervento è centrata sulla necessità di ridurre i rischi di vittimizzazione secondaria, attraverso una presa in carico olistica che coinvolga anche la rete delle famiglie affidatarie e garantisca continuità all'azione di sostegno verso l'autonomia. Non un intervento isolato e autoreferenziale, ma un lavoro di cura educativa per il soggetto e per il sistema, in continua connessione e attiva partecipazione con i diversi servizi che operano con un modello multidisciplinare. Una

figura professionale capace di garantire sostegno ed *empowerment*, di connettere tra loro i plurimi livelli dell'intervento sociale, che si muovono dall'assistenza ai bisogni di base, a quelli di cura e di supporto psicologico, a quelli di formazione e istruzione. Avere una figura specializzata che si occupa di gestire sinergicamente l'intervento sociale permette ai genitori affidatari di sentire la rete come sostegno reale e può permettere loro di attivare anche un percorso di autodeterminazione ed *empowering*, creando una maggiore sicurezza e autonomia e una più serena assunzione di responsabilità delle proprie scelte.

6. Alcune riflessioni conclusive sulla formazione degli operatori e delle operatrici

Allargando lo sguardo ai professionisti e alle professioniste del sociale, non possiamo sottrarci ad alcune riflessioni sulla formazione necessaria per un intervento di qualità. La realtà sociale degli orfani e delle orfane e delle famiglie affidatarie, nelle situazioni di crimine domestico, richiede un importante lavoro di analisi e la creazione di un sistema di rilevazione del fenomeno, sia in termini quantitativi che qualitativi, per comprendere e delineare le conoscenze e le competenze necessarie per i diversi professionisti coinvolti nella loro *presa in cura*. Come comunità scientifica pedagogica abbiamo il compito di individuare specifici *saperi*, che sono rimasti in ombra nel panorama della ricerca accademica e della formazione, sia per quanto riguarda il soggetto orfano, che per le famiglie affidatarie. Un lavoro di ricerca e di alta formazione, finalizzato a creare strumenti e competenze per i professionisti dei settori socio-educativi e socio-sanitari, con l'obiettivo di realizzare modelli relazionali adeguati e un lavoro di intervento integrato e globale, sul soggetto e sul suo contesto di vita.

In tale direzione, il Master in *Bambine e Bambini e Adolescenti Orfani/le per femminicidio: azioni di prevenzione e modelli di intervento educativo per i professionisti e le professioniste dei settori educativi, sociali e socio-sanitari* dell'Università degli Studi di Firenze si pone come strumento e spazio di ricerca-azione per la definizione e la validazione delle competenze e delle conoscenze necessarie per l'intervento su questo traumatico e specifico vissuto del soggetto e sulla possibilità di offrire, ai bambini e alle bambine e adolescenti, una significativa riprogettazione esistenziale.

Un progetto formativo che si articola su più piani disciplinari e *inter-disciplinari* e che mira alla formazione degli operatori e delle operatrici, che partecipano ai diversi contesti di vita in cui il soggetto orfano è inserito – dai servizi sociali a quelli scolastici e socio-educativi, dalle comunità per minorenni alle case famiglia –, per offrire loro specifici *saperi* per l'intervento psico-socio-pedagogico e metodologie operative innovative, capaci di garantire una reale risposta ai bisogni delle famiglie affidatarie e la garanzia dei loro diritti.

Riferimenti bibliografici

- Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. (1978): *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. New York: Psychology Press.
- Alisic E., Groot A., Snetselaar H., Stroeken T., De Putte E., van (2015): Parental Intimate Partner Homicide and Its Consequences for Children: Protocol for A Population-Based Study. *BMC Psychiatry*, 15(177), pp. 1-7.
- Alisic E., Krishna R.N., Groot A., Frederick J.W. (2015): Children's Mental Health and Well-Being After Parental Intimate Partner Homicide: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(4), pp. 328-345.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, CISMAI, Fondazione Terre Des Hommes Italia (2015): *Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia* (<https://terredeshommes.it/download/Indagine-Maltrattamento-bambini-TDH-Cismai-Garante.pdf>; ultima consultazione: 30.8.21).

- Bachtin M. (1920-1924): *Per una filosofia dell'azione responsabile*. Trad. it. Lecce: Manni, 1998.
- Baiocchi P. (2003): Elaborazione del lutto. La gestione della perdita e dell'attaccamento affettivo. *Formazione IN Psicoterapia, Counselling, Fenomenologia*, n. 1, pp. 104-120 (<https://docplayer.it/54167906-L-elaborazione-del-lutto-la-gestione-della-perdita-e-dell-attaccamento-affettivo.html>; ultima consultazione: 20.7.21).
- Baiocchi P. (2015): Gestalt Empowerment. *Manuale per una rivoluzione culturale*. Pordenone: Safarà.
- Baldry A.C. (2016): *Dai maltrattamenti all'omicidio. La valutazione del rischio di recidiva e dell'uxoricidio*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldry A.C. (2018): *Orfani speciali. Chi sono, dove sono, con chi sono. Conseguenze psicosociali su figlie e figli del femminicidio. Seconda edizione aggiornata con la nuova legge 4 dell'11-01-2018*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldry A.C., Cinquegrana C. (a cura di) (2015): *Linee guida d'intervento per gli special orphans. EU "Daphne Project" report* (<http://switchoff-ita.weebly.com/linee-guida.html>; ultima consultazione: 10.09.21).
- Bertotti T., Bianchi D. (2005): *La rilevazione della violenza assistita nei servizi sociali pubblici e privati*. In R. Luberti, M.T. Pedrocco Biancardi (a cura di): *La violenza assistita intrafamiliare*. Milano: FrancoAngeli, pp. 197-205.
- Bessi B. (2011): *L'ascolto dei bambini vittime di violenza assistita*. In D. Bianchi (a cura di): *Ascoltare il minore. Interventi di protezione e tutela di bambini e adolescenti*. Roma: Carocci, nn.pp.n.i.
- Bianchi D., Moretti E. (a cura di) (2006): *Vite in bilico. Indagine retrospettiva su maltrattamenti e abusi in età infantile*. Firenze: Istituto degli Innocenti (https://www.minori.it/sites/default/files/Quaderni_Centro_Nazionale_40.pdf; ultima consultazione: 10.10.21).
- Binazzi Daniel A. (2012): *Children's Rights e Child Protection. La ricerca internazionale per la difesa dei diritti di bambine, bambini e adolescenti*. In S. Guetta (a cura di): *La Voce della Pace Viene dal Mare. Esperienze di cooperazione e ricerca internazionali per la convivenza tra le culture, i diritti e lo sviluppo umano*. Roma: Aracne, pp. 105-129.
- Boffo V. (2005): *Attaccamento e formazione. Studio su John Bowlby*. Milano: Unicopli.
- Bowlby J. (1969): *Attaccamento e perdita, vol. 1 – L'attaccamento alla madre*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1972.
- Bowlby J. (1973): *Attaccamento e perdita, vol. 2 – La separazione dalla madre*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1975.
- Bowlby J. (1979): *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1982.
- Bowlby J. (1988). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1989.
- Bonino S. (2017): L'intima relazione tra il feto e la madre. *Psicologia contemporanea*, n. 262, pp. 80-81 (<https://www.psicologiacontemporanea.it/blog/lintima-relazione-tra-feto-e-gestante/>; ultima consultazione: 30.08.21).
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2002.
- Bronfenbrenner U. (a cura di) (2005): *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trad. it. Trento: Erickson, 2010.
- Buccoliero E., Soavi G. (a cura di) (2018): *Proteggere i bambini dalla violenza assistita, vol. 1 – Riconoscere le vittime*. Milano: FrancoAngeli.
- Byng-Hall J. (1995): *Le trame della famiglia. Attaccamento sicuro e cambiamento sistemico*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1998.
- Calaprice S. (2016): *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adulità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Camera dei deputati e Senato della Repubblica italiana (2018), Legge n. 4/2018, *Modifiche al codice civile, al codice penale, al codice di procedura penale e altre disposizioni in favore degli orfani per crimini domestici* (GU n. 26 del 1-2-2018).
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cohen J. A., Mannarino A. P., Deblinger E. (2006): *Treating Trauma and Traumatic Grief in Children and Adolescents*. New York: Guilford Press.

- Convenzione sui diritti del fanciullo (1989): https://legale.savethechildren.it/wp-content/uploads/wpallimport/files/attachments/_DatiImport/pdf/Conv_NY1989.pdf (ultima consultazione: 12.09.21).
- Cusinato M. (1988): *Psicologia delle relazioni familiari*. Bologna: il Mulino.
- Dello Preite F. (a cura di) (2019): *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbroni B. (2010): *I bambini e la paura. Nel mondo delle emozioni*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Fonagy P., Steele M., Steele H., Moran G.S., Higgitt A.C. (1991): The Capacity for Understanding Mental States: The Reflective Self in Parent and Child and Its Significance for Security of Attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), pp. 201-218.
- Freud S. (1915): *Noi e la morte*. Trad. it. Bari: Palomar, 1993.
- Goffredo M., Lovero F., Magno A., Prudente D., Racanelli D., Sgaramella A., Urbano M., Cervinara A., Costantini A., Foschino Barbaro M.G. (2019): Dalla violenza assistita al lutto traumatico: i bambini orfani speciali. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 21(1), pp. 73-89.
- Klein M. (1932): *La psicoanalisi dei bambini*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1969.
- Klein M. (1940): *Il lutto e la sua connessione con gli stati maniaco-depressivi*, in *Scritti 1921-1958*. Torino: Bollati Boringhieri, 1978, pp. 326-354.
- Klein M. (1957): *Invidia e gratitudine*. Trad. it. Firenze: Giunti, 2012.
- Klein M. (1959): *Il nostro mondo adulto e altri saggi*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1972.
- Lewandowski L.A., McFarlane J., Campbell J.C., Gary F., Barenski, C. (2004): "He Killed My Mommy!" Murder or Attempted Murder of a Child's Mother. *Journal of Family Violence*, 19(4), pp. 211-220.
- Loiodice I. (a cura di) (2020): *Ripensare le relazioni intergenerazionali. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Bari: Progedit.
- Loiodice I., Olivieri S. (a cura di) (2017): *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Lucangeli D., Vicari S. (2019): *Psicologia dello Sviluppo*. Milano: Mondadori Università.
- Mancaniello M.R. (2002): *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*. Pisa: ETS.
- Mancaniello M.R. (2018): *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mancaniello M.R. (2019): Il senso della morte in adolescenza: scoperta della caducità umana e risposta pedagogica. *Studi sulla Formazione*, 22(1), pp. 225-242.
- Mancaniello M.R. (2020): *Adolescenti in situazione di fragilità*. In C. Benelli, M. Gijón Casares (a cura di): *(In)tessere relazioni educative teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità*. Milano: FrancoAngeli, pp. 135-147.
- Mancaniello M.R. (2021): *Bambini e Bambine e Adolescenti orfani per femminicidio: un percorso di studio e di ricerca per la formazione dei professionisti socio-assistenziali, educativi e sanitari*. In: S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di): *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 580-586.
- Mancaniello M.R., Gherardini V. (a cura di) (2003): *La formazione dell'animatrice di educazione familiare. Un'esperienza nel Circondario Empolese Valdelsa*. Tirrenia (Pi): Del Cerro.
- Mannucci A. (a cura di) (2004): *L'evento-morte: come affrontarlo nella relazione educativa e di aiuto*. Tirrenia (Pi): Del Cerro.
- Milani P. (2003): *L'animatore di educazione familiare nel contesto dei servizi alla persona*. In E. Catarsi (a cura di): *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale?* Firenze: Regione Toscana-Istituto degli Innocenti, pp. 31-44.
- Mortari L., Sità C. (2021): *L'affido familiare. Voci di figlie e figli*. Roma: Carocci Faber.
- Onofri A., La Rosa C. (2015): *Il lutto. Psicoterapia Cognitivo Evoluzionista e EMDR*. Roma: Giovanni Fioriti.
- Pick I. (2013): *Lutto e perdita nell'infanzia*. In E. Quagliata (a cura di): *Affrontare la malattia e il lutto*. Roma: Astrolabio, nn.pp.n.i.
- Quagliata E. (a cura di) (2013): *Affrontare la malattia e il lutto*. Roma: Astrolabio.

- Riva Crugnola C. (a cura di) (1999): *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scabini E. (1995): *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Scabini E., Cigoli V. (2012): *Alla ricerca del familiare. Il modello relazionale-simbolico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Testoni I., Tranquilli R., Salghetti M., Marini L., Legrenzi A. (2005): L'educazione alla morte come momento di incontro psico-socio-culturale tra scuola, famiglia e territorio. *Famiglia, Interdisciplinarietà, Ricerca*, a. X, n. 3, pp. 313-322.
- Ulivieri S. (a cura di) (2015): *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Verardo A.R. (2019): Il disturbo post-traumatico da stress in età evolutiva: lo stile di attaccamento come fattore di rischio e/o protezione. *Rivista di Psicoterapia EMDR*, a. XVIII, n. 37.



Citation: G. Mosconi, F.L. Zaninelli. (2022) Quando un bambino si ammala. Accompagnare i genitori nell'esperienza della malattia. *Rief* 20, 1: pp. 143-154. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-11308>.

Copyright: © 2022 G. Mosconi, F.L. Zaninelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Quando un bambino si ammala. Accompagnare i genitori nell'esperienza di malattia

Germana Mosconi¹, Francesca Linda Zaninelli^{2,3}

Abstract

L'ospedalizzazione rappresenta per i bambini e per i loro genitori un'alterazione dei rapporti familiari e sociali quotidiani. È un'esperienza straniante, che pone bambini e adulti di fronte a sentimenti di solitudine, di paura e noia, a seconda della malattia che ha condotto in un reparto di Pediatria, delle caratteristiche del nucleo familiare e del temperamento dei soggetti. Famiglie e bambini hanno bisogno di un supporto da parte di professionisti competenti presenti in reparto, tra cui gli insegnanti, preparati ad accogliere le loro istanze, nel rispetto delle peculiarità che rendono una famiglia diversa dall'altra, un bambino e un ragazzo diversi dagli altri. In questa cornice, nell'articolo è approfondito il tema dell'accompagnamento delle famiglie nel percorso di ospedalizzazione mettendo in luce la relazione con il personale sanitario e con gli insegnanti della scuola in ospedale.

Parole chiave: scuola in ospedale, famiglie, bambini e ragazzi, operatori sanitari, insegnanti

Abstract

Hospitalization is an alteration of daily family and social relationships for children and their parents. It is an alienating experience that places children and adults in front of feeling of loneliness, fear, and boredom, depending on the disease that led to a pediatric ward, the characteristics of the family and the temperament of the subjects. Families and children need support from competent professionals present in the pediatric ward, including teachers,

¹ Ph.D. e Tutor di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

² Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

³ L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle Autrici. Tuttavia, nello specifico, sono da attribuirsi a Francesca Zaninelli il paragrafo 1 e il paragrafo 2, e a Germana Mosconi il paragrafo 3 e il paragrafo 4. Le Conclusioni sono a cura di entrambe, N.d.R.

prepared to welcome their requests, respecting the peculiarities that make a family different from the other, a boy and a boy different from the others. The paper therefore focuses on the issue of accompanying families in the path of hospitalization, highlighting the relationship with health care staff and teachers of the school in hospital.

Keywords: school in hospital, families, children and teenagers, health workers, teachers

1. Premessa

Essere genitori di un bambino malato è un'esperienza complessa ed emotivamente coinvolgente, soprattutto nel caso in cui la malattia sia particolarmente grave e invalidante (Capurso, 2001; Cousino, Hazen, 2013; Kanizsa, 2013; Sourkes, 1995, trad. it. 1999). Le famiglie coinvolte in un simile evento si sentono improvvisamente diverse da tutte le altre e per questo incomprese. Quando un bambino o un ragazzo si ammala la vita dell'intera famiglia viene stravolta in modo inaspettato per periodi più o meno lunghi, durante i quali tutti i membri sono coinvolti in una rapida riorganizzazione, per far sì che la persona malata possa essere assistita giorno e notte. A ciò si aggiunga che l'ingresso in ospedale mette spesso a dura prova il piccolo paziente e insieme a lui i familiari: il reparto di Pediatria, in particolar modo quando si tratta del primo ricovero, è un luogo sconosciuto e con un'organizzazione molto rigida in cui vengono meno abitudini e routine che fino a quel momento avevano caratterizzato la quotidianità di ciascuno. Il ricovero ospedaliero pone i soggetti interessati di fronte a una situazione di depersonalizzazione e di anonimato in uno spazio privo di *privacy* in cui dominano sentimenti di solitudine, di noia (Capurso, 2001) e di impotenza.

L'aver consentito l'ingresso nei reparti di Pediatria ai genitori dei bambini e dei ragazzi malati ha certamente ridotto l'incidenza degli stati ansioso-depressivi sul decorso della malattia, sancendo nello stesso tempo il diritto dei bambini di poter vivere l'esperienza dell'ospedalizzazione accanto ai propri genitori o ad altri familiari⁴. Seppur negli ultimi decenni sia aumentata la considerazione nei confronti dei diritti dei bambini ospedalizzati e dei loro genitori, ancora oggi l'esperienza della malattia richiede di essere accolta, "contenuta" e restituita nel suo significato più profondo, con particolare attenzione da parte del personale che lavora nei reparti di Pediatria alle modalità comunicative adottate per relazionarsi con i pazienti e con i loro familiari (Jankovic, 2018; *Id.*, Vallinoto, Spinelli, Leoni, Masera, 2008).

⁴ Si vedano a questo proposito la *Carta Europea dei bambini degenti in ospedale*, promulgata nel 1986 che ha ispirato la successiva produzione di Carte, Convenzioni e Dichiarazioni. Ricordiamo, tra le tante, la Carta di EACH (1993) in cui all'articolo 2 si recita: «Un bambino o una bambina ricoverati in ospedale avranno diritto alla vicinanza dei propri genitori o di altre persone amiche in ogni momento della giornata»; e agli articoli 4 e 5: «Il bambino e i genitori hanno il diritto di essere informati in modo adeguato all'età e alla loro capacità di comprensione. Occorre fare quanto possibile per mitigare il loro stress fisico ed emotivo. Il bambino e i suoi genitori hanno il diritto di essere informati e coinvolti nelle decisioni relative al trattamento medico [...]»; la Carta di HOPE del 2000 e, sul territorio nazionale, la *Carta dei diritti dei bambini e degli adolescenti ABIO-SIP* del 2008, nella quale il secondo articolo cita: «I bambini e gli adolescenti hanno diritto di avere accanto a loro in ogni momento (giorno, notte, esecuzione di esami, anestesia, risveglio, terapia intensiva) genitori o un loro sostituto adeguato al compito e a loro gradito (nonno, fratelli, persona amica, volontari, ecc.) senza alcuna limitazione di tempo e di orario» (*d'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle Autrici*, N.d.R.).

A partire da queste considerazioni, il lavoro qui presentato è volto a definire alcuni aspetti che caratterizzano i vissuti dei genitori di bambini malati, le loro differenti reazioni di fronte al trauma della malattia e dell'ospedalizzazione e i possibili interventi da parte delle figure sanitarie e educative a supporto della genitorialità. La capacità di reazione alla malattia e la predisposizione a un atteggiamento di resilienza da parte dei genitori si verificano solo grazie all'aiuto e al sostegno di tutte le figure che ruotano intorno al nucleo familiare (nonni, parenti, amici) e, in particolar modo, di tutti i professionisti che a diverso titolo incontreranno bambini e ragazzi malati. È auspicabile che essi siano preparati ad accogliere le loro istanze (Jankovic, Vallinoto, Spinelli, Leoni, Masera, 2008; Kanizsa, 2013), attraverso un atteggiamento comprensivo e di ascolto autentico, cogliendo le peculiarità che rendono una famiglia diversa dall'altra (Catenazzo, 2019; Jankovic, 2018), un bambino e un ragazzo diversi dagli altri, a partire dal presupposto che ciascuno vive il trauma della malattia sulla base delle idee che egli ha maturato intorno a questo evento in riferimento alle proprie cornici culturali e sociali e al proprio universo materiale ed affettivo.

2. Famiglie di bambini malati

Quando un bambino si ammala e si rende necessario un periodo di ospedalizzazione più o meno lungo, a seconda della gravità della malattia che lo ha colpito, i genitori vivono momenti di forte disagio (separazione dagli altri membri della famiglia, mancanza di tempo per sé, impossibilità di lavorare, bisogno di conciliare il tempo dedicato al figlio malato e agli altri eventuali figli; Geense, Gaal, Knoll, Cornellisent, Achterberg, 2017) ai quali rispondono e reagiscono in modi differenti. Il tipo di reazione e di comportamenti messi in atto dai familiari in un reparto di Pediatria sono strettamente correlati alla storia della famiglia stessa (come è stata affrontata o vissuta la malattia nel caso vi siano già state esperienze di ospedalizzazione di altri membri familiari, che esiti hanno avuto e così via), al contesto sociale e culturale in cui è inserita e dal quale dipendono le idee e le rappresentazioni che ciascun membro elabora nei confronti della malattia, ai significati che vengono a essa attribuiti e al tipo di supporto che riceve all'interno della rete parentale ed amicale di cui fa parte (supporto affettivo, pratico ed economico). Va inoltre tenuta in considerazione l'esistenza di differenti tipologie di famiglie (Iori, 2001), che comprendono le famiglie monogenitoriali e quelle allargate che si sono originate dall'unione di adulti che a loro volta appartenevano ad un diverso nucleo familiare.

Di fronte alle famiglie che stanno vivendo la difficile esperienza della malattia di un figlio è necessario, dunque, tenere in conto se si tratti di genitori soli o, viceversa, di genitori che possano aiutarsi vicendevolmente; o ancora, se si sia in presenza di genitori separati, che si trovino nella condizione o meno di dover ricucire i rapporti a seguito della malattia del figlio. L'appartenenza del bambino malato a un tipo di organizzazione familiare piuttosto che a un altro può, dunque, generare marcate differenze nella gestione della malattia da parte degli adulti, sia da un punto di vista pratico (forzata assenza dal luogo di lavoro per poter stare accanto al proprio figlio in ospedale, colloqui con il personale sanitario, disbrigo di faccende amministrative e così via), sia da un punto di vista affettivo ed emotivo (angoscia per quanto sta accadendo, senso di solitudine, stati di depressione, inevitabile chiusura sociale).

Tutti questi aspetti confermano come l'accompagnamento delle famiglie nell'esperienza di malattia di un minore (sia che si tratti di una patologia grave o meno) da parte di figure sanitarie e/o educative comporti innanzitutto la consapevolezza che ciascuna famiglia si avvicina all'ospedalizzazione e al percorso di cura del figlio portando con sé la sua storia, i suoi valori, i suoi punti di vista rispetto a ciò che sta vivendo, in una parola le sue esperienze di vita fami-

liare e il suo universo culturale (si pensi a questo riguardo al tema della multiculturalità e delle famiglie straniere che afferiscono ai reparti di Pediatria). Per queste ragioni, «le particolarità e le differenze fra i genitori [...], spesso visti come una massa compatta e uniforme in cui tutti hanno gli stessi vizi e le stesse modalità di relazione» (Kanizsa, 2013, p. 47), richiedono una giusta considerazione da parte di chi lavora nei reparti pediatrici, poiché il costrutto di malattia può essere interpretato e vissuto in tanti modi quante sono le famiglie che vivono l'esperienza dell'ospedalizzazione.

3. Le reazioni delle famiglie di fronte alla malattia del bambino

Al di là delle peculiarità di ciascun nucleo familiare, le famiglie che vivono l'esperienza di malattia di un figlio possono essere accomunate da un forte senso di colpa per quanto accaduto (Formarier, 1991; Kanizsa, 2013; Perricone, Polizzi, Morales, 2005) e dal non sapere come affrontare l'iter di cura, soprattutto di fronte ad un quadro diagnostico particolarmente problematico (anche in presenza di patologie meno gravi, spesso i genitori hanno vissuti di paura, che si generano, ad esempio, durante la prima fase del ricovero quando ancora non si hanno certezze in merito alla diagnosi e alla prognosi di malattia). I familiari, inoltre, possono sentirsi afflitti e in costante stato di depressione (Lizelman, Catrine, Gangnon, Witt, 2011) e percepirsi soggetti frustrati in quanto incapaci di fronte della malattia di perseguire il loro progetto educativo e le loro ambizioni nei confronti di un figlio costretto, ai loro occhi, ad interrompere in modo brusco il suo cammino di crescita e le sue esperienze di vita.

Possiamo evidenziare differenti modalità attraverso le quali i genitori rispondono alla malattia del figlio (Formarier, 1991): 1) essi sono in grado di aiutare il bambino mostrandosi responsabili e autorevoli; 2) in preda a uno stato di angoscia, i genitori possono diventare iperprotettivi nei confronti del figlio malato e, sottraendosi al loro ruolo, diventare per il bambino fonte di insicurezza e di ulteriore paura; 3) essi, infine, possono ripiegarsi in modo totale e narcisistico sulla loro sofferenza, incuranti delle richieste di aiuto da parte del minore, che inizia a maturare vissuti abbandonici, nonostante i genitori siano fisicamente presenti.

Preesistenti aspetti di funzionamento delle famiglie possono influenzare le modalità con cui esse inizialmente rispondono a una diagnosi di malattia del bambino, soprattutto se grave (Pariseau, Chevalier, Muriel, 2020; Smith 2013). Il modello di funzionamento familiare messo a punto da Miller e colleghi (2000) e ripreso successivamente (Alderfer, Navsaria, Kazak, 2009; Pariseau, Chevalier, Muriel, 2020) per comprendere le reazioni dei genitori di fronte a situazioni di tumore in età pediatrica, prevede l'analisi di sei dimensioni della vita familiare, che hanno un'incidenza sul grado di accettazione della malattia e sulla capacità dei genitori di rispondervi in maniera responsabile e costruttiva: lo stile comunicativo vigente all'interno del nucleo familiare (se e come genitori e figli verbalizzano temi ed emozioni inerenti alla malattia in corso, a prescindere dalla sua gravità); le modalità attraverso cui ciascuno vive il proprio ruolo all'interno della famiglia (ad esempio, se e in che modo l'adulto si mostra responsabile nel gestire momenti di criticità); il grado di coinvolgimento affettivo che caratterizza la relazione tra i membri della famiglia; la competenza emotiva dei familiari, che comprende la capacità di rispondere in modo consoni agli stati emotivi di ciascuno; le competenze di *problem solving* presenti all'interno della famiglia, necessarie per far fronte alle sfide cui la malattia chiama e, infine, la capacità degli adulti di individuare modelli di risposta specifici ai differenti comportamenti di ciascun membro (si pensi, ad esempio, alle reazioni che possono avere i fratelli del bambino malato, che per altro non godono di molta considerazione sia da parte dei familiari che dei sanitari, se non in alcuni casi).

Altri studi (Gerhardt, Berg, Wiebe, Holmebeck, 2016) hanno evidenziato ulteriori fattori che potrebbero condizionare un buon funzionamento familiare e di conseguenza la risposta delle famiglie alla malattia, come ad esempio, il grado di conflittualità presente tra i membri della famiglia e che incide sulla possibilità o meno di individuare al suo interno spazi di intimità, di confronto e/o di sostegno. Così può accadere, ad esempio, che i genitori, (o il genitore se si tratta di una famiglia monogenitoriale) vivano il periodo di malattia del figlio in un modo solipsistico, che li conduce a interrompere qualsiasi tipo di comunicazione con gli altri membri della famiglia o a addossare loro colpe che riguardano l'andamento della malattia, o a trovarsi in difficoltà nel prendere le necessarie decisioni inerenti agli interventi di cura. Van Schoors *et al.* (2017) in un recente lavoro hanno operato una ricognizione letteraria al fine di evidenziare alcuni aspetti che influenzano la funzionalità delle famiglie di fronte ad un evento traumatico, come il tumore in età pediatrica. Tra questi gli autori hanno menzionato il grado di coesione delle famiglie, interpretato come la qualità del clima emotivo che caratterizza la vita familiare, il tipo di affezione che i membri avvertono uno per l'altro, nonché il livello di ansia presente e, di contro, la capacità di mostrarsi resilienti e di ricercare risposte coerenti ed efficaci alla malattia del figlio. I risultati di questa metanalisi confermano come, in un'ottica sistemica, a fronte di un maggior funzionamento familiare (alto grado di coesione, bassa conflittualità, presenza di competenze comunicative, attivazione di supporti emotivi), i bambini hanno più probabilità di vivere la malattia riducendo gli stati di ansia, di depressione e di disagio da stress post traumatico.

I risultati di uno studio qualitativo (Khorsandi, Parizad, Feizi, Hemmati, 2020), volto a individuare come i genitori reagiscono di fronte alla diagnosi di malattia cronica del figlio e a identificare gli aspetti che maggiormente incidono sulla loro capacità di adattamento, hanno messo in luce sia i fattori che potrebbero facilitare nei familiari un atteggiamento resiliente e sia quelli che, al contrario, potrebbero essere responsabili di una minor capacità da parte dei genitori di mettere in atto risposte che tutelino il benessere del figlio/a paziente e il proprio. Rientrano nel primo caso il disporre da parte dei familiari di interventi di supporto sociale all'interno dell'ospedale, sia da parte dei professionisti presenti in reparto (infermieri, OSS, insegnanti, educatori), grazie ai quali risulta possibile avere informazioni relative allo stato di salute del piccolo paziente e che concorrono a predisporre un ambiente accogliente ed emotivamente caldo, sia da parte di amici, parenti e colleghi di lavoro, al di fuori dell'ambito ospedaliero.

A tale aspetto si aggiunge anche quello della *family capability*, da intendersi come un insieme di fattori, quali ad esempio una buona intesa coniugale, il tipo di *status* socio-economico e culturale della famiglia, che insieme faciliterebbero la capacità di adattamento alla situazione incresciosa da parte di chi si prende cura del bambino malato. La possibilità di appellarsi ad alcune credenze spirituali o religiose accrescerebbe, infine, nei genitori la speranza di una prognosi favorevole e più in generale contribuirebbe all'elaborazione di pensieri positivi.

Di contro, vi sono i fattori che non aiutano i genitori a sviluppare forme di adattamento e di accettazione nei confronti della malattia. Tra questi sono da annoverare: la mancanza di informazioni accurate circa la sua diagnosi e prognosi da parte dei sanitari; lo stress mentale che si genera quando persone non appartenenti al ristretto nucleo familiare chiedono informazioni sulla malattia, favorendo nei genitori vissuti di colpa, di vergogna e di inadeguatezza; la natura della malattia, vale a dire il suo essere cronica o estemporanea, grave e/invalidante o meno. Va detto che anche in caso di malattie e relativi interventi meno "importanti" (tonsillectomie, appendiciti, ernie ecc.), i genitori, affinché siano in grado di elaborare risposte congrue e consone allo stato di malattia del figlio, hanno bisogno di essere sostenuti e accompagnati nell'esperienza di ospedalizzazione, così che questa venga vissuta con serenità e successivamente ricordata come occasione di crescita personale.

4. *Accompagnare le famiglie nell'esperienza di ospedalizzazione del figlio*

Come spesso accade, i genitori dei bambini e dei ragazzi malati non sono sempre pienamente consapevoli dell'effetto delle loro reazioni e dei loro comportamenti sul benessere psicofisico del figlio (Formarier, 1991). Essi, inoltre, soprattutto nei casi di malattia grave, possono avvertire come meno evidenti i confini tra sé e il proprio bambino, fino a percepirsi un tutt'uno con lui, vale a dire a sentirsi essi stessi soggetti malati e bisognosi di cure. Questo rende ancora più complesso l'intervento di chi lavora nei reparti pediatrici che, in alcuni casi, può trovarsi di fronte a genitori disorientati perché costretti a mettere in discussione modelli, costrutti e rappresentazioni che fino a quel momento li avevano guidati nell'esercizio del ruolo genitoriale. Tutto ciò è reso ancora più evidente nel caso di bambini o ragazzi affetti da malattie molto gravi o in fin di vita (si pensi, ad esempio, ai bambini e ai ragazzi ricoverati nelle unità di cura intensiva). In questo caso l'intervento delle figure sanitarie è ancora più delicato, poiché esse giocano un ruolo chiave nel ridurre il senso di angoscia dei genitori e nell'insegnare loro come prendersi cura del proprio figlio e come interagire con lui nei momenti di massima criticità (Currie *et al.*, 2016).

Sia che si tratti di personale sanitario o di figure educative, il rapporto con il bambino malato non è mai un rapporto a due, ma avviene sempre in presenza di una terza persona, in genere il genitore, oppure di qualche altro membro della famiglia, con evidenti ricadute sulle modalità attraverso cui ciascuno esercita la professione.

4.1. *La relazione tra figure sanitarie e genitori in ospedale*

Come evidenziato da Kanizsa (2013), i medici si trovano a dover lavorare con “*bambini-corpo*” sofferenti (Ivi, p. 37), che richiedono cure e assistenza e, contemporaneamente, con “*genitori-mente*” (Ibidem), il cui compito è quello di farsi portavoce dei sintomi del figlio, con il rischio che spesso, soprattutto nei casi in cui il bambino sia molto piccolo, «le sensazioni del bambino e le sensazioni delle madri sono così strettamente unite da rendere difficile il riconoscimento delle voci di ciascuno» (Ibidem, *passim*). Non va dimenticato, inoltre, che parte del lavoro del medico (anamnesi, diagnosi, terapie, prognosi) avviene in presenza dei genitori, ai quali egli dovrà esplicitare e rendere conto di ogni sua scelta e decisione in merito alla malattia del bambino, con il risultato di dover molte volte tenere la debita distanza nella relazione per evitare un eccessivo coinvolgimento emotivo che non gli consentirebbe di lavorare a “mente lucida”.

Nella relazione con i genitori, inoltre, il medico in genere occupa una posizione di superiorità, perché ha “il polso della situazione” e le conoscenze necessarie per intervenire sullo stato di salute del bambino e sulla possibilità che egli guarisca. A seconda delle sue caratteristiche personali e professionali, egli, di fronte alle richieste più o meno esplicite dei genitori, può mostrarsi di volta in volta comprensivo, empatico e consapevole delle difficoltà dei familiari o, al contrario, assumere un atteggiamento evitante e poco caloroso nei loro confronti, perché li ritiene persone disturbanti nell'esercizio della sua professione.

Anche per gli infermieri (o per gli operatori sociosanitari) non è semplice lavorare con la costante presenza dei genitori nella stanza del piccolo degente: essi sono continuamente interpellati sulla malattia del bambino e sugli interventi medici cui egli è sottoposto. In alcuni casi questo dipende dal fatto che i familiari sono spesso intimoriti e preoccupati ed essi, soprattutto in presenza di malattie molto gravi, avvertono un dolore cronico talmente profondo da impedire loro non solo di mettere in atto un atteggiamento di *coping*, ma anche di trattenere ed elaborare le informazioni ricevute dai sanitari in merito alla malattia del figlio (Reyhani,

Aemmi, Zeydi, 2016; Smith, 2013). Qualora comprendessero il lessico utilizzato dai medici, potrebbero temere che vi sia del contenuto nascosto impossibile da decifrare e ciò alimenta il loro bisogno di rapportarsi con persone ritenute più avvicinabili, più disponibili all'ascolto e con un maggior senso di umanità, con le quali poter osare nelle richieste di spiegazione o più semplicemente nel mostrarsi in tutta la loro debolezza e precarietà emotiva. Nelle Pediatrie, dunque, medici e infermieri, ancor più dei colleghi che operano nei reparti destinati ai soli adulti, lavorano in contesti e situazioni non sempre facilmente gestibili.

Nonostante le difficoltà che essi incontrano quotidianamente, è necessario che i professionisti della cura siano consapevoli che l'esercizio del loro ruolo comprende anche l'accompagnamento dei genitori nel difficile percorso della malattia del figlio, oltre a tutto ciò che è più legato alla professione sanitaria in senso stretto (Smith, 2013; Tondi, Harrison, 2010). Sostenere i genitori non è impresa facile, soprattutto in situazioni di emergenza sanitaria e di elevato grado di emotività espressa, dal momento che tutti i membri coinvolti nella relazione portano con sé idee, giudizi morali, luoghi comuni e stereotipi sullo stato di malattia, sul ruolo che ciascuno dovrebbe esercitare durante l'ospedalizzazione del minore, su quali siano le strategie migliori per affrontare la situazione, sull'organizzazione del reparto e così via. Da queste considerazioni si evince come il supporto ai genitori nell'attraversamento dell'esperienza di malattia del figlio implichi da parte di medici e infermieri prima di tutto un saper ascoltare in modo autentico e privo di giudizio, soprattutto nei momenti più delicati dell'ospedalizzazione, quali per esempio l'accoglienza in reparto, la comunicazione della diagnosi (Jankovic, Vallinoto, Spinelli, Leoni, Maserà, 2008), o di scelte inerenti alla tipologia di cura cui sottoporre il minore, a partire dall'accettazione del fatto che i genitori sono parte integrante del percorso di cura e i veri responsabili del bambino (Kanizsa, 2013). In una parola, è importante che il personale presente in un reparto di Pediatria sia cosciente che i genitori debbano essere messi nella condizione di poter esercitare il loro ruolo, a seconda delle capacità e delle risorse personali di ciascuno, per evitare che essi si percepiscano come adulti inadeguati e incompetenti e di conseguenza incapaci di affrontare la malattia del figlio.

Alla luce delle criticità evidenziate nella relazione tra figure sanitarie e genitori, e a partire dal presupposto che sia di fondamentale importanza che il sapere medico si incontri con l'esperienza dei genitori (Smith, 2013), si è rafforzata sempre di più la convinzione che il sostegno ai familiari non sia lasciato al caso o alla buona volontà e al carattere delle diverse figure professionali, ma che risulti pensato in funzione del benessere di tutti coloro che sono coinvolti nel percorso di cura, bambini, ragazzi e genitori e in relazione ai loro bisogni di essere informati sul decorso della malattia, nonché di essere considerati in quanto soggetti attivi nei processi decisionali che riguardano gli interventi di cura (Geense, Gaal, Knoll, Cornellsent, Achterberg, 2017). Il sostegno ai familiari da parte delle diverse figure professionali che lavorano in un reparto pediatrico può essere offerto a partire da un'attitudine consapevole a un lavoro di osservazione e di successiva condivisione di ciò che accade quotidianamente nei diversi spazi in cui si muovono i piccoli pazienti e i loro genitori, prestando in particolare attenzione alle modalità con le quali essi vengono ascoltati.

Ascoltare un bambino malato o un genitore non significa solo stare a sentire ciò che dicono per poter subito dopo affermare le proprie considerazioni e conoscenze, ma al contrario significa essere in grado di cogliere tutte le sfumature che appartengono alla comunicazione verbale e non verbale, individuandone eventuali incoerenze e sapendo decifrare ed interpretare il senso delle parole proferite o dei comportamenti agiti (Kanizsa, 2013). Anche il modo con cui gli operatori parlano a bambini, ragazzi e genitori può essere determinante nel definire la loro esperienza di ospedalizzazione: medici e infermieri, a volte inconsapevolmente, tendono

a dare spiegazioni ai genitori sul decorso della malattia o sulla necessità di effettuare alcuni esami clinici partendo dal presupposto che sia doveroso informarli su tutto e nel minor tempo possibile, sottovalutando le conseguenze di un simile approccio. I genitori, infatti, non sempre sono disposti o in grado di recepire informazioni sulla malattia del figlio ed è questa la ragione per cui gli operatori dovrebbero modulare i propri interventi a partire dalle specifiche risposte che ciascun genitore dà in quello specifico momento della storia di malattia (Kanizsa, 2013).

I sanitari, in alcuni casi, faticano a rendere operativo un modello di collaborazione fattiva con i familiari, nonostante la presenza di numerosi momenti di interazione. Le ragioni di ciò vanno ricercate nella mancanza da parte degli operatori di una intenzionalità che li conduca ad ascoltare attivamente (e dunque a ricercare un senso) le narrazioni dei familiari sull'esperienza di ospedalizzazione in modo tale che questi siano in grado di svolgere il loro ruolo di caregiver (Smith, 2013).

Accanto a questo tipo di supporto che potremmo definire informale, possiamo annoverare altre modalità di aiuto ai genitori: si tratta di interventi più formali e istituzionali, cui è destinato un tempo preciso all'interno della generale organizzazione della vita di reparto. A questo riguardo, qualora vi fosse la presenza di malattie gravi ed invalidanti, come per esempio il cancro, l'asma e la fibrosi cistica, la programmazione di momenti di condivisione dei protocolli di cura con i genitori faciliterebbe non solo la diminuzione del loro stato di ansioso, ma anche l'instaurarsi di alleanze terapeutiche e di legami di fiducia tra medico e familiari, con il risultato che questi divengono nel tempo sempre più capaci di assumere una postura attiva e partecipante nel percorso terapeutico (Cousino, Hazen, 2013), a fronte di medici che non si mostrano solo puri prescrittori di farmaci e di esami, ma anche professionisti intenzionati a costruire collaborazioni tra chi a diverso titolo si occupa del benessere dei bambini e dei ragazzi malati (Smith, 2013).

Vi possono essere inoltre spazi e tempi di *counseling* pensati per un sostegno di tipo psicologico, volto a favorire tempi e spazi di condivisione tra genitori delle emozioni che accompagnano la degenza in ospedale dei figli e, nel caso questi fossero dimessi e tornassero per sottoporsi a cure in regime di *day hospital*, il successivo loro inserimento nelle attività quotidiane, quali ad esempio la scuola o l'istruzione al domicilio. Più in particolare, questi momenti si rivelano importanti innanzitutto per cogliere il grado di disponibilità da parte della famiglia di ricevere un supporto e, nel caso questo non si verificasse, per individuarne le cause e le ripercussioni sullo stato psicofisico del bambino o ragazzo; in secondo luogo, gli operatori che si fanno carico della famiglia (psicologi, neuropsichiatri, assistenti sociali, *counselors*) hanno modo di comprendere le modalità di funzionamento familiare sia da un punto di vista socioculturale che psicologico, vale a dire lo stile comunicativo (aperto/chiuso), il coinvolgimento emotivo (vicino/distante), i ruoli effettivamente giocati (rigidi/flessibili) e la struttura della famiglia (organizzata/caotica; Sourkes, 1995, trad. it. 1999). È chiaro come interventi di questo genere si ispirino a un "paradigma della differenza", secondo cui

la formulazione dei criteri interpretativi delle realtà familiari dovrebbe evitare ogni forma di discriminazione, emarginazione, colpevolizzazione, attuata in nome di valori oggettivanti e predefiniti in termini assoluti. Essi dovrebbero essere improntati al rispetto delle differenze, alla considerazione delle scale valoriali espresse dai soggetti, ad atteggiamenti non giudicanti e non predicatori (Gigli, 2007, p. 171).

Gli interventi di supporto ai genitori, infine, vanno pensati e progettati a partire dal presupposto che ciascun familiare potrà aderire alle proposte in modo differente, o non aderirvi affatto. In ogni caso, i professionisti dovranno osservare attentamente ogni reazione dei familiari ed intervenire assecondando le loro richieste e individuando risposte efficaci ai loro bisogni.

4.2. La relazione tra gli insegnanti e i genitori in ospedale

Oltre al personale sanitario, anche gli insegnanti ospedalieri, lavorando in sinergia con le figure presenti all'interno dell'équipe, risultano di fondamentale importanza ai fini di una crescita armoniosa dei bambini e dei ragazzi che sia in continuità con il periodo precedente alla malattia e volta alla prevenzione di conseguenze psicosociali negative a medio e lungo termine (Khorsandi, Parizad, Feizi, Hemmati, 2020).

Il lavoro cui è chiamato l'insegnante in ospedale è completamente differente rispetto a quello richiesto nella scuola del territorio e presenta una certa complessità (Benigno, Fante, 2020; Kanizsa, 2013): il docente, infatti, non solo opera all'interno di classi composte da bambini e ragazzi di diversa età, che per altro non sono soggetti ad alcun obbligo scolastico, ma deve fare i conti con un ambiente, quello ospedaliero, in cui vigono un'organizzazione e una cultura prettamente sanitarie, che non sempre valorizzano e facilitano interventi di tipo educativo (sono ancora frequenti i casi in cui la figura dell'insegnante è considerata un "di più" rispetto agli interventi di tipo sanitario e clinico che interessano i piccoli degenti).

L'insegnante ospedaliero, inoltre, è spesso accompagnato dalla presenza dei genitori che, a seconda delle loro caratteristiche personologiche, si mostreranno più o meno disponibili e collaboranti, accettando e sostenendo il lavoro dell'insegnante o, al contrario, ostacolando a partire dal presupposto che, a fronte dei problemi che la malattia genera, l'esperienza scolastica assume una valenza minore per il bambino. I genitori, dunque, possono mostrarsi di volta in volta come persone assenti durante le attività scolastiche, oppure troppo invadenti e ancora, possono mantenere una postura adeguata alla situazione, oppure lasciare libero sfogo alle proprie emozioni negative, inficiando il lavoro dell'insegnante che si trova costretto a direzionare le sue attenzioni al genitore bisognoso di essere tranquillizzato, compromettendo un tempo e uno spazio che dovrebbero avere come protagonisti i bambini e i ragazzi ospedalizzati. In ogni caso, le situazioni di stress che derivano dal contatto giornaliero con le sofferenze fisiche e psicologiche dei bambini e dei genitori devono essere considerate parti integranti del lavoro degli insegnanti di scuola in ospedale (Benigno, Fante, 2020).

Per queste ragioni, gli insegnanti sono chiamati a svolgere un compito difficile, che richiede piena consapevolezza del ruolo da loro esercitato nella scuola in ospedale e delle condizioni legate al contesto in cui lavorano: da un lato, gli insegnanti, a partire da un lavoro sulle proprie emozioni (Hen, 2020), dovrebbero essere in grado di accogliere i genitori, porsi in un atteggiamento empatico, di ascolto non giudicante e di restituire loro risposte volte a sostenerli nella rielaborazione di vissuti e stati emotivi legati alla malattia del figlio (Capurso, 2001; Kanizsa, 2013) e, dall'altro, dovrebbero far sì che tali interventi supportivi non pregiudichino l'esercizio della professione docente, pena il venir meno della funzione che la scuola riveste in ospedale, vale a dire il suo essere finalizzata a preservare al bambino malato spazi di crescita evolutiva ed esperienze di apprendimento significative.

L'insegnante si muove continuamente su due fronti: quello didattico, che comprende le scelte metodologiche e le strategie didattiche che gli consentono di fare scuola in ospedale e quello relazionale che lo vede costantemente impegnato nella relazione con bambini e ragazzi ospedalizzati insieme ai loro genitori. In particolare, egli deve essere in grado prima di tutto di osservare le dinamiche relazionali tra genitori e figli e nel caso lo ritenesse utili ai fini del benessere dei pazienti operare degli interventi di carattere educativo mirati a recuperare, modificare, e in alcuni casi, correggere comportamenti, manifestazioni verbali e non verbali o atteggiamenti che potrebbero inficiare il benessere del bambino e del ragazzo.

Alcune ricerche hanno evidenziato come alcuni genitori che vivono l'esperienza di accompagnamento del figlio in ospedale percepiscano come incerto il proprio ruolo, come se la

presenza del personale sanitario e educativo e il tipo di organizzazione presente nell'istituzione ospedaliera costituissero un ostacolo all'esercizio delle loro competenze genitoriali (Hagstrom, 2017). La malattia, inoltre, come abbiamo già detto, può irrompere in modo improvviso nella vita familiare e questo può provocare nei genitori un sentimento di inadeguatezza e di disorientamento. Per queste ragioni i genitori possono non sentirsi "pronti" per affrontare un simile evento (Hagstrom, 2017) e aver bisogno di tempo e di supporto per rivedere le loro modalità di esercizio del proprio ruolo (Khorsandi, Parizad, Feizi, Hemmati, 2020). In questo caso, l'intervento dell'insegnante consiste nell'aiutare gli adulti a recuperare le loro competenze genitoriali (Perricone, Polizzi, 2008), pur in un contesto completamente diverso rispetto a quello in cui erano soliti esercitare il loro ruolo.

Tra le competenze dell'insegnante ospedaliero è auspicabile che vi siano, pertanto, quelle che Mourik (2008) ha definito come la capacità di supportare i genitori nei diversi momenti di ospedalizzazione del figlio e di elaborare strategie comunicative efficaci e generative di benessere⁵. Tutto questo si materializza in interventi a sostegno della genitorialità volti a «consolidare le risorse e gli aspetti potenzialmente positivi insiti in ogni nucleo familiare (anche in quelli che attraversano situazioni difficili)» (Gigli, 2002, p. 144) e mirati a comprendere la dimensione evolutiva propria di ciascun membro, «fatta di rappresentazioni, percezioni e vissuti legati alla capacità di "prendersi cura" del proprio figlio» (Perricone, Polizzi, 2008, p. 117).

In virtù dei progressi avvenuti in ambito medico e farmacologico, un altro aspetto di cui l'insegnante deve tener conto è la riduzione del tempo di permanenza di bambini e ragazzi nei reparti ospedalieri. Per questa ragione è doveroso interrogarsi su come gli insegnanti di scuola in ospedale possano spendere la loro professionalità a favore degli allievi ricoverati e delle loro famiglie e attuare interventi educativi efficaci seppur in tempi più ristretti rispetto al passato.

A questo riguardo, in alcuni Paesi europei, come ad esempio i Paesi Bassi (Capurso, 2010), da tempo il termine di insegnante ospedaliero è stato sostituito con quello di "consulente educativo", a significare come il raggio d'azione di tale figura non sia limitato all'interno dei reparti di Pediatria, ma allarghi i suoi confini anche all'esterno, attraverso la creazione di una fitta rete di rapporti che vede il coinvolgimento delle scuole di appartenenza dei bambini malati, delle famiglie e del territorio, coordinando da un punto di vista educativo tutto il percorso scolastico degli allievi.

Conclusioni

L'insorgere della malattia e la successiva ospedalizzazione rappresentano in alcuni casi dei veri e propri traumi sia per bambini e ragazzi malati che per i loro familiari, soprattutto quando il quadro diagnostico è preoccupante e la prognosi riservata. Per questa ragione ai professionisti della cura (medici, infermieri, OSS) e agli insegnanti sono richieste competenze relazionali e comunicative che vanno oltre la pura erogazione di prestazioni e la proposta di attività didattiche e che si rivelano necessarie in un percorso di cura volto a salvaguardare la salute ed il benessere dei bambini e delle loro famiglie.

Come abbiamo visto, il rapporto tra figure sanitarie, insegnanti e bambini non è mai un rapporto a due in quanto prevede sempre la presenza di almeno un genitore o di un altro

⁵ Mourik (2008) ha definito il profilo degli insegnanti che lavorano in contesti ospedalieri facendo riferimento a tre specifici domini, cui corrispondono specifici interventi/compiti: il dominio A riguarda i Compiti Professionali Generali; il Dominio B riguarda i compiti generali di sostegno, e il Dominio C riguarda i compiti specifici di sostegno (cfr. anche Capurso, 2010).

parente. Pertanto, l'interazione e la comunicazione con i genitori, oltre che con i bambini e ragazzi, sono da ritenersi parti integranti del lavoro di cura, pur in considerazione delle difficoltà cui i professionisti possono andare incontro, sia nelle brevi che nelle lunghe degenze. Prima fra tutte, il dover lavorare in situazioni emotivamente complesse che, da un lato, richiedono continui interventi comunicativi volti a rassicurare e a sostenere i bambini e i loro familiari e, dall'altro, rendono necessario che i professionisti facciano continuamente i conti con la propria emotività, generata da situazioni di sofferenza e di fatiche quotidiane. Per queste ragioni, è necessario che «il modo di trattare il bambino durante tutta la degenza [sia] il più possibile unitario, così come devono essere il più possibile unitarie e decise a livello di équipe sia le informazioni da dare sia le modalità con cui parlare della malattia al bambino stesso e ai suoi familiari» (Kanizsa, 2013, p. 78).

Allo stesso tempo, ai genitori va riconosciuto un importante ruolo terapeutico che si esplicita nel loro saper essere dei buoni mediatori tra il bambino malato e il contesto ospedaliero, facilitando in questo modo la sua adesione alle proposte scolastiche e ludiche e ai protocolli di cura, che in molti casi prevedono esami strumentali invasivi o dolorosi. Essi dovrebbero, pertanto, essere aiutati nell'esercizio del loro ruolo, nel mantenimento di alcune importanti competenze genitoriali, tra cui quella di *coping* emotivo e cognitivo; di *caregiving*, e di *scaffolding* emotivo, cognitivo e relazionale (Wood, Bruner, Ross, 1976) nei confronti del figlio malato, insieme alla "competenza normativa", attraverso la quale l'adulto aiuta il bambino nella ridefinizione delle regole e nell'individuazione di nuove *routines* necessarie alla vita di reparto.

Tali competenze dovrebbero svilupparsi in riferimento a «un sistema integrato di caregiver» (Perricone, Polizzi, 2008, p. 119), in cui il prendersi cura del piccolo malato riguarda in modo sinergico sia il familiare che l'operatore. Solo in questo modo i genitori saranno protagonisti insieme al figlio di un processo di significazione e di rielaborazione dell'esperienza di malattia, grazie al quale, indipendentemente dalla prognosi, sarà possibile vivere con responsabilità e consapevolezza il presente e iniziare ad aprire lo sguardo al futuro.

Riferimenti bibliografici

- Alderfer M.A., Navsaria N., Kazak A.E. (2009): Family Functioning and Posttraumatic Stress Disorder in Adolescent Survivors of Childhood Cancer. *Journal of Family Psychology*, 23, pp. 717-725.
- Benigno V., Fante C. (2020): Hospital School Teachers' Sense of Stress and Gratification: An Investigation of the Italian Context. *Continuity in Education*, 1(1), pp. 37-47.
- Capurso M. (a cura di) (2001): *Gioco e studio in ospedale. Curare e gestire un servizio ludico-educativo in un reparto pediatrico*. Trento: Erickson.
- Capurso M., Vecchini A. (2010): Un profilo professionale degli insegnanti di scuola in ospedale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 9/5, pp. 519-526.
- Catenazzo T. (a cura di) (2019): *La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare. Formazione degli insegnanti e linee di indirizzo nazionali*. Roma: Carocci.
- Cousino M., K., Hazen R. A (2013): Parenting Stress Among Caregivers of Children with Chronic Illness: A Systematic Review. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(8), pp. 809-828.
- Currie E.R., Christian B.J., Hinds P.S., Perna S.J., Robinson C., Day S., Meneses K. (2016): Parent Perspectives of Neonatal Intensive Care at the End-of-life. *Journal of Pediatric Nursing*, 31, pp. 478-489.
- Formarier M. (1991): *Il bambino ospedalizzato. L'assistenza infermieristica e l'organizzazione del reparto*. Bologna: Zanichelli.
- Geense W.W., Gaal G.I., Knoll J.L., Cornellisent E.A.M., Achterberg T. (2017): The Support Needs of Parents Having a Child with a Chronic Kidney Disease: A Focus Group Study. *Child: Care, Health and Development*, 43(6), pp. 831-838.
- Gerhardt C.A., Berg C.A., Wiebe D.J., Holmebeck G.N. (2017): Introduction to Special Issue on Family Processes and Outcomes in Pediatric Psychology. *Journal of Pediatric Psychology*, n. e vol. n.i., pp. 1-5.

- Gigli A. (2007): *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Hagstrom S. (2017): Family Stress in Pediatric Critical Care. *Journal of Pediatric Nursing*, 32, pp. 32-40.
- Harrison T., M. (2010): Family-Centered Pediatric Nursing Care: State of the Science. *Journal of Pediatric Nursing*, 25, pp. 335-343.
- Hen M. (2020): Teaching Emotional Intelligence: An Academic Course for Hospital Teachers. *Continuity in Education*, 1(1), pp. 22-36.
- Iori V. (2001): *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Jankovic M., Vallinoto C., Spinelli M., Leoni V., Masera G. (2008): La relazione terapeutica con il bambino e l'adolescente affetti da leucemia. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, supplemento B, Psicologia, 30(3), pp. B71-B76.
- Jankovic M. (2018): *Ne vale sempre la pena. Il Dottor Sorriso, i suoi pazienti e il vero valore della vita*. Milano: Baldini Castoldi.
- Kanizsa S. (2013): *La paura del lupo cattivo. Quando un bambino è in ospedale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Khorsandi F., Parizad N., Feizi A., Hemmati M.M. (2020): How Do Parents Deal with Their Children's Chronic Kidney Disease? A Qualitative Study for Identifying Factors Related to Parent's Adaption. *BMC Nephrology*, 21(1), p. 509.
- Lizelman K., Catrine, K., Gangnon R., Witt W.P. (2011): Quality of Life among Parents of Children with Cancer or Brain Tumors: The Impact of Child Characteristics and Parental Psychosocial Factors. *Quality of Life Research*, 20, pp. 1261-1269.
- Miller I. W., Ryan C. E., Keitner G. I., Bishop D. S., Epstein N. B. (2000): The McMaster Approach to Families: Theory, Assessment, Treatment And Research. *Journal of Family Therapy*, 22, pp. 168-189.
- Mourik O.H. (2008), *Professional Profile for Hospital Teachers*, The Netherlands: ZieZon.
- Pariseau E.M., Chevalier L., Muriel A.C. (2020): Parental Awareness of Sibling Adjustment: Perspectives of Parents and Siblings of Children with Cancer. *Journal of Family Psychology*, 34(6), pp. 698-708.
- Perricone G., Polizzi C. (2008): *Bambini e famiglie in ospedale. Interventi e strategie psicoeducative per lo sviluppo dei fattori di protezione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perricone G., Polizzi C., Morales M. R. (2005): *Aladino e la sua lampada. Il servizio "Scuola in Ospedale" una forma di tutela del minore*. Roma: Armando Editore.
- Reyhani T., Aemmi Z., Zeydi A.E. (2016): The Effect of Teacher's Presence at Children's Bedside on the Anxiety of Mothers with Hospitalized Children: A Randomized Clinical Trial. *Journal of Nursing and Midwifery Research*, n. e vol. n.i., pp. 436-440.
- Smith J., Cheater F., Bekker H. (2013): Parents' Experiences of Living with a Child with a Long-Term Condition: A Rapid Structured Review of the Literature. *Health Expectations*, 18, pp. 452-474.
- Sourkes B.M. (1995): *Il tempo tra le braccia. L'esperienza psicologica del bambino affetto da tumore*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1999.
- Tondi M.H. (2010): Family-Centered Pediatric Nursing Care: State on the Science. *Journal of Pediatric Nursing*, 25, pp. 335-343.
- Van Schoors M., Caes L., Knoble N.B., Goubert L., Verhofstadt L.L., Alderfer M.A. (2017): Systematic Review: Association Between Family Functioning and Child Adjustment After Pediatric Cancer Diagnosis: A Meta-Analysis. *Journal of Pediatric Psychology*, 42(1), pp. 6-18.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), pp. 89-100.



Citation: A. Cinotti, G. Righini. (2022) The invisible role of feminine caregivers in Palestine. The Emancipatory Research process as a path towards well-being. *Rief* 20, 1: pp. 155-168. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-9467>.

Copyright: © 2022 A. Cinotti, G. Righini. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

The invisible role of feminine caregivers in Palestine. The Emancipatory Research process as a path towards well-being

Alessia Cinotti¹, Giulia Righini^{2,3}

Abstract

The paper aims to analyse the well-being of feminine caregivers in Palestine. In order to do that it explores the outcomes of the preliminary step of the Emancipatory Research (ER) carried out in the “PARTICIP-ACTION” Project (financed by the Italian Agency for Development Cooperation – Ministry of Foreign and International Cooperation, promoted and carried out by EducAid – Inclusive Education and Social Innovation for International Cooperation). The ER is a bottom-up process that promotes a progressive involvement of vulnerable groups of people as researchers at first hand. In case herein considered, the researchers are 30 feminine caregivers of relatives with disability. Starting from their own point of view and their own personal experience, they first selected and then investigated a few dimensions of well-being deemed essential for them to reach a good quality of life.

Keywords: caregiver, disability, well-being, Emancipatory Research, possibilities

Abstract

Questo articolo vuole analizzare la condizione di benessere delle caregiver femminili in Palestina esaminando i risultati emersi nelle fasi iniziali della Ricerca Emancipatoria realizzata all'interno del Progetto “PARTICIP-ACTION” (finanziato da Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo – Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, promosso da EducAid – Educazione Inclusiva e Innovazione Sociale per la Cooperazione Internazionale). La Ricerca Emancipatoria è un processo *bottom-up* che promuove la progressiva partecipazione di gruppi di persone vulnerabili come ricercatori in prima persona. Nel caso proposto, le ricercatrici sono 30 donne della città di Nablus, *caregivers* di parenti con disabilità. Partendo dal loro punto di vista e

¹ Senior Assistant Professor at the Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa” – University of Milan-Bicocca.

² Ph.D. in Education Sciences, and Primary school teacher.

³ This paper is the result of a coordinated and joint work of the two Authors. Specifically: Alessia Cinotti is the Author of *Introduction*, *parr. 1, 2*, and *Conclusion*; Giulia Righini is the Author of *parr. 3 and 4 (from now on, unless otherwise specified, footnotes are edited by this paper's Authors, Editor's Note)*.

dalla loro esperienza, queste donne hanno prima selezionato e poi indagato alcune dimensioni del benessere ritenute da loro essenziali per raggiungere una buona qualità della vita.

Parole chiave: caregiver, disabilità, benessere, Ricerca Emancipatoria, possibilità

Introduction

This paper aims to reflect on the key issues emerged in the “PARTICIP-ACTION” Project⁴ final evaluation⁵ conducted in 2018. The Project was carried out in the West Bank (Palestine), over a period of two years and embraces three fundamental cross-cutting social issues: human rights, protection of the vulnerable groups and empowerment of women. These issues set the background of this paper’s topic, which is the vulnerable condition of feminine caregivers of people with disability in Palestine. And to address this theme, the framework chosen is the inclusive and human rights based approach, as well as the multi-perspective concept of well-being, as an indicator of women’s quality of life.

This paper develops in these main topics: the condition of women as caregivers of people with disability and the concept of disability in Palestine; the concept of well-being towards *Life Project’s possibilities*; the Emancipatory Research (ER) methodology; the process behind the preliminary steps of the ER; some future perspectives proposals. The main focus is on the social and family aspects related to the condition of feminine caregivers and the dimensions of well-being from the caregivers’ point of view. Indeed, the research process is based on the personal experiences and aspirations of 30 feminine caregivers involved in the “PARTICIP-ACTION” Project’s preliminary steps.

The question is the following: what is the gap between these women’s idea of a good life and their real condition?

1. Disability: A matter of human rights

According to the World Report on Disability (WHO, 2011; 2017), in the world, persons with disability are little less than one billion – about 15% of the global population. 82% of them live in countries where there is active cooperation, as identified by the Organisation for Economic Cooperation and Development/Development Assistance Committee (OECD-DAC). Moreover, in the world, 90% of persons with disabilities have no access to service, over 85% are unemployed and less than 4% of minors with disabilities have access to formal education.

Not only these people are nearly always excluded from the advantages of development, but disability is clearly both the cause and the effect of poverty. As a matter of fact, people with disability are subject to discrimination and have no access to equal opportunities. This condition limits their participation in society and entails continuous violations of their human rights. The

⁴ “PARTICIP-ACTION”: increasing active participation and social inclusion of people with disability in Palestine through the empowerment of local Disabled People Organisations (DPOs). It is promoted and carried out by EducAid - Inclusive Education and Social Innovation for International Cooperation, in partnership with AIFO, Stars of Hope Society, General Union of Person with Disabilities e Asswat Society and financed by the Italian Agency for Development Cooperation – Ministry of Foreign and International Cooperation. It has got the overall purpose of the Italian Cooperation, as set out in the Three-year Programming and Policy Planning Document 2013-2015 (December 2012).

⁵ Evaluation Report led by Alessia Cinotti and Giulia Righini, with the scientific supervision of Roberta Caldin (University of Bologna).

negative attitude of society towards people with disability produces a very strong social stigma, which is reflected in the economic, cultural, political and social life. This is why people with disability can be considered the most marginalised among the marginalised, the most discriminated among the discriminated (Italian Agency for Development Cooperation, 2013; 2018).

With the advent of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) in 2006, disability can no longer be assessed only as a healthcare issue leading to health care-focused projects. The CRPD has established the respect for human rights as the founding principle for the protraction of the rights of persons with disabilities. That is also why the CRPD in Article 8 (UN, 2006) specifically acknowledges the need of awareness-raising regarding the issue of people with disability both in society and at the family level. Article 8 underlines the importance of nurturing and fostering respect for rights and dignity, throughout recognising and combating stereotypes, prejudices and harmful practices.

1.1. Society and disability, in Palestine

The idea behind the “PARTICIP-ACTION” Project just comes from the awareness that the Palestinian social context is particularly stigmatising and not inclusive for people with disability. This issue leads also to a stigmatisation towards their caregivers, especially if they are women.

As a prove of that, in Palestine it has not been reached yet full correspondence between social practices and cultures and what granted by Law 4/99⁶, which regards the rights of people with disabilities. In fact, the definition of disability mainly refers to physical deficits and their effects on the capability of pursuing tasks: this Palestinian law deviates from the definition of disability provided by the CRPD (UN, 2006)⁷, mainly embracing a biomedical approach. Therefore, the Palestinian community reveals still very scarce both culture and awareness-raising on the issue of disability. In this scenario, the risk is the tendency to offer mostly aids or medical assistance to people with disabilities than social and educational support. This hampers both the planning of their *Life Project* and the promulgation of new laws and initiatives based on human rights.

Another demonstration of the distorted social representation on disability is that the official percentage of people with disabilities in Palestine is declared around 2%⁸, when the real average is 15%, according to the *World Report on Disability* (2011) and the United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees (2020). This leads to a potentially high rate of unregistered people with disabilities, especially in rural areas: some families prefer not to register their children as disabled in order not to compromise the family's reputation with the social stigma of disability.

1.2. Women and disability, in Palestine

It is just the analysis of the Palestinian context led by EducAid, which triggered the need for the “PARTICIP-ACTION” Project. After EducAid first investigated the distorted perception of

⁶ The Law 4/99 states «The Disabled: Any person suffering from permanent total or partial disability whether at birth or otherwise affecting any of his senses, or physical, psychological or mental capacities to the extent of limiting his ability to respond to his living needs under the same circumstances as lived by the non-disabled» (Chapter One, Article 1).

⁷ The CRPD defines the concept of disability as «an evolving concept and that disability results from the interaction between persons with impairments and attitudinal and environmental barriers that hinders their full and effective participation in society on an equal basis with others» (*Preamble*).

⁸ Palestinian Central Bureau of Statistics (2021), *Press release on the occasion of the International Day of Persons with Disabilities, 03/12/2021*, City of Gaza.

disability as a cause of social marginalisation and exclusion, they highlighted that this dynamic gets even more evident in feminine caregivers and women with disabilities (EducAid, 2012; 2013).

Women with disabilities are, in fact, victims of a “double discrimination”: namely, gender, and disability (Bernardini, 2013; Terzi, 2013). This double discrimination punishes not only women with disabilities but also their entire families (Asch, Rousso, Jefferies, 2001). Feminine caregivers live with both the burden of being women in a severely patriarchal society and the social stigma of being relatives of a disabled person. Indeed, the discrimination is much more serious towards mothers, who are socially blamed to have given birth to a “defective” son or daughter (Trisciuzzi, 2000).

Within the “PARTICIP-ACTION” Project, the feminine caregivers’ role is investigated through the Emancipatory Research (ER)⁹. It is a specific research methodology which was carried out by 30 women – both women with disabilities and feminine relatives of a person with disabilities – who lived in Nablus. The group decided to take into consideration the barriers that can preclude feminine caregivers from experiencing the well-being dimensions and to analyse these barriers from the caregivers’ point of view.

It is fundamental to underline that their difficult life conditions are heightened also by the political complexity that affects Palestinian society and causes inequalities, such as unemployment, unequal access to public resources and social services.

2. Disability: A matter of well-being

The concept of well-being goes hand in hand with the idea of “health”. Nowadays *health* is considered a complex and multi-perspective concept that has evolved in the last forty years thanks to social, medical and scientific achievements. These cultural changes have led to a re-definition of the notion of “health”. It is considered both an ongoing process – contextualised in “time” and “space” (Calaprice, 1991; Soutter, 2011) – and an indicator of the quality of life.

Into this wide-ranging framework, the World Health Organisation (WHO, 1948) defines health as a state of complete *physical, mental and social well-being*. In this regard, health is no longer the absence of disease or infirmity, but it is a dynamic human condition strictly related to the life environment. Thus, the WHO perspective leads to the description of health as both a state of *bio-psycho-social well-being* (ICF, 2001) and a *human right* (NU, 2006). WHO’s point of view is open to *possibilities* and looks at the future where each person can feel fulfilled, overcome daily life difficulties, have a job and contribute to their community.

Therefore, well-being is about accomplishing everyone’s full potential in relation to themselves, the others and the environment they are in. Since well-being refers to the *hic et nunc* state of a person there is another significant step to consider: *well-becoming* (Biggeri, Santi, 2012; Ghedin, 2009; Gordon, O’Toole, 2015; Uprichard, 2008). Unlike well-being, well-becoming is a continuous variation of condition – for example, from a state of ill-being to well-being – through a spiralling motion between past and present, toward a future of new life possibilities (Minkkinen, 2013; UNICEF, 2007). Well-being and well-becoming are, indeed, strongly connected.

This ongoing process includes everybody and so recalls the key principles of the inclusive and human rights based approach. From this perspective, the person with a disability is a ful-

⁹ Within the “PARTICIP-ACTION” Project, three groups led the Emancipatory Research in different cities, Beit Sahour, Nablus and Ramallah. They respectively worked on three specific issues: the access to labour market for women with disabilities, the feminine caregivers’ well-being, the role of family for people with disabilities. This paper focus is only on the research on well-being, led by the group of Nablus.

ly-fledged member of the community: the diversity of everybody becomes an ordinary condition in the society (Pavone, 2010).

In this connection, the identity is not only the inner perception people have of themselves, but also the perception they build by being recognized by others. It is a process that provides a sense of belonging to groups and communities. In fact, the value of participation in social life is the core of inclusion, which is an existential *status*, an ethical imperative and a basic right that nobody has to earn. Governments and communities have the duty to remove barriers and obstacles that hinder social inclusion, providing appropriate resources and support to allow people with disabilities to grow in inclusive environments (Stainback, Stainback, 1990). Consequently, social policies that derive from an inclusive perspective have to overcome the idea that facing disadvantages delivering goods and services is a good policy. Instead, they must aim to widen and guarantee the spectrum of individual and collective *capabilities* of choice (Sen, 2005, 2006). Capabilities do not concern mere basic human needs, such as food, health and survival, but full fundamental rights.

Considering the issue of disability, the *Capability Approach* (Sen, 1999) states that the capabilities of a person with disability consist of the range of tangible and effective freedoms granted to that person. Disability is considered *capability deprivation* that has to be read as lack or deficiency in the empowerment processes (Arciprete, Biggeri, 2017; Caldin, 2013). These processes should be held, supported and promoted since they are the pathway towards well-being/well-becoming. In other words, social policies should allow people to overcome their condition of *thrownness* (Heidegger, 1976, It. Transl. 2003). As Heidegger states (*Ibidem*), human beings find themselves *thrown* into the world, meeting and dealing with conditions that they did not choose – such as gender, physical appearance, family context, economical-labour dimension, historical-geographical and socio-political environment. These are elements of randomness that precisely mark the starting point of everybody's existence and, therefore, set an inalienable influence on life choices and possibilities (Caldin, Righini, 2017; D'Alessio, 2011; Shakespeare, Watson, 2002).

The *category of possibility* is deeply linked with every individual's Life Project and aims to widen the dimensions of the quality of life, beyond the *existential thrownness of being* (Bertin, 1975; Bertolini, 1988; Heidegger, 1976, It. Transl. 2003). This is the main challenge of inclusive approach.

3. The “PARTICIP-ACTION” Project and the Emancipatory Research

Within the “PARTICIP-ACTION” Project, an Emancipatory Research (ER)¹⁰ was carried out. The ER is a bottom-up process that promotes a progressive involvement of vulnerable groups of people as researchers at first hand. Since disability can be considered as a condition that both causes new vulnerabilities and limits the personal *capability set* (Sen, 2005), the value of the ER approach is just to recognise, valorise and implement the capabilities of people with – and dealing with – disability. As a matter of fact, while the overall research questions concern

¹⁰ From a methodological point of view, the ER was supported and guided by the Action Research for CO-development (ARCO). ARCO is a university centre offering research, consulting, and training services. It was founded in 2008 at PIN S.c.r.l. (Polo Universitario “Città di Prato”, Tuscany, Italy) and it maintains strong connections with the Department of Economics and Management and the Department of Statistics, Informatics, and Applications at the University of Florence. <http://www.arcolab.org/en/> (last access: 10.07.20). The professional research in charge of the ER is Federico Ciani, Ph.D., ARCO-University of Florence. In the West Bank, the research involved 60 people, divided in three groups: in Beit Sahour (coordinated by GUPWD) and in Ramallah (coordinated by SHS) the groups were mainly composed of women with disabilities, while the group of Nablus – the one we herein consider – (coordinated by Asswat Society) was mainly composed of feminine relatives of people with disabilities.

marginalisation of the most vulnerable groups of the society, the ER allows people who suffer social exclusion to take part in the activities, share opinions and experiences with professional researchers and reach full entitlement of the entire research process (Campbell, Oliver, 1996; Freire, 1971, It. transl. 2002).

In this case, indeed, the professional researchers are firstly responsible for training the participants on how to conduct a research, but afterwards they just work as facilitators. It is mainly responsibility of the people involved to define the research problem, to collect the data, to analyse and disseminate the results. Following this procedure, these new researchers manage to increase their leadership and decision-making skills as well as their awareness-raising (Walmsley, 2010)

Specifically, within the “PARTICIP-ACTION” Project, the ER was aimed to get to know the marginalisation process through the very personal experiences of both people with disabilities and their feminine caregivers. By sharing and collecting their own stories it was possible for them to identify which barriers hampered full social participation and human rights respect. Here is an active example where the ER aims not only to make people with disabilities and their caregivers active parts of the process, but also to increase their awareness of their human and civil rights. This dynamic represents one of the strongest contact points between the ER and the well-being perspective.

The central importance given to the individuals consents them to move from a present condition of *ill-being* to a state of *well-being* and *well-becoming* – intended as a *projectuality* that is open to infinite *possibilities* (Biggeri, Santi, 2012; Gordon, O’Toole, 2015; Uprichard, 2008).

This process of raising-awareness and empowerment is so significant and unique that this paper mainly focuses on that, rather than on the final results of the ER. For this reason, we take into consideration only the preliminary steps of the ER, such as the methodology processes that support the researchers in defining the topic to investigate and the research problem to face: the preliminary steps are the activities that lay the ground for the ER.

The two preliminary steps herein discussed are the *Participatory Activity*¹¹ and the *Party-Number Exercise*¹² carried out in Nablus, by a group of women, caregivers of people with disabilities (EducAid, 2015).

3.1. The ER in Nablus: A closer look

The women of Nablus involved in the research decided to investigate the *issue of well-being* through the analysis of their daily *time schedule*, with a focus on the *burden of care* – and how it interferes within their everyday activities.

Their first steps of the ER – Participatory Activity and Party-Number Exercise – were designed on the basis of two sets of cross-cutting questions. One set concerned the *amount of time* spent on the different duties connected with the care-taking of relatives with disability and the consequent impact on their quality of life. In particular, the survey targeted mothers, sisters and aunts of people with disabilities who live with and take care of them in a relevant and regular way.

The purpose was to quantify the burden of care that was considered to be responsible for the gap between the women’s aspirations for a good life and their real condition.

¹¹ The “participatory activity” is a methodology that aims to engage, within the first steps of the research, people who are involved in the research topic: in this case, feminine caregivers.

¹² The “parti-number exercise” is a methodology that aims, as a first step, to make the participants reflect on their own personal conditions in order to get detached from their role of caregivers; and as a second step to embrace their new role of researchers with gained awareness and ownership of the research.

The other set of questions focused on deprivation in terms of *time poverty*. The women were asked to assess whether the quantity and quality of time they spent in their daily activities is adequate to reach a good quality of life. Thus, the research aimed to analyse whether the women lived a restriction in their freedom of choice and possibilities.

4. Laying the ground for the ER: The preliminary steps

In the preliminary steps of the ER in Nablus, the women carried out two different initial exercises in order to lay the ground for the research: The Participatory Activity and the Party-Number Exercise. The idea behind these activities was to help the caregivers raise knowledge, attentiveness and awareness on their condition, as feminine caregivers of people with disabilities.

As already mentioned in the paragraph above, this paper herein mainly focuses on the process underlying these two exercises and the self-reflection implemented by the women involved.

Dimensions	Comments
1. To be safe	It included both safety of public places and at home. The women stressed the presence violence inside and outside at home. Also the Israeli occupation contributed to decreasing safety.
2. To be healthy	Including access to health services.
3. To enjoy stability	It included stability on work and stability from the consequences of the military occupation. It is particularly important for the stability of the family.
4. To be free	
5. To preserve dignity	
6. To have good relations with other family members	Including both nuclear and extended family.
7. To have good relations with friends	
8. To have access to education	
9. To see one's rights respected	It is due also to an effective enforcement of existing laws and international conventions (such as UNCRPD).
10. Satisfaction of basic needs	It was conceived as a prerequisite to enjoy the other dimensions of wellbeing: it is not possible for example to have good relations if you are pressed by the satisfaction of basic needs.
11. To have access to economic resources	
12. To have access to job	To have a job and to be productive is a way to be respected within the society.
13. To have access to culture	It starts within the family.
14. To have access to leisure	The participants stressed the lack of public spaces where it is relaxing and nice to stay.

- | | |
|------------------------------------|---|
| 15. To feel the emotion of victory | Both concern personal challenges and the collective situation of Palestinians. |
| 16. To be empowered | It meant to have self-confidence and acceptance of the disability; to take decisions and to see them respected. |
-

Tab. 1 – Dimensions of well-being identified in Nablus (Source: EducAid, 2015)

4.1. Participatory activity

The participatory activity was based on a data collection of a large-scale survey and group discussions which involved 150 women who were caregivers of a person with a disability. In order to better design the ER, the group of Nablus initially investigated the dimensions of well-being (Tab. 1), which they consider deficient in their lives and nevertheless necessary to reach a good quality of life.

The dimensions identified by this participatory activity can be identified as human, social and civil rights that contribute to reaching the *state of complete physical, mental and social well-being* (WHO, 1948), as indicated in CRPD (UN, 2006). The rights – recognised by the women from Nablus – refer to a whole spectrum of *life possibilities* that look towards the future in a well-being perspective (Camfield, Choudhury, Devine, 2009).

In fact, the participants focused their discussions on many aspects of the life condition of feminine caregivers both at home and in the society. These aspects look indeed at their daily experiences, but at the same time enclose the chance to broaden their gaze towards new awareness of values and rights. For example, analysing women's answers, it clearly appears that the well-being they experienced at home was strictly related to the role of those women in their society: a woman who does not feel respected, safe and free in public places, a woman who has no access to appropriate education, to suitable job, to health services, a woman who has no freedom of choice will hardly find a way to be granted a decent role even at home. Thus, this is a clear sign of a twisted idea of women's social role. And this idea is mirrored also in the family dynamics. And it is even more amplified in the case of feminine caregivers: in most cases, they are isolated at home day and night, they do not have a job and they do not have social relationships outside the family. Feminine caregivers are socially invisible. That is why one of the most relevant dimensions of well-being identified by the researchers is the good relationship with family members, including both nuclear and extended family (Oliver, 1996).

Again, the women from Nablus gave also particular attention to the relationships with friends, neighbours, acquaintances and the whole community. A peaceful social environment seems to be the precondition for the well-being towards the well-becoming: on the one hand, the women considered fundamental to satisfy their basic needs, such as food, clothing and housing; on the other hand, they believed it is essential to live in a socially and politically¹³ safe and stable place.

Moreover, together with this preliminary analysis of their condition, the group rose another important focus: the identification of well-being's barriers. It is interesting to notice that the family itself seems to represent an important obstacle to feminine caregivers' quality of life. Even their families can hardly accept the disability (Christian, 2010). Thus, the women live with a deep sense of guilt due to two factors: to be related to a disabled person and to choose

¹³ Considering this point, we shall report that some of the participants state that the Israeli occupation is one of the main causes of the decrease of social and political safety.

to take the role of caregiver. This ill-being is even increased by the women's awareness that the discrimination strongly affects also their relative with disabilities.

It is central to also underline that not only taking care of a person with disabilities is physically, psychologically and emotionally stressing, but also that the presence itself of a disabled person tends to increase the economic vulnerability of the family.

4.2. Party-number exercise

The last data offered is highlighted by the second activity of the ER preliminary steps that is called "parti-number exercise" (Tab. 2). It consists in setting up two scenarios of fictional families (A and B) that have exactly the same characteristics, apart from the presence (family A) or the absence (family B) of a son with disability (severe mobility impairment). This process is enabled by the caregivers' discussion and reflection on these two scenarios (families A and B).

Characteristics	Family A	Family B
Composition	1 father 45 years old	1 father 45 years old
	1 mother 45 years old	1 mother 45 years old
	1 son 15 years old (no disability)	1 son 15 years old (no disability)
	1 daughter 17 years old (no disability)	1 daughter 17 years old (no disability)
	1 son 13 years old with severe mobility impairment	1 son 13 years old (no disability)
Work	Only the father works and has lower intermediate wage (2500 New Israel Schekel)	Only the father works and has lower intermediate wage (2500 New Israel Schekel)
Housing	The family owns her house (no rent to pay)	The family owns her house (no rent to pay)
District	Urban Nablus	Urban Nablus
Religion	Muslim	Muslim

Tab. 2 – Scenarios of the "parti-numbers exercise" (Source: EducAid, 2015)

Both families are composed of 45 years old father and mother, two sons and one daughter, aged 13 to 17. They both live in the urban area of the city of Nablus, where they own a house. The breadwinners are only the fathers, which earn 2500 New Israel Schekels (NIS).

Through the "parti-number exercise", the 30 researchers identified – starting from their own experiences – the two families' monthly costs (Tab. 3) and time routine (Tab. 4).

After having recognised categories, the women of Nablus allocated both the household budget among several expenditures categories (first step) and the time spent on the different activities of a typical day (second step).

Expenditures Categories	Family A	Family B
Food	600	500
Electricity/Gas/Other basic services	650	500
Education (including fee)	450	300
Health care (including assistance)	600	100
Clothes and self-care	50	200
Transports and communication	120	200
Leisure	30	400
Savings	0	300

Tab. 3 – Household budget identified during the “parti-number exercise”
(Source: EducAid, 2015)

As shown by the data in Table 3, Family A spends more money on food, basic housing services, education, and health care, while Family B spends more on clothes, self-care, leisure, transports and communication.

According to these results, the Family A main costs are on basic necessities: from the data of Nablus women, we can assume that whether the caregiver and the disabled relative stay at home the whole day, the housekeeping expenditures are higher. Moreover, the two categories that require the highest economic budget are education – including school fees – and health/assistance care. The necessity of Family A to invest so much on these two expenditures, leads us to another significant data: the savings. Family A, in contrast to Family B, cannot save any money. Furthermore, indeed, Family A cannot even afford “ancillary” costs, which are not connected to basic needs, but they can be considered fundamental for reaching the self-fulfilment (Maslow, 1962): having time and money to take care of yourself – for example, buying new clothes, having hobbies, doing sports, enjoying free time with friends outside the house etc. – might be a path to reach the well-being/well-becoming. These kinds of activities can give the person a sense of their value that preludes good quality of life (Bradshaw, Hoelscher, Richardson, 2007).

The highest money gap between the two fictional families is related to the category “health and assistance care” and consists of 500 NIS. This means that Family B has more economic chances to invest in their free time and leisure. We believe it is important to underline that these economic chances do not influence the family life only on a material level but have also a strong impact on their future *Life Project’s possibilities*.

Activity	Family A	Family B
Rest	5	7
Housekeeping	6.5	5

Active care of son with disability	3.5	0
Care of other children	1	2
Care of other family members	1	2
Work	1	4
Transport	1	1
Social relations	1	3
Passive care of son with disability	4	0

Tab. 4 – Women’s use of time identified during the parti-numbers exercise
(Source: EducAid, 2015)

Referring to the second step of the “parti-number exercise” (Tab. 4) – about the time women spend on the different activities of a typical day – we can find some similarities with the results of the first step.

The feminine caregiver of Family A spends more time at home: the longest amount of time is dedicated to the housekeeping and the *active* care-taking of the son with disabilities (10 hours), plus 4 more hours of *passive* care. The 30 researchers involved in the ER said that the caregiver is obliged to stay at home just because the disabled son cannot be left alone even if she has no active care practice to exercise (Murphy, Christian, Caplin, Young, 2007). These 4 hours of *passive care* are a sort of “empty time”, in which the caregiver is completely disengaged from any kind of activity. It is just a safe-keeping time, distant from an educational perspective aimed to design a *Life Project*. The number of hours dedicated to the *passive care* could be invested in other life dimensions of the disabled person, such as social and recreational activities, vocational experiences and educational opportunities.

Actually, from the data analysis, it seems that the relationships with the person with a disability is mostly about care. This issue might come from a culture that considers the disability either as a condition of disease or as a condition of infirmity (WHO, 1980). Indeed, the direct consequence of this perspective is that the relationships between the caregiver and the person with a disability is focused on assistance and it leads to a condition of *ill-being* that affects both of them. This goes hand in hand with the symbiotic relationship between the woman and the person she takes care of (Chambers, Chambers, 2015). Such a condition hampers the development of autonomy, individuality and sociality for both of them. Besides, the symbiotic relationship does not give many opportunities to live other familiar and social relationships: from the data collected, the more time the caregiver spends with the disabled relative, the less time she spends with other members of her family – husband, “other” children or relatives – and friends or neighbours (Winnicott, 1964). Thus, we can infer that both for the feminine caregiver and for the person with a disability it is extremely hard to play a “social role” (Lepri, 2011, 2020) because they are stuck in a “mono-identity”: a woman only identifies with the role of feminine caregiver, while the disabled child only identifies with the role of son/daughter for a lifetime (Isa, Ishak *et al.*, 2016).

Another significant point to highlight concerns the dimension of “rest”: in Family A, despite the fact that the caregiver seems to have a lot of “free” time (no job, no social relationships, no leisure activities), she does not manage to rest for an adequate number of hours (only five a day).

We can thereby summarise that care-time dilation tends to decrease the well-being dimensions of the caregiver and invalidate her state of health. Her physical, mental and social

well-being is compromised by the excessive burden of care that restricts her set of capabilities (Sen, 2005). In other words, being feminine caregiver in Palestine brings to a capabilities deprivation that hinders women's empowerment both at home and in the society.

Conclusion

The ER provided a valuable approach both to foster knowledge and raising-awareness on the issue of disability and to promote self-awareness and empowerment of women involved in the research. As identified by the researchers, the feminine caregivers affirmed that their self-fulfilment is hampered by familiar, social, cultural and political barriers. The possibility to play an active role at home and in the community is the fundamental factor to reach a physical, mental and social well-being. As a matter of fact, a few brief remarks can be done embracing an inclusive and human rights perspective, by identifying some possible family, social, cultural and political changes towards the women's well-being.

Considering the barriers to well-being, we noticed that the issue of disability is barely mentioned by the feminine caregivers. This leads us to state that the presence of a person with a disability in the family is not considered an obstacle itself, but the real obstacle is the others' twisted perception of that condition. Actually, what women suffer is the social stigma – perpetrated by the family and the community – that affects both people with disabilities and their caregivers (Gardou, 2010; Hunt, 1966). The main problem is the lack of acceptance of the disabled relative even within the family. This brings us to infer that the women – one of the most vulnerable groups in Palestine – realised that disability is not the real impediment itself, but it is socially produced and the real barriers are contextual (Oliver, 1996).

The data of the economic vulnerability of the familiar context due to the presence of a person with disability demonstrates, in fact, the lack of adequate and accessible public services, even in response of basic needs: education and health-care are significantly more expensive for a person with disability. This probably develops from a lack of sensitivity of policy makers that do not take into consideration the issue of disability when allocating public resources. If people with disabilities truly had the same social and civil rights of everyone else, they would have equal opportunities to access to mainstreaming services (Cinotti, Righini, 2018).

Moreover, accessible social services could be a response to the disabled people's need of socialization, education and development outside the family context. This would allow to build new relationships with people who are not the caregivers. At the same time, this possibility would guarantee a different use of the caregiver's time. Indeed, the hours dedicated to passive care could be spent in a more productive and satisfying way, both for people with disability and their caregivers.

Another possibility to lighten the burden of care is the involvement of fathers – or other relatives – in the education and the care-taking of the disabled child. Increasing the engagement of masculine relatives would contribute to develop a wider acceptance of disability and, consequently, an acquired knowledge and raised awareness. This might be a keystone of a cultural change for two reasons: firstly, in the "disability history" the family has been the driving force behind social, cultural and political improvements in the inclusive direction (Pavone, 2014; Reynolds, 1976); secondly, it is plausible that, in the Palestinian patriarchal society, the possibility of a bottom-up change would be more effective if supported also by men, hand in hand with women.

All these factors are strongly integrated and interrelated and might positively contribute to widen the dimensions of well-being, towards the *infinite possibilities* of a better quality of life for people with disabilities and their caregivers (Caldin, 2016).

References

- Asch A., Rousso H., Jefferies T. (2001): Beyond Pedestals. The Lives of Girls and Women. In H. Rousso, M. Wehmeyer (Eds.): *Double jeopardy. Addressing Gender Equity in Special Education*. Albany (NY): State University of New York Press, pp. 337-360.
- Arciprete C., Biggeri M. (2017): A Philosophical Examination of Social Justice and Child Poverty. *Journal Of Human Development and Capabilities*, 18, pp. 425-427.
- Bernardini M.G. (2013): Real Bodies. Donne, disabilità e diritti tra rivendicazioni e riconoscimento. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), pp. 59-78.
- Bertin G.M. (1975): *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando Editore.
- Bertolini P. (1988): *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Bradshaw J., Hoelscher P., Richardson D. (2007): An Index of Child Well-Being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80, pp. 133-177.
- Calaprice S. (1991): *Educazione e salute. Il punto di vista della filosofia dell'educazione*. In M.L. De Natale (a cura di): *La salute. Un impegno educativo in prospettiva interdisciplinare*. Bari: Cacucci, pp. 38-50.
- Caldin R. (2013): Educability and possibility, difference and diversity. The contribution on Special Pedagogy. *Education Sciences & Society*, 2, pp. 65-77.
- Caldin R. (2016): *Il futuro dell'inclusione tra disabilità, autodeterminazione e contesti facilitanti*. In A.M. Favorini (a cura di): *Conoscenza formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*. Milano: FrancoAngeli, pp. 106-128.
- Caldin R., Righini G. (2017): Lo "svantaggio socio-economico, linguistico e culturale". Un bisogno educativo speciale? *Studium Educationis*, 3, pp. 39-53.
- Chambers H.G., Chambers J.A. (2015): Effects of Caregiving on the Families of Children and Adults with Disabilities. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics*, 26(1), pp. 1-19.
- Christian B.J. (2010): Research Commentary-Challenges for Parents and Families. Demands of Caregiving of Children with Chronic Condition. *Journal of Pediatric Nursing*, 24(4), pp. 299-301.
- Biggeri M., Santi M. (2012): The Missing Dimensions of Children Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), pp. 373-395.
- Camfield L., Choudhury K., Devine J. (2009): Well-being, Happiness, and Why Relationship Matter. *Journal of Happiness Studies*, 10, pp. 71-91.
- Campbell J., Oliver M. (1996): *Disability Politics. Understanding our Past: Changing our Future*. London: Routledge.
- D'Alessio S. (2011): *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Freire P. (1971): *La pedagogia degli oppressi*. It. Transl. Milan: Mondadori, 2002.
- Gardou C. (2010): *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*. Toulouse: Erès.
- Ghedini E. (2009): *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Goffman E. (1986): *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Simon&Schuster.
- Gordon J., O'Toole L. (2015): Learning for Well-being: Creativity and Inner Diversity. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), pp. 1-16.
- Italian Agency for Development Cooperation (2013): *Italian Development Cooperation Disability Action Plan*. Rome: IADC.
- Italian Agency for Development Cooperation (2018): *Guidelines for Mainstreaming Disability and Social Inclusion in Aid Projects 2018*. Rome: IADC.
- Heidegger M. (1976): *Essere e tempo*. It. Transl. Milan: Longanesi, 2003.
- Hunt P. (1966): *Stigma. The Experience of Disability*. London: Geoffrey Chapman.
- Isa S.N., Ishak I., Rahman A., ab, Mohd Saat N.Z., Che Din N., Lubis S.H., Mohad Ismail M.F. (2016): Health and Quality of Life Among the Caregivers of Children with Disabilities: A Review of Literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 23, pp. 71-77.

- Lepri C. (2011): *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (2020): *Diventare grandi. L'identità adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Murphy N.A., Christian B., Caplin D.A., Young P.C. (2007): The Health of Caregivers for Children with Disabilities. Caregiver Perspectives. *Child Care Health and Development*, 33(2), pp. 180-187.
- Maslow A.H. (1962): *Toward a Psychology of Being*. Eastford: Martino Fine Books.
- Minkinen J. (2013): The Structural Model of Child Well-Being. *Child Indicators Research*, 6(3), pp. 547-558.
- Oliver M. (1992): Changing the Social Relations of research Production? *Disability, Handicap and Society*, 7(2), pp. 101-114.
- Oliver M. (1996): *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan and St. Martin's Press.
- Palestine Liberation Organization (1999): *Law No. 4*, City of Gaza.
- Palestinian Central Bureau of Statistics (2021): *Press release on the Occasion of the International Day of Persons with Disabilities, 03/12/2021*, City of Gaza.
- Pavone M. (2010): *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Pavone M. (2014): *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Reynolds M. (1976): *Mainstreaming. Historical perspectives*. In P.A. O'Donnel, R.H. Bradfield (Eds.): *Mainstreaming: Controversy and Consensus*. San Rafael: Academic Therapy, pp. 39-51.
- Sen A.K. (1999): *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Sen A.K. (2005): Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6, pp. 151-166.
- Sen A.K. (2006): What Do We Want from a Theory of Justice? *Journal of Philosophy*, 103, pp. 215-238.
- Shakespeare T., Watson N. (2002): The Social Model of Disability. An Outdated Ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, pp. 9-28.
- Soutter A.K. (2011): What Can We Learn About Well-being in School? *Journal of Student Wellbeing*, 5(1), pp. 1-21.
- Stainback W., Stainback S. (1990): *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: P.H. Brookes Publishing Company.
- Terzi L. (2013): Disabilità e Uguaglianza Civica. La prospettiva del *Capability Approach*. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), pp. 41-58.
- Trisciuzzi L. (2000): *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma: GLF-Laterza.
- UNICEF (2007): *Child poverty in perspective. An overview of child well-being in rich countries*. Florence: UNICEF-Innocenti Research Centre.
- United Nation (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN.
- United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees (2020): *Disability Inclusion Annual Report*, Amman.
- Uprichard E. (2008): Children as "Being and Becomings". Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), pp. 303-313.
- Walmsley J. (2010): Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability. *Disability & Society*, 16(2), pp. 187-205.
- Winnicott D.W. (1964): *The Child, the Family and the Outside World*. London: Pelican Books.
- World Health Organization (1948): *Constitution of the World Health Organization as Adopted by the International Health Conference*. New York: WHO.
- World Health Organization (1980): *International Classification of Impairments, Disability and Handicaps*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2001): *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2011): *World Report on Disability*. Geneva: WHO.



Citation: D. Donato, Maria García Rovira, P. Lledó Cabrera, C. Teixidó Orriols. (2022) Los mecanismos de la radicalización y la historia de vida como recurso para la prevención. *Rief* 20, 1: pp. 169-182. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10479>.

Copyright: © 2022 D. Donato, Maria García Rovira, P. Lledó Cabrera, C. Teixidó Orriols. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Los mecanismos de la radicalización y la historia de vida como recurso para la prevención

Donatella Donato¹, Maria García Rovira², Patricia Lledó Cabrera³, Clara Teixidó Orriols^{4,5}

Abstract

Al no tener en cuenta las verdaderas relaciones de poder que gestionan la vida de las personas, acabamos manipulando las emociones, generando caos y violencia, alimentando formas especializadas de racismo cada vez más poderosas y agresivas. Se puede establecer un patrón de exclusión promoviendo la distancia entre las personas, construyendo un sujeto no integrable y una interiorización silenciosa de la inferioridad. Este trabajo descriptivo-exploratorio con enfoque cualitativo toma como punto de partida una historia de vida. Es la voz de una mujer que ha vivido el drama de la radicalización dentro de su propia familia. A través de su relato, explica que, si bien el islam radical sigue siendo un peligro, también lo son el racismo y la islamofobia, alimentando los mecanismos de una espiral de construcción de la imagen del otro como “enemigo”.

Palabras claves: historia de vida, métodos cualitativos, radicalización, interacción social, prevención

Abstract

Se non si tiene conto delle dinamiche di potere che innervano a tutti gli effetti la vita degli individui, si finisce per manipolare le emozioni, generare caos e violenza, alimentare forme specifiche di razzismo sempre più potenti e aggressive. Promozione della distanza sociale, della marginalizzazione del soggetto e, da parte di quest'ultimo, di una silente interiorizzazione dell'inferiorità, possono portare al delinearsi di un modello di esclusione. Questo lavoro descrittivo-esplorativo, condotto in prospettiva qualitativa, prende come spunto di partenza

¹ Profesora Asociada del Departament de Teoria de l'educació – Facultat de Filosofia i Ciències de l'educació de la Universitat de València.

² Presidenta de la plataforma “Arremora” (<https://www.arremora.org/>; fecha de la última visita al sitio: 10.05.22).

³ Socióloga especializada en Educación y dinamización socio comunitaria.

⁴ Educadora social en el ámbito de menores y personas refugiadas.

⁵ *El artículo es el resultado del trabajo conjunto de los autores; además, a menos que se especifique lo contrario, las notas a pie de página deben entenderse por ellos, N.d.E.*

una storia di vita, relativa a una donna che ha vissuto il dramma della radicalizzazione all'interno della propria famiglia. Attraverso il suo racconto, emerge come, pur restando l'Islam radicale un rischio, non sono meno pericolosi il razzismo e l'islamofobia, nell'alimentare la spirale della costruzione dell'immagine dell'altro come "nemico".

Parole chiave: storie di vita, metodi qualitativi, radicalizzazione giovanile, interazione sociale, prevenzione

El islam es un conjunto heterogéneo,
y pensar que todos los hombres y las mujeres musulmanes
sean manipulados por fuerzas extremas
es una generalización peligrosa

(Haim, entrevista fechada el 15 de enero de 2021)

Introducción

En el libro *Islamofobia: nosotros, los otros, el miedo* (Alba, 2015), se identifican tres mecanismos, a través de los cuales se construye la visión del "otro". El primer mecanismo, consiste en reducir una multiplicidad a una unidad, como es el caso del islam, se aplica una generalización que no permite interpretar realmente el mundo de una religión tan ramificada, con muchas escuelas de interpretación coránica y características culturales peculiares entre los países diferentes. El segundo mecanismo, una vez que la multiplicidad se ha reducido a la unidad, es considerar esta unidad como negativa. Nosotros como una unidad positiva, democrática y civilizada y los otros, el islam, por ejemplo, como una unidad negativa. En cuanto al tercer mecanismo, éste consiste en considerar esta unidad no sólo negativa, sino también inasimilable.

Se determina un patrón de exclusión y en lugar de buscar un vínculo, un punto, un encuentro, se alimenta la distancia entre las personas, construyendo un sujeto no integrable y una interiorización silenciosa de la inferioridad (Alba, 2015). El peligro es construir un falso enemigo y es así, como comunidades enteras son consideradas, incómodas, formadas por intrusos, desviando sobre ellas las responsabilidades de todo un sistema que produce discriminación, desigualdad, pobreza. Se trabaja en la radicalización de una determinada imagen de la alteridad, una rigidez extrema basada en la ecuación entre inmigración, desorden social, delincuencia y terrorismo, utilizando los grupos más adecuados para determinados tipos de representaciones, ya que van precedidos de clichés históricamente bien enraizados, es el caso de los migrantes, las comunidades musulmanas o el pueblo gitano.

Al no considerar conscientemente las verdaderas relaciones de poder que manejan la vida de las personas, terminamos manipulando las emociones para buscar un chivo expiatorio, generando caos y violencia, alimentando esas formas especializadas de racismo que son cada vez más poderosas y agresivas. Por un lado, hay un populismo que proviene de falsas alarmas sociales, el temor de que las personas extranjeras puedan venir aquí a robar nuestros trabajos, a recibir ayudas y subsidios del Estado mientras los ciudadanos nacionales pagan impuestos y son abandonados. Por otro lado, están las consecuencias reales de las estrategias implementadas por las grandes potencias para fomentar los desequilibrios mundiales y las soluciones bélicas. Este sistema capitalista, patriarcal y colonizador sigue alimentando la desigualdad, la frustración, la ira, por las injusticias de ayer o por las humillaciones de hoy (Herrera, 2018). Ocultando los intereses geopolíticos y la inconfesable avaricia económica, multiplicando las manos asesinas e irrigando el odio.

Estamos asistiendo al punto de no retorno de la decadencia de Occidente, se están levantando muros, se están resucitando los nacionalismos, se reavivan los llamamientos a la pureza de la identidad y mientras tantos, miles de personas mueren intentando llegar a nuestras costas, subirse a un tren o hacinadas en camiones. Esto lleva a la paradoja, según la cual, se fomenta el viaje por motivos de lucro y se le condena por motivos de supervivencia. Un derecho, pero no para todos, donde la movilidad celebrada es una movilidad unidireccional, donde la mixofobia y, por lo tanto, el terror a la mezcla y la contaminación degenera en una cultura de odio (Bordoni, 2020).

En un momento en que las certezas se vuelven incuestionables, como sucede a menudo cuando la emocionalidad reemplaza al análisis crítica, es conveniente abundar en dudas y preguntas y es necesario, como siempre, mirar lo más posible a los hechos y ponerlos en el centro de la escena y de la investigación. Las cosas nunca son tan simples como las emociones nos llevan a creer y a menudo incluso los agresores se perciben a sí mismos como víctimas (Celestini, Lega, 2012).

Si es cierto que el racismo polariza, el cambio se estructura en el construir puentes entre pueblos, religiones y culturas. La integración pasa por la reflexión sobre un objetivo común, que sólo puede alcanzarse con una planificación colectiva y estructurada. Fomentando el aspecto asociativo, de intercambio, de respeto entre las comunidades, poniendo en marcha acciones concretas para reunir energías positivas.

Consideramos necesario, trabajar en la idea de la traducción intercultural como un proceso que consiste en crear una dialéctica mutua entre las diferentes experiencias de estar y ser en el mundo, para no destruir ni homogeneizar la diversidad (Vila, 2013). Hablamos de hermenéutica diatópica, como una posibilidad que consiste en el encuentro, en el diálogo entre culturas, con el fin de identificar las preocupaciones, las necesidades, los puntos complementarios y reconocer conjuntamente las causas reales de la condición de pobreza, de discriminación, de desigualdad. En este proceso de traducción, se supone que la propia cultura puede ser incompleta, una incompletitud ya expresada en el lenguaje. Y es propiamente esta conciencia, la que hace posible una interpretación entre dos o más culturas, no para lograr una completitud monolítica, sino para aumentar la conciencia de la completitud mutua y establecer un diálogo (Achugar, 2021).

La traducción se consigue estructurando un espacio intermedio que se articula sobre la diversidad como riqueza, un tercer espacio, un lugar teórico y simbólico donde se anulan los antagonismos entre dominadores y dominados en el concepto de hibridación cultural, que incluye la diferencia y representa el presupuesto para un encuentro constructivo entre culturas sin jerarquías impuestas (Bhabha, 2012).

En este proceso de traducción, encuentro, diálogo se va definiendo un mundo que no tiene un sentido único, porque es un sentido de todos/as; no puede ser tampoco un sentido impartido, creado, diseñado, concebido en el norte global e impuesto al resto del mundo. De este modo, se aspira a consecuencias políticas, sociales y también educativas, para crear una sociedad más libre y justa, bajo las formas de justicia cognitiva y social, desracialización y humanización, interculturalidad y paz.

1. Metodología

Este trabajo de corte descriptivo-exploratorio y de enfoque cualitativo, toma como punto de partida una historia de vida, considerándose el enfoque biográfico una orientación de investigación que tiene implicaciones generales, ya que expresa la creencia de que el conocimiento de las trayectorias individuales, de las lógicas biográficas, es esencial para reconstruir un proceso

social (Lichtner, 2008). La historia de vida se basa en las interpretaciones de los sujetos sobre sus propias situaciones, intenciones, experiencias.

En este trabajo, a la historia de vida de Haim, madre de una joven radicalizada, se combinaron entrevistas individuales semiestructuradas realizadas por videoconferencia y por teléfono con expertos/as sobre el tema de la radicalización y de la prevención: un periodista internacional y docente (E1), una periodista experta en relaciones internacionales (E2), una antropóloga especializada en migración y mediación intercultural (E3), con el objetivo de explorar aquel universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes relacionadas a una temática tan compleja (Corona, Maldonado, 2018). Para el análisis se utilizaron los principios del análisis de contenido de Bardin (1991). A través de la organización de la codificación, seguida de la elección de las unidades de registro sobre el tema. Se han expuesto las ideas a través de diferentes oraciones, que tenían significado y que apuntan a dimensiones diversas en base al contenido de las respuestas obtenidas, de las que surgieron las siguientes categorías:

- la diversidad del contexto;
- las condiciones previas a la radicalización;
- el trabajo de prevención;
- el rol de las madres;

Al mismo tiempo se analizan las dimensiones del discurso implícito, su identificación e interpretación, a través de una caracterización tipológica, que incluye las dimensiones del discurso oculto, fallido y subyacente (Ruiz, 2014). El objetivo es ofrecer un enfoque capaz de responder a las necesidades de comprensión de un transcurso que es a la vez descripción y construcción de la realidad social. En este sentido, el proceso de radicalización debe entenderse en el contexto de su producción discursiva, pero también a través de la articulación de las formas lingüísticas y los elementos no lingüísticos que constituyen las interacciones comunicativas.

2. La historia de vida de Haim

Haim es una mujer marroquí que vive en Nápoles, Italia. Esta madre tiene cuatro hijos y una hija que, cuando tenía 18 años, se escapó a Siria, sin volver nunca más. A pesar de las búsquedas, los viajes, las peticiones de ayuda a las distintas embajadas, parece haber desaparecido en un agujero negro hecho de odio, violencia, resentimiento y miedo.

La historia es complicada y la voz de esta mujer que ha vivido el drama de la radicalización dentro de su propia familia, necesita nuestra escucha activa. Su objetivo, cuando habla como invitada en escuelas, asociaciones, ayuntamientos, es reflexionar en profundidad sobre cuál es la base de la relación con la alteridad, cómo construimos nuestro sentido de comunidad en las familias, los barrios, las escuelas, a través de las redes sociales.

Haim cree que el diálogo entre culturas es la única manera de superar las pautas de exclusión y estimular actitudes constructivas y prosociales. Porque, como explica a través de su historia, si por un lado el islamismo radical sigue siendo un peligro, también lo es el racismo y la islamofobia, alimentando los mecanismos de una espiral de construcción del imaginario del otro como enemigo.

En este trabajo se incorporan segmentos de la historia de vida de Haim, que ella misma considera fundamental para la construcción de la mujer que es hoy, utilizando el privilegio de la difusión académica, para dar a conocer su experiencia. La identidad y la memoria son en su narrativa, herramientas a través de las cuales se puede reflexionar sobre la realidad y los contextos sociales e históricos, pero también una oportunidad para reclamar derechos y mo-

vilizarse políticamente. Al mismo tiempo, es posible identificar partes del discurso implícito que pueden no llegar a todos los destinatarios, pero favorece una mayor identificación personal con los mensajes recibidos entre los que realmente los perciben. En este caso otras mujeres que tuvieron que pasar por la misma experiencia. Así Haim empieza su relato: «nunca pensé que un día tendría que contar esta historia y que todo esto podría pasarle a mi familia. Pero ahora me doy cuenta de que relatar mi experiencia ha suscitado en muchas personas, especialmente en las mujeres, el deseo de compartir sus propias vivencias, ocultas hasta ahora, bajo un entretejido indisoluble de dolor, vergüenza, desesperación e impotencia».

La historia de vida nos invita a repensar cómo las dimensiones de la cultura, la estructura social y los procesos históricos influyen inevitablemente en la vida de las personas. La forma narrativa, en la que un individuo cuenta su existencia, incide en la forma en que la vive, plasmando la experiencia y permitiéndole generar nuevos significados sobre la realidad que nos rodea (Bruner, 2002, trad. es. 2013). Una realidad, que según una dimensión subyacente de lo que se dice implícitamente y no se quiere decir explícitamente, pero tampoco se quiere no decir, está hecha de soledad, con sus responsabilidades colectivas, humanas, sociales y políticas. Una vida alejada de aquellas redes afectivas y educativas capaces de actuar como puente en el sentido de diálogo, protección, apoyo y reciprocidad existencial.

Empiezo desde el principio, cuando sin hacer preguntas seguí a mi marido que había decidido irse a Italia, a buscar trabajo y cambiar de vida. Yo era parte del plan, sí, simplemente porque era su esposa. Hice las maletas, preparé la casa, los documentos y después de unas semanas me encontré en este país, primero en Sicilia y luego aquí en Nápoles. Siempre me he dedicado a mi familia, a mis hijos a mi hija, o pensaba hacerlo, nunca he trabajado fuera de casa y he aprendido italiano haciendo las compras, yendo al mercado, viendo la televisión. Mi marido era albañil, siempre trabajaba, era bueno y siempre le llamaban, incluso los domingos. Necesitábamos dinero y él iba a trabajar, nunca dijo que no. Yo me quedaba en casa, sola. Y ahora sé que todos estos años estuve muy, muy sola. Pensaba que era normal porque no tenía a nadie de mi familia de origen, mi madre y mi padre estaban en Marruecos y todas mis hermanas en Francia. Los únicos intercambios que tenía eran con la familia de mi marido, una hermana y un hermano que viven aquí en el mismo barrio. Nunca busqué a otras personas, pensaba que no las necesitaba o tal vez sólo tenía miedo.

Haim desde hace unos tres años, colabora en algunas iniciativas y proyectos de promoción intercultural en donde ha compartido su historia en varios momentos. La entrevista que se ha elegido para este artículo combina la descripción de los acontecimientos y el dolor debido a su experiencia, con algunas reflexiones sobre su identidad como mujer marroquí y musulmana.

Reelaborando el «sentido del ser como un fenómeno esencialmente narrativo» (Stivers 1993, p. 412), Haim quiere subrayar cómo al contar su historia y escuchar a otros contarla, ha podido reflexionar sobre su ser mujer. Permittedle construir y reconstruir su propia realidad significativa, trabajando por la superación, como dimensión relacionada específicamente con cada cultura y contexto, donde cualquiera mujer puede encontrar su camino hacia la libertad. Cuando se nace en un determinado contexto cultural y se defiende la democracia, la dignidad, la justicia social, se puede buscar todo esto fuera de la propia cultura, o dentro de ella. Y, de hecho, millones de musulmanes en todo el mundo creen que su religión no es incompatible con la democracia, la libertad y la justicia, y persiguen todo esto sin renunciar a su fe (Vasallo, 2016).

Tuve que vivir el que me ha pasado, para entender que había más que lo que estaba a mi alrededor. Sólo después de empezar a contar mi historia, me di cuenta de cuántas mujeres marroquíes, musulmanas y no, a pesar de las dificultades, han logrado ir más allá, hasta la creación de asociaciones con ellas como líderes, denunciando la dificultad de encontrar un trabajo, el bajo nivel de educación, las limitaciones

y restricciones del sistema familiar tradicional y la dificultad de integrarse en la sociedad italiana y no participar en la vida civil.

Haim ha decidido que lo que ha vivido su hija merece su compromiso y, es necesario, trabajar en la prevención del extremismo, conciliando por un lado la estructura familiar basada en códigos dictados por la fe islámica y por otro las posibilidades de integración real que ofrece la sociedad de acogida. Las madres son los testigos más importantes de cómo el malestar de sus hijos/as puede tomar, en algunos casos, el camino de la radicalización. Son siempre las madres las que toman conciencia, de cuán fundamental es poder transmitir el mensaje a otras familias, para que sus voces puedan llegar a aquellos y aquellas para los/las que todavía no es demasiado tarde (Kropiunigg, 2013).

Después de cuatro hijos, vino la hija. Mi hija era hermosa. Ojos oscuros, pelo largo y negro y un rostro con rasgos armoniosos. Vivir con cuatro hermanos no fue fácil para ella, siempre estuvieron muy celosos y también lo estuvo mi marido. Asistió a una escuela de comercio, quería trabajar como secretaria, y cuando desapareció estaba en su último año. Era buena estudiante, nunca tuvimos problemas con ella. Al principio empezó a pedirnos que quería salir y estar con sus amigos y amigas, ir a comer una pizza, ir al pub. Pero para mi marido y sus hermanos era impensable dejarla salir sola, sin estar acompañada por un hombre de la familia. Cada noche era una discusión, mi hija preguntaba por qué no podía ser como las otras chicas y mi marido respondía, que no somos como las otras familias, que el honor de una hija es importante, y que una mujer musulmana no sale a la calle, por la noche sola. Todos los días se hablaba sobre el mismo argumento. Y yo estaba allí escuchando, inmóvil y luego me iba a consolar a mi hija a su habitación y a calmar a mi marido.

De los estudios realizados con familias cuyos hijos/as cayeron en la red del extremismo, no se puede extraer un perfil común, pero se encontraron muchas señales de alerta temprana. Los/as adolescentes a menudo se encierran en sus habitaciones, manteniendo los familiares a distancia, los chicos empiezan a usar ropa wahabí y las chicas esconden sus figuras femeninas (Ortbals, Poloni-Staudinger, 2018). Para Haim fue diferente. Su hija comenzó a cuestionar abiertamente las relaciones familiares basadas en la dominación, enfrentándose directamente a su padre y a sus hermanos, y luego entrando en un sistema que ha sabido cómo manejar eficazmente su confusión.

El tiempo adquiere un valor transformador no sólo para los que nos rodean, sino también para nosotros, estrechamente ligado a esos sentimientos sensoriales, afectivos, sociales, culturales y relacionales que, como sistema dinámico y complejo, definen también la fatiga de crecer en un determinado entorno hecho de restricciones, obligaciones, aislamiento pesado y opresivo. En este contexto, un conocimiento por asunción de la dificultad de vivir de la hija en el contexto de su propia familia, es el caso de Haim, puede considerarse un discurso fallido, ya que pretende ocultar lo desconocido, porque precisamente al sostener una suposición se está reconociendo implícitamente que no se sabe directamente lo que se supone.

Una noche, estábamos cenando, mi hija gritaba que quería salir, que quería llevar una vida normal y un sobrino, el hijo de la hermana de mi marido, que estaba con nosotros se propuso para acompañarla en sus salidas después de la escuela, permitiéndole estar con sus amigas/os, pero vigilándola constantemente. Mi hija aceptó. Tanto era el deseo de interacción social que empezaron a salir todos los sábados por la tarde. Empezaron a ser inseparables. Después de meses de discusiones, la paz había vuelto a la familia, mi marido y mis hijos estaban tranquilos, y mi hija era completamente diferente, disponible, cariñosa, respetuosa. Todo parecía resuelto. Ninguno había entendido lo que se estaba covando, la grieta que se estaba abriendo.

Una mañana de abril, mi hija se fue de casa para ir a la escuela y nunca la volví a ver. Sólo después de muchos meses llegó un mensaje a mi teléfono móvil, era ella que me escribía que estaba embarazada.

Han sido años de sufrimiento, angustia, remordimiento. El padre ha muerto hace dos años y los hijos viven ahora con sus familias y a esta altura parecen haberse resignados. Haim empieza un nuevo camino en su vida, gracias al apoyo de otras madres y de algunas asociaciones internacionales.

Las investigaciones policiales, las inspecciones en las casas de las dos familias, las grabaciones del teléfono móvil y de los ordenadores y sobre todo las fotos de los dos jóvenes en la frontera entre Turquía y Siria no dejaron ninguna duda sobre el destino final. Así Haim cuenta como ha vivido todos estos acontecimientos:

Es como si mi hija se hubiera suicidado, pero en lugar de dejar un mensaje diciendo que ya no podía vivir en esa situación, quería denunciar que como familia y como sociedad habíamos fallado. Es cierto que en este barrio no hay nada, los chicos y las chicas se encuentran en la calle, van a la escuela y si eres católico vas a misa y al oratorio, pero si no, te encuentras en la pequeña plaza, pasando allí tus horas después del colegio. Pero, a parte denunciar lo que me rodea, yo necesito reflexionar sobre lo que pasó a mí como madre y como mujer, ¿qué ejemplo le he dado a mi hija? Realmente la primera en ser reclutada en esta red de radicalización fui yo, porque no supe reconocer los mecanismos de exclusión, malestar y enfado que han llevado a mi hija hacia Siria, y que ahora sé que están en la base del reclutamiento. Todo esto se tiene que trabajar. Necesitamos espacios donde encontrarnos, hablar de los problemas, conocer y reconocer las otras culturas, necesitamos actuar en la sociedad, sentirnos parte de la ciudadanía, lo tenemos que exigir, pero también lo tenemos que asumir nosotras como comunidades que llegan aquí, somos nosotras quiénes tenemos que actuar y transformar. Yo lo haré, nunca me pararé, porque la historia de mi hija sea útil para que no se repita más.

La mayoría de las madres de la juventud radicalizada están convencidas de que en un momento dado podrían haber intervenido, si hubieran tenido más confianza, más conocimientos y más apoyo. Las familias simplemente no están equipadas para contrarrestar estas peligrosas ideologías y tratar de hacerlo sólo con reacciones emocionales, no funciona. El mejor enfoque es abrir la posibilidad de diálogo en el seno de la familia y de las comunidades, ya que los fundamentalismos explotan los fracasos y carencias de cualquier sociedad en la que se encuentren. Los reclutadores atraen a los/as jóvenes en busca de identidad, de pertenencia, que quieren dar algún sentido a sus vidas (Wagner, Sponick, 2020).

No se trata sólo de financiar campañas de prevención de la radicalización, sino que se necesitan esfuerzos sociales y comunitarios concretos, para construir redes de integración, sociedades educativas, partiendo de la reestructuración de la vida en los territorios que involucran directamente a las personas, las familias, las escuelas. Se necesita conocer las historias de vida, compartir experiencias, intervenir, caminar juntos y confiar en el encuentro con la otredad, y todo esto tiene una relevancia pedagógica fundamental para la formación integral de la persona y de las comunidades, la construcción del sentido de cohesión y comprensión recíproca.

3. Análisis de las entrevistas a los expertos

Para comprender los factores que están en la base del fenómeno de la radicalización y aplicar eficazmente las estrategias de prevención, las tres personas entrevistadas, expertas en la cuestión, nos invitan a observar y estudiar en profundidad la variedad de contextos en los que se puede generar el proceso de la radicalización. Se trata de un trabajo complejo que permite sacar a la luz las diferentes matices e identificar los condicionantes psicológicos, sociales, culturales, económicos, que perfilan cómo se configura el fenómeno social.

a) La variabilidad del contexto

A través del análisis de los contextos es posible identificar aquellos espacios de diálogo e intercambios sobre la experiencia vivida, llegando a comprender en algunos casos el proyecto migratorio fallido, los sueños y las frustraciones, las aspiraciones y las dificultades. La posibilidad de leer de forma interrelacionada las relaciones entre individuo y sociedad, permite arrojar luz sobre aquellas dimensiones que dibujan los diferentes caminos de la vida.

Podemos afirmar que hay varios motivos y causas en la base del proceso de radicalización. Una de ellas es el carecer de un ambiente estructurado, de un núcleo familiar y relaciones estables. Pero yo diría también que hay otra característica y es que muchos de estos jóvenes son personas inseguras, algunos de ellos con un nivel de autoexigencia muy importante, incluso buenos estudiantes que sienten no tener ninguna oportunidad en nuestras sociedades. Se perfilan así dos componentes: uno de carácter general, que es el tener un entorno desestructurado y uno digamos íntimo, interior. Adhiriendo a una ideología radical, ya sea religiosa o política, sientes que puedes participar en un proceso de control de tu vida. Esas ideologías tan extremas fomentan esta sensación de control y seguridad (E2).

Una razón importante que lleva en algunos casos a la radicalización en edad muy temprana es la búsqueda de un reconocimiento entre iguales. Los movimientos extremistas, que son sectarios por constitución, favorecen no solo la estructuración de un fuerte sentimiento de pertinencia, sino también un cierto nivel de reconocimiento. El reconocimiento es uno de los pequeños grandes retos de la adolescencia, quieres ser reconocido en tu grupo, en tu comunidad, en tu entorno y que otras personas te identifiquen como algo (E1).

En las vivencias personales de muchos jóvenes radicalizados pesa tal vez un pasado a menudo impregnado de sufrimiento, un presente de espera, la idea de un futuro incierto para ti y tu comunidad o la conciencia de la opresión que se vive como pueblo.

No hay que olvidar que hay muchas personas que han pasado por experiencias muy duras y construyen en los años un deseo de venganza, el deseo de poner en práctica, lo que consideran una compensación justa por aquello que han vivido o que no han podido vivir. Y esto también es un factor importante, porque hay casos, como por ejemplo en Palestina, de jóvenes radicalizados después de haber visto como mataban a sus padres o a sus hermanos o a otros familiares (E2).

En la base de los procesos de radicalización hay un sentimiento de venganza y reequilibrio, de sufrimiento y resarcimiento. Si la sociedad no me ha dado lo que yo merezco, justicia, oportunidades... Entonces yo actúo de consecuencia. Claro que es una reacción no racional, sino emocional.

Cuando yo estuve en Palestina, me encontré con familias, en las que la muerte de un chico en un atentado había sido una absoluta sorpresa, nunca se lo hubieran podido imaginar, porque el chico llevaba una vida aparentemente normal. Había estructurado toda la fase de elaboración y de organización del plan en secreto, cuidando cada aspecto con discreción, suportado seguramente de una organización anclada en el territorio. Todo esto tiene una gran importancia en fase de prevención, en cuanto no siempre la radicalización es consecuente a una conducta antisocial del particular individuo, sino más bien se inscribe en un proceso más complejo de lucha por la liberación, autodeterminación, frustración, falta de perspectivas y violencia generalizada (E1).

b) Las condiciones previas a la radicalización

Si la historia del individuo es un espejo de contextos particulares que pone de manifiesto la profundidad y la riqueza de la propia experiencia, los testigos nos indican que la radicalización es un proceso de fusión entre los acontecimientos externos y las dinámicas biográficas en el que es posible vislumbrar una visión particular de la realidad.

Yo creo que, en las fases iniciales del proceso de radicalización, se junten en el mismo momento procesos de desestructuración familiar o del entorno, la vida en un contexto hostil, por ejemplo, con procesos y mecanismos de reorganización y búsqueda de una identidad personal, la construcción de sí mismo como persona que actúa en el mundo (E2).

Estos tipos de organizaciones se aprovechan principalmente de las carencias que hay de tipo económico, educativo, familiar. En el momento en que empiezas a cuestionarte a nivel identitario y los mismos padres no tienen respuesta para las cuestiones que tú te estás plantando, acabas buscando estas respuestas en otros ámbitos (E3).

Los distintos relatos de la experiencia social ofrecen una clave de lectura que permite una mejor interpretación, abriendo nuevos caminos al conocimiento, avanzando en la comprensión de la realidad, tal vez hecha de incompreensión, soledad, marginalidad social.

El proceso de radicalización de los jóvenes por ejemplo de segundas generaciones no es algo sencillo o extraordinario. Es un proceso muy largo y al final se basa principalmente en que no te sientes parte de ninguna de las dos realidades: ni de proveniencia, ni de recepción. Siempre serás una persona migrante, aunque no hayas hecho y vivido tu directamente un proceso migratorio. Y nunca te acabarás de sentir o nunca te dejarán sentirte incluido o incluida en la sociedad de acogida, pero tampoco lo eres en tu comunidad de origen (E3).

Algunos de estos jóvenes tienen entre 12 y 20 años, son muy jovencitos y están entre dos mundos. No acaban de sentirse de ningún lugar. Aunque hablan catalán, por ejemplo, pero los demás los ven como unos “moros”, asimismo los componentes de sus comunidades los miran como si no fueran “suficientemente moros”. Están entre dos realidades culturales que son consideradas incompatibles, hasta que llega una persona muy seductora que te ofrece un hombro sobre el que llorar y que te dice las cosas que quieres escuchar, dando un sentido a tu existencia. Si hay una cosa clara para tener en cuenta en el estudio de cómo actúa el extremismo político o religioso, es que este se basa, normalmente, en una mezcla tóxica de tres elementos con un potencial muy peligroso: fervor, resentimiento y victimismo (E1).

En este contexto, los relatos personales pueden ser un estímulo para plantear muchas preguntas e impulsar un análisis de los vínculos humanos y de las relaciones que se establecen a todos los niveles desde lo interpersonal, a lo intercultural, pasando por lo interreligioso, entre sectores o estructuras sociales: esfera familiar, educativa, política, económica. En este sentido, podemos reflexionar sobre la interacción entre el individuo y el sistema social y como toda experiencia es, por tanto, una interacción social (Touraine, 2002).

La radicalización no es un proceso en solitario, es esencialmente un proceso social, siempre hay detrás una estructura bien organizada, así ha sido para el reclutamiento de jóvenes en el ISIS. En realidad, solo aparentemente la persona está sola en su casa, delante una pantalla, pero detrás del ordenador hay decenas, centenares de personas y mucho dinero invertido en propaganda (E3).

En la base de todo el proceso hay una potente ideología, que une, en la que identificarse y resulta fundamental la creación de un discurso compartido para poder justificar, aunque sea solo consigo mismo, comportamientos absolutamente fuera de toda norma hasta entonces (E2).

Las redes sociales son cajas de resonancia en las que resuena un mensaje que fortalece ideas y prejuicios, todo está minuciosamente construido, pensado, diseñado. Se pasa mucho tiempo escuchando constantemente las mismas voces, reforzando los mismos argumentos, compartiendo los mismos contenidos, que se pasan de manos en manos a nivel global. Se crea así una burbuja ideológica y acabas solo aceptando aquello que refuerza tus posiciones, estas ideas que están nutriendo tu agujero negro que llevas dentro (E1).

La historia nos recuerda que los acontecimientos son sólo la punta visible de un iceberg, que puede descubrirse con el tiempo y la investigación, y para eso requerimos preguntas, respuestas y otras preguntas. Necesitamos debatir sobre qué tipo de convivencia estamos fomentando, qué nivel de participación social estamos desarrollando, que discursos concretos y simbólicos estamos configurando (Alba, 2016), y sobre todo si seguimos utilizando un lenguaje de violencia y muerte o de esperanza, solidaridad y vida.

c) El trabajo de prevención

La prevención de la radicalización pasa por la capacidad de reformular las actividades y los servicios ofrecidos a nivel local promoviendo el acceso a la vivienda, la alimentación, la salud, el trabajo decente, la educación y la formación de todos aquellos grupos en riesgo de pobreza, exclusión y más vulnerables. Además, sobre el plano social y político, es importante activar estrategias para que cada persona pueda participar activamente en el espacio social reivindicando los derechos y promoviendo la legalidad, valorizando el patrimonio de las diferencias culturales presentes en un territorio, con sus historias, identidades, tradiciones.

Está claro que la prevención tiene que ver con las reales oportunidades sociales de la gente y para favorecer la prevención no hay un único camino. Hay diferentes dimensiones que tienen que aplicarse de una forma coordinada, la dimensión policial, judicial, educativa, sociológica, económica... y que las oportunidades lleguen a todo el mundo. Y realmente no están llegando. Se siguen creando bolsas de pobreza, de marginación, de discriminación y todo esto genera mucha frustración. Haría falta una redistribución de la riqueza mejor para favorecer el que realmente se promete en las leyes, que es una igualdad de oportunidades (E1).

El proceso de prevención de la radicalización tiene que ir siempre en paralelo a un soporte concreto a las personas para encontrar un sitio en la estructura social. Una causa del proceso de radicalización es el sentirse rechazado de las sociedades en las que se vive. Este rechazo tiene que ser contrastado, la persona necesita encontrar un lugar de desarrollo personal, necesita saber que una determinada comunidad, sociedad, un territorio, un barrio quiere aprovechar de su experiencia, sus conocimientos, sus saberes (E2).

Se necesitan espacios para impostar un diálogo educativo abierto, elaborando nuevos sentidos, acompañando la juventud en un proceso de negociación de los significados de la vida en común. Reavivar el interés, la imaginación y la empatía hacia los demás y hacia las otras culturas, son pasos esenciales para contrastar el aislamiento.

Hay muchísimas formas de educar y es importante crear oportunidades formativas para que el joven pueda realmente explicar cómo se siente, cuestionar de dónde viene, quién es, donde está... qué quiero, dónde voy. Al no recibir unas respuestas sobre estos cuestionamientos, porque la mayoría de las veces las familias tampoco tienen las respuestas adecuadas, es necesario tener un colectivo que te ayude, para que puedas sentirte parte de algo compartido (E3).

El rol de la escuela es fundamental en la prevención de la radicalización. Lo que pasa es que actualmente las prácticas que se llevan a cabo no ponen la escuela en el centro de este proceso de prevención. Las estrategias que llevamos a cabo, en diferentes territorios, son marcadamente policiales. No hay una prevención real en las aulas, para esto se necesita educar en una perspectiva de tolerancia, de empatía y de respeto, comunicación, diálogo, escucha activa hacia la otra persona (E3).

Se delinean así tres niveles para trabajar en la prevención: el campo social y de las relaciones, el campo familiar y de la persona.

Yo creo que la familia tiene que asumir un rol de cuidado y de comunicación. Es decir, tiene que construir un espacio de seguridad y de confort, una zona donde la juventud pueda comunicar lo que siente, hablar de sus intereses, sus inquietudes... Sin este espacio de comunicación y diálogo, al final la persona no tiene herramientas adecuadas para contrastar sus inquietudes y las buscará en otros espacios que aprovecharan de su vulnerabilidad (E3).

Hay que aproximarse con medidas preventivas y de reparación, no solamente al entorno sino también al joven. Hay que hablar con esas personas para intentar entender cuál ha sido su proceso. Una persona radicalizada nunca va a ofrecer una explicación racional de su radicalización porque ellos/as están convencidos/as de que su proceso es el correcto, de que su proceso es sanador, de que su proceso es justiciero. Ellos/as siempre interpretan o verbalizan la interpretación de su radicalización como una forma de reequilibrar una situación desequilibrada y que con su conducta intentan reparar (E2).

Las historias de vida son el resultado de una visión de la realidad que, además de merecer – como fenómeno social – interés y análisis, permiten abrir las puertas de la interconexión social y de la interacción entre actores y circunstancias (Ferrarotti, 2007). Se muestra hasta qué punto la historia de uno mismo, puede convertirse en una especie de línea recíproca, un terreno fértil de encuentro con nosotros/as mismos/as y con los/as demás, con la conciencia de que los propios pensamientos cuentan.

Las personas que han conseguido salir son testigos potentes porque pueden empatizar con estos dolores internos y darles respuesta. Y habría que incluir a estas personas en el proceso de prevención. Una vez tú inicias el camino de radicalización extremista, empiezas a cruzar una serie de líneas rojas, y volver hacia atrás es muy complicado y difícil (E1).

Creo que es muy importante incluir en los procesos de prevención a las personas que han tenido la experiencia directa de la radicalización. Ellas tienen muchísimas claves de interpretación y sobre todo pueden ayudar en los procesos de pre- identificación, fundamental en el verdadero proceso de prevención. Cuando un joven encuentra a alguien que ha vivido el que él está viviendo a nivel íntimo y social, hay muchísimas más probabilidades de que se empiece un proceso de recuperación efectiva (E2).

d) El rol de las madres

En el libro *Mothers preventing violent extremism: The example of Mother Schools in Macedonia from philosophy to practice* (Schlaffer, Kropiunigg, Kropiunigg, 2019) se explica, cómo las madres son los testigos más importantes, de cómo la disidencia de sus hijos/as puede tomar en algunos casos el camino de la radicalización.

Muchas madres de todo el mundo, gracias en parte a *Sisters Against Violent Extremism*, la primera plataforma mundial de lucha contra el terrorismo basada en la implicación de las mujeres, han comenzado a experimentar lo que probablemente sigue siendo el mejor enfoque para cuestionar las relaciones basadas en la dominación y la violencia; enfrentándose directamente a sus hijos o hijas, preguntándoles qué están viviendo, como se sienten, que está pasando en sus existencias.

Es muy importante el rol de las madres como la persona que dentro de la familia acaba gestionando emocionalmente los conflictos, que es mediadora, que abre un espacio más de seguridad y de confort donde el niño, las niñas, los/as jóvenes puedan hablar, explicar sus inquietudes, necesidades, aspiraciones, frustraciones (E2).

Los hombres suelen ser más nulos en todo el tema de gestión emocional pero también en la construcción real de posibles alternativas. No se los ha educado, hasta ahora, para hablar de cómo se sienten,

comunicarse, dialogar. Se los ha educado para ser valientes, impulsivos. Por lo tanto, es fundamental el rol de la madre en el recrear espacios intergrupales e intra grupales de cuidado, de confianza, de apoyo. Además, las mujeres tienen un rol comunitario muy importante, viven sobre su piel algunas de las limitaciones impuestas por la sociedad patriarcal y reconocen el dolor, la agonía, el malestar, las heridas de las otras personas como una oportunidad para construir puentes y encuentros (E3).

Considerando la radicalización de las chicas un problema de cierta relevancia es muy importante que se creen contra narrativas que puedan oponerse a la propaganda extremista. Han de ser las mismas mujeres las protagonistas de este proceso en cuanto conocen miedos, necesidades e intereses específicos, definiendo los espacios de libertad y empoderamiento en el marco de su propia cultura, religión, tradición, comunidades.

Conclusiones

Morin (2006) es uno de los sociólogos con más lucidez y valentía y a lo largo de sus obras, ha advertido del peligro de un socio centrismo occidental. Lo hizo, sobre todo, al referirse al fenómeno actual de la globalización, en un proceso en el que se pretende occidentalizar la sociedad-mundo. Este modelo de Occidente ha creado nuevos mitos como el progreso, haciéndolo coincidir con un concepto pobre y unilateral de desarrollo. Un desarrollo tecno-económico que privilegia el cálculo, la técnica, el intercambio comercial, la maximización de las ganancias y por otro lado produce subdesarrollo moral y psicológico, hipertrofia individualista, pérdida de lazos de solidaridad.

El modelo occidental de desarrollo no tiene suficientemente en cuenta, que su bienestar, genera malestar, su individualismo incluye una dosis de egocentrismo y soledad, destrucción del medio ambiente. Es entonces, cuando necesitamos un proceso de cambio de época de la condición humana, que descubra la necesidad de una ecología integral en las relaciones con la naturaleza y con los demás seres humanos.

Este trabajo quiere ser una contribución a la comprensión de que la realidad no es siempre como la imaginamos o como nos gustaría que pareciera, revelando una dimensión, como la de la radicalización, contada desde diferentes perspectivas y marcada por cambios rápidos y procesos complejos. Proponer ir más allá del espacio designado como “nuestro”, en contraposición a un espacio “de otros”, en la investigación pedagógica, en la intervención, en la acción social, nos permite repensar la perspectiva y la narrativa de la relación como una conexión recíproca entre varias condiciones, situaciones y fenómenos.

En el centro está la formación de la persona que reflexiona sobre sus connotaciones segregacionistas y violentas, comprometida en un proceso de descolonización de su estructura identitaria tan firmemente apoyada por el sistema imperialista, patriarcal y colonial, obsesión contemporánea, ignorando su extraordinaria capacidad para actuar como máscara de la discriminación y el racismo (Grosfoguel, 2012).

Para esbozar un enfoque pedagógico aportando algunas aperturas de pronóstico y no sólo argumentos de diagnóstico, es ahora, más que nunca, imprescindible abordar la cuestión de la radicalización mediante la construcción de redes territoriales sociales y educativas abiertas, dinámicas y dialogantes. Reconociendo las fragilidades que con demasiada frecuencia se ignoran tanto en la familia como en la escuela y en los territorios educativos en general.

La reflexión pedagógica como acción transformadora es una oportunidad para construir relaciones afectivas, de cercanía humana, de conocimiento mutuo, dentro de una red sólida y solidaria. Esto significa que, si un punto de la red se rompe o explota, los otros puntos lo com-

pensar, sosteniéndose mutuamente, con la función de apoyo, crecimiento formativo, protección de toda la comunidad de adultos y jóvenes. Los problemas de integración y coparticipación social revelan la importancia de desarrollar un análisis holístico de las dinámicas que subyacen a los fenómenos de segregación, aislamiento y radicalización. En este sentido, aspectos como el análisis del discurso a partir de la historia de vida pueden ser un aporte importante tanto para el análisis de causas y consecuencias como para el diseño de políticas educativas integrales que puedan invertir en las comunidades sociales. Por un lado, es imprescindible identificar y visibilizar las narrativas de riesgo que se construyen en torno al fenómeno de la radicalización, y por otro, cuestionar los modelos actuales que conciben los mismos riesgos de forma objetiva y homogénea, favoreciendo las lógicas técnicas que subordinan las diferencias contextuales, personales y subjetivas de las personas implicadas en estas dinámicas.

En este contexto, la investigación pedagógica observa y cuestiona los contextos, investiga la interconexión de los factores que pueden conducir a las vías de la radicalización y orienta las vías de pesquisa que consideran la dimensión de otredad, traducción intercultural y descolonización no sólo como unas categorías de análisis sino como una acción proactiva de una educación contrahegemónica. Una educación que acoja las voces de las mujeres, por ejemplo, de los pueblos marginalizados, de las personas que están en los márgenes, de todas las luchas que se llevaban a cabo diariamente en diferentes partes del mundo, como prácticas de libertad capaces de alterar y cuestionar (Hooks, 2014a, 2014b).

Esa dimensión de construcción de un *tercero espacio* que valora la importancia de la presencia de todas, el reconocimiento de la otredad, la superación de la separación entre el espacio público y el privado, el cuestionamiento de los sistemas de dominación racistas y sexistas, puede proporcionar nuevas bases para una educación como acto de transformación de la forma de pensar, escribir, hablar, evolucionando en un diálogo con el mundo que se prolonga más allá del yo.

Referencias bibliográficas

- Achugar M. (2021): Comprender prácticas discursivas racistas desde el Sur Global: (re) ajustando el poder y la construcción de significado. *Critical Discourse Studies*, 18(1), pp. 76-108.
- Alba S. (2015): *Islamofobia: nosotros, los otros, el miedo*. Barcelona: Icaria.
- Alba S. (2016): Refugiados, islamofobia, muerte de Europa. *Viento sur: Por una izquierda alternativa*, 145, pp. 60-67.
- Bardin L. (1991): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bhabha H.K. (2012): *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bordoni C. (a cura di), (2020): *Zygmunt Bauman sociologo della modernità. Con un inedito di Bauman*. Milano: Mimesis.
- Bruner J.S. (2002): *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Trad. Es. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- Celestini A., Lega A. (2012): *Incrocio di sguardi*. Milano: Elèuthera.
- Corona J.L., Maldonado J.F. (2018): Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(4), pp. 1-4.
- Ferrarotti F. (2007): Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), pp. 15-40.
- Grosfoguel R. (2012): Decolonizing Western Uni-versalisms: Decolonial Pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3), pp. 88-104.
- Herrera E. (2018): El espacio, el tiempo y el racismo en las perspectivas decoloniales: apuntes para descolonizar los estudios sobre migración internacional. *Interdisciplina*, 6(16), pp. 167-186.
- hooks b. (2014a): *Ain't I A Woman: Black women and feminism*. London: Routledge.
- hooks b. (2014b): *Teaching to transgress*. London: Routledge.

- Kropiunigg U. (2013): Framing Radicalization and Deradicalization: A Case Study from Saudi Arabia. *Journal of Individual Psychology*, 69(2), pp. 97-117.
- Lichtner M. (2008): *Esperienze vissute e costruzione del sapere: le storie di vita nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2006): *Le monde moderne et la question juive*. Paris: Seuil.
- Ortbals C., Poloni-Staudinger L. (2018): How Gender Intersects with Political Violence and Terrorism. In *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Published online 26 February 2018, pp. 1-26 (from <https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-308>, last access: 02.04.22).
- Ruiz J.R. (2014): El discurso implícito: aportaciones para un análisis sociológico. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 146(1), pp. 171-190.
- Schlaffer E., Kropiunigg L., Kropiunigg R. (2019): Mothers Preventing Violent Extremism: The Example of MotherSchools in Macedonia from Philosophy to Practice. *NATO Science for Peace and Security Series*, 144, pp. 1-17
- Stivers C. (1993): Reflections on the Role of Personal Narrative in Social Science. *Signs, Journal of Women in Culture and Society*, 2(18), pp. 408-425.
- Touraine A. (2002): From Understanding Society to Discovering the Subject. *Anthropological Theory*, 2(4), pp. 387-398.
- Vasallo B. (2016): *Burcas en el ojo ajeno: el feminismo como exclusión. Combatir la islamofobia: una guía antirracista*. Barcelona: Icaria.
- Vila E.S. (2013): Cartografías interculturales: procesos educativos y traducción entre culturas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), pp. 69-87.
- Wagner K., Sponick S. (2020): Glocal Islamism 2019-Phanomene, Interdependenzen, Pravention. *Hikma*, 11(1), April, pp. 104-109.



Citation: A. Mussi. (2022) Educare a identità multiple. Il ruolo cruciale delle madri migranti arabo-musulmane nel prevenire la radicalizzazione. *Rief* 20, 1: pp. 183-195. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10557>.

Copyright: © 2022 A. Mussi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Educare a identità multiple. Il ruolo cruciale delle madri migranti arabo-musulmane nel prevenire la radicalizzazione

Alessandra Mussi¹

Abstract

La radicalizzazione è oggetto piuttosto recente della riflessione pedagogica, la quale può rivelarsi una prospettiva utile per fornire un contributo in particolare in relazione alle dimensioni soggettive, psicologiche e identitarie che la caratterizzano. L'articolo si sofferma sull'analisi della dimensione identitaria, sviluppandosi a partire da una rielaborazione della concettualizzazione di identità in chiave processuale, dinamica, multipla. Successivamente, è evidenziato come le famiglie con *background* migratorio siano in una posizione di rischio ma anche di possibilità all'interno delle dinamiche appartenenza/identità. Riferimenti teorici a una concezione di famiglia e a ruoli di genere culturalmente informati, insieme a dati emersi da una ricerca etnografica condotta a Milano con madri migranti di origine arabo-musulmana, mostrano come quest'ultime dispongano della potenzialità di mettere in campo strategie creative di trasmissione culturale ed educazione a identità multiple in grado di prevenire fenomeni di radicalizzazione. Supportare le madri e queste strategie è un compito pedagogico, politico e sociale fondamentale che richiede iniziative di sostegno alla genitorialità adeguate.

Parole chiave: radicalizzazione, identità multiple, trasmissione culturale, donne arabe, famiglie con background migratorio

Abstract

Radicalization is a fairly recent issue of pedagogical reflection that can make a contribution in particular on the subjective, psychological and identity dimensions. The paper focuses on the analysis of the identity dimension, starting from a conceptualization of identity in a processual, dynamic, multiple perspective. It is then highlighted how the families with an immigrant background are in a position of risk but also of possibility within the dynamics of belonging/identity. Theoretical references on a culturally-informed concept of family and gender roles, together with data emerging from an ethnographic research

¹ Dottoressa di Ricerca, Assegnista di ricerca e Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

conducted in Milan with immigrant mothers of Arab-Muslim origin, show how the latter can implement creative strategies of cultural transmission and education to multiple identities able to prevent radicalization. Supporting the mothers and their strategies is an important pedagogical, political and social task that requires adequate parenting support initiatives.

Keywords: radicalization, multiple identities, cultural transmission, Arab women, families with immigrant background

Premesse

La radicalizzazione è oggetto piuttosto recente della riflessione pedagogica, per quanto rilevante nel mondo contemporaneo, laddove fenomeni di radicalizzazione nelle seconde generazioni, soprattutto di altri Paesi europei, stanno salendo alla ribalta dell'interesse pubblico e politico e stanno ponendo interrogativi legati all'educazione "a" e "contro" forme di radicalizzazione, terrorismo e violenza (Brambilla, Galimberti, Tramma, 2019).

Il contributo pedagogico in questo campo ci pare particolarmente significativo all'interno del *corpus* di studi e ricerche che analizzano il fenomeno della radicalizzazione mettendone in risalto le dimensioni soggettive, identitarie e psicologiche (Khosrokhavar, 2014). Viene chiamato *downward assimilation*, o *integrazione subalterna* (Ambrosini, 2007, 2011), un modello diffuso in molte società occidentali che fa sì che i migranti di prima generazione, ma anche di seconda, vedano come possibile un'integrazione solo all'interno delle fasce sociali più basse. Insieme a minori opportunità sociali, lavorative e di studio e a una segregazione spaziale (Cassiers, Kesteloot, 2012) è da più parti considerato come strettamente connesso con identità in crisi nei giovani di seconda generazione (Maalouf, 1998, trad. it. 1999; Orsini, 2016; Roy, 2016, trad. it. 2017). A questo proposito Orsini (2016) parla di processi di *disintegrazione* dell'identità sociale a cui fanno seguito quelli di *ricostruzione* dell'identità attraverso l'adesione a ideologie violente e il senso di appartenenza che queste assicurano.

In questo contributo ci soffermiamo sui processi identitari in gioco nel percorso di radicalizzazione e il ruolo cruciale delle madri nello sviluppo di identità multiple. Nel farlo, si prenderà in considerazione quanto emerso all'interno di una ricerca sull'esperienza genitoriale in madri di origine arabo-musulmana² immigrate a Milano³. Dal punto di vista metodologico, tale ricerca ha previsto un approccio di tipo etnografico come modalità per avvicinarsi con delicatezza e costruire una relazione di intimità con le madri protagoniste della ricerca (Bove, Mussi, 2020) insieme a momenti di approfondimento narrativo tramite interviste di tipo biografico (Nurse, Melhuish, 2018)⁴.

² Si è scelto di soffermarsi in particolare su madri di origine marocchina o egiziana di religione islamica. *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura dell'Autrice*, N.d.R.

³ Si fa riferimento qui alla ricerca svolta all'interno del percorso di Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca (Mussi, 2020).

⁴ La traccia delle interviste si è in parte rifatta al modello proposto da Nurse all'interno del Progetto H2020 ISOTIS – Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society (coordinamento internazionale: Prof. Leeman; Direzione italiana: Prof.ssa Pastori), www.isotis.org, ultima consultazione: 04.04.22.

1. Dall'identità etnico-culturale alle identità multiple

Il costrutto di identità è stato al centro della riflessione in differenti campi disciplinari: filosofico, psicologico, pedagogico. È in particolare all'interno della riflessione antropologica che si è rilevato come il concetto di identità sembri da sempre essersi naturalmente connesso con quello di cultura attraverso la mediazione dell'etnia: l'identità deriverebbe in maniera altrettanto naturale dall'essere parte di una determinata etnia, e, successivamente, di una determinata cultura.

Per l'antropologo Fabietti, le identità costituiscono, invece, «*definizioni del sé e/o dell'altro collettivi* che hanno quasi sempre le proprie radici in *rapporti di forza* tra gruppi coagulati attorno ad interessi specifici» (2013, p. 14). In questa prospettiva, emerge come le identità siano il risultato di *processi di etnicizzazione* – o, potremmo anche dire, di *culturalizzazione* – voluti dall'esterno o dagli stessi gruppi che competono per l'accesso a determinate risorse materiali e simboliche. Questa dinamica, proveniente dall'esterno o dall'interno, fa sì che l'identità possa essere sia “sentita” che “assegnata”, generando delle dinamiche complesse di condizionamenti e reazioni. Anche quando l'identità è sentita, proveniente dall'interno, si basa su processi che si producono in maniera *contrastiva e contestuale*, ossia attraverso definizioni per opposizione con gli altri: all'*in-group* si attribuiscono certe caratteristiche, mentre all'*out-group* si attribuiscono delle caratteristiche differenti per contrapposizione. Così facendo, si minimizzano le differenze interne all'*in-group*, massimizzando le differenze con l'*out-group* (Caronia, Bolognesi, 2015).

I processi fin qui descritti di etnicizzazione, definizione di sé e dell'altro hanno una natura *performativa*: a differenza di un'idea di *identità sostanziale* che illustra la selezione arbitraria di tratti che vorrebbero descrivere la sostanza di quella identità, a partire da un punto di vista esterno, le identità concrete si rivelano performative, incorporate, agite dai soggetti interessati, fatte di modelli e comportamenti che sono “strutture strutturanti”. L'identità può essere *esperita*, ossia costituisce «un sentire implicito, incorporato, di una sensazione di appartenenza comune sulla quale non c'è bisogno di riflettere in maniera cosciente e che non deve essere definita nella quotidianità proprio perché fatta di gesti, atteggiamenti e modi di essere che tendono a conformarsi a dei modelli condivisi» (Fabietti, 2013, p. 183). In alternativa, l'identità è *esternata*: viene esibita in maniera esplicita dai soggetti in particolari contesti, soprattutto in situazioni di natura contrastiva o oppositiva.

Una concezione dell'identità in prospettiva etnico-culturale, che unisce inequivocabilmente un'identità-un'etnia-una cultura, porta a una concezione della cultura come natura: stabile, immutabile (Balibar, Wallerstein, 1988, trad. it. 1991), e un'idea delle identità come assiomi posti a priori, parte di un patrimonio che l'individuo riceverebbe al momento della sua nascita e a cui si dovrebbe conformare, venendo a negargli un ruolo attivo (Abdallah-Pretceille, 1990). Anche quando gli aspetti legati a elementi razziali dell'etnia vengono tralasciati, una concezione basata sulla “purezza della razza” viene sostituita da una basata sulla “purezza dell'identità”, dando origine a nuove forme di segregazione (Vandenbroeck, 1999, trad. it. 2011).

Ogni individuo è caratterizzato da molteplici appartenenze, tra le quali si costituisce una gerarchia, che continua a modificarsi nel tempo (Maalouf, 1998, trad. it. 1999). Se si propende per la cristallizzazione dell'individuo in una delle sue identità, negando le altre e la variabilità della gerarchia tra di esse, si concederà a una concezione semplificata e unidimensionale di identità, generatrice di violenza (Sen, 2006, trad. it. 2008). Remotti parla di «ossessione identitaria» (2010, *passim*) per denunciare l'uso inflazionato che si fa del concetto di identità, generatore di divisioni e conflitti, tanto da arrivare provocatoriamente ad invocare la fine dell'utilizzo di questo termine (*Ibidem*).

Nonostante questi rischi, l'uomo non può vivere senza identità, ma è possibile – e doveroso – lavorare per delle identità “sentite”, ma “relative” (Fabietti, 2013), dove appartenenze multiple possano integrarsi serenamente (Maalouf, 1998, trad. it. 1999; Sayad, 2000, trad. it. 2002), mantenendo vivo uno spirito critico sugli elementi che le compongono (Vandenbroeck, 1999, trad. it. 2011). In questa prospettiva, prevale un'idea di identità che viene acquisita, non dotazione innata degli individui, dinamica e multi-sfaccettata, effetto di processi legati alla propria storia, al proprio passato, ma anche alle prospettive sul futuro, al soggetto che si vuole diventare (Vandenbroeck, 1999, trad. it. 2011, p. 13).

La consapevolezza di come l'identità sia «impastata di alterità» (Gobbo, 2000, p. 69), può essere letta come una debolezza, poiché viene plasmata dal riconoscimento, dal mancato riconoscimento o dal misconoscimento (Giusti, 2004, p. 85), ma anche una risorsa, poiché si costruisce insieme agli altri: «la negoziamo continuamente attraverso un dialogo in parte esterno con altri, in parte interno con noi stessi» (*Ibidem*).

L'identità può essere fonte di orgoglio e felicità, ma anche di forza e sicurezza nei propri mezzi (Sen, 2006, trad. it. 2008). Soprattutto all'interno dei contesti multiculturali contemporanei, l'attenzione ai processi identitari può contribuire a fare in modo che i soggetti sviluppino una maggiore fiducia nelle proprie risorse. In questo modo si potranno confrontare con più sicurezza con una vita quotidiana caratterizzata da richiami a molteplici appartenenze, esplorando le alternative possibili e rielaborando costantemente le proprie identità in maniera creativa (Phinney, Devich-Navarro, 1997).

2. La famiglia migrante tra molteplici identità

La famiglia migrante è descritta in letteratura come connessa a rischi e a risorse contemporaneamente (Favaro, Colombo, 1993; Gozzoli, Regalia, 2005; Moro, 1998, trad. it. 2001; *Id.* 2002, trad. it. 2005).

Da una parte, si propone il concetto di *trauma migratorio*, il quale non vuole indicare l'ineluttabilità del trauma, ma la qualità di rottura forte esistenziale, psicologica e culturale del vissuto migratorio. Esso non solo influenza la vita dei genitori, ma anche può essere trasmesso ai figli, rendendo entrambi vulnerabili, ossia meno resistenti a fattori nocivi e aggressivi poiché sono indeboliti gli strumenti che al Paese d'origine avrebbero aiutato a confrontarsi con le difficoltà (Cattaneo, dal Verme, 2005; Moro, 1998, trad. it. 2001; *Id.* 2002, trad. it. 2005).

Allo stesso tempo, però, la migrazione può rivelarsi un vissuto caratterizzato da potenzialità creatrici, risorse inaspettate su cui è possibile fare affidamento per affrontare le criticità della migrazione e della successiva vita quotidiana. Oltre alla vulnerabilità, entrano in gioco altri fattori, quali: la *competenza*, la *resilienza* e la *creatività* (Cyrulnik, 1999, trad. it. 2000; Moro, 2002, trad. it. 2005).

La famiglia migrante attraversa una prima fase descritta come una fase di «sovracompen-sazione» (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 57) o come «dimensione del presente» (Favaro, Luatti, 2004, p. 95), durante la quale prevalgono gli sforzi per far fronte ai bisogni primari. Segue la fase della *decompensazione*, segnata dalla crisi e dalla nostalgia.

Appare problematico riuscire a trovare un equilibrio tra proteggere la propria identità e integrarsi nel nuovo contesto, riferimenti culturali vecchi e nuovi, presi da sentimenti contrastanti: la nostalgia per il Paese d'origine e il senso di colpa nella sensazione di tradire la propria cultura, e famiglia, aderendo alla nuova. Il passaggio o il mancato passaggio alla fase della *ricomposizione*, dove si riesce a ristabilire un equilibrio soggettivo e familiare, può produrre degli effetti transgenerazionali che si ripercuoteranno sulle generazioni successive.

I genitori si trovano a dover, da soli, tramandare la propria cultura di origine al figlio, ma la migrazione ne mette in crisi la coerenza e la sistematicità, tra l'incertezza nel poter fare affidamento sul sistema di significati conosciuti, la mancata corrispondenza tra le proprie mappe cognitive e la realtà esterna e la difficoltà a insegnare il mondo "a piccole dosi" (Moro, 2002, trad. it. 2005; Winnicott, 1957, trad. it. 1975), a condividere i riferimenti necessari a muoversi in un mondo culturale poco conosciuto dai genitori stessi. Le ricerche in questo campo, però, suggeriscono come non sia auspicabile un abbandono del bagaglio culturale che il genitore migrante si porta con sé dal Paese di origine (Delcroix, Lagier, 2014; Favaro, 2002; Gozzoli, Regalia, 2005; Moro, 2007, trad. it. in Bazzarin, a cura di, 2007).

Favorire lo sviluppo sicuro di un'identità culturale può costituire la base da cui avviare un dialogo tra riferimenti e appartenenze differenti. La famiglia costituisce, infatti, il contesto all'interno del quale prende avvio la «dinamica appartenenza-identità» (Iavarone, Marone, Sabatano, 2015, p. 61), come serie di vincoli ma anche di possibilità che i membri hanno di affermare se stessi. I genitori migranti hanno, dunque, la possibilità di offrire ai propri figli i riferimenti culturali e valoriali che possano permettere loro di transitare fra più culture (Silva, 2006) e sviluppare molteplici identità, in grado di coesistere.

3. Le madri migranti arabo-musulmane

Nei Paesi di origine, tradizionalmente, la famiglia araba può essere vista come un'*istituzione cooperativa estesa*, all'interno della quale vige l'ideale di complementarietà e divisione dei ruoli tra i membri che la compongono (Bargellini, 1993). Tale sistema di ruoli non è simmetrico, ma si regge su aspettative legate a diritti e doveri differenti da relazione a relazione. Al suo interno, i rapporti di genere risultano costruiti a partire non tanto dal principio di uguaglianza quanto da quello di rispetto (Carolan, Guiti, Juhari, Himelright, Mouton-Sanders, 2000).

L'istituzione familiare risulta centrale nella società, per cui i ruoli familiari, contrapposti a quelli pubblici, sono quelli più importanti. Dalla posizione che le donne detengono all'interno della famiglia, ne deriva una funzione cruciale nella gestione delle dinamiche relazionali, che fornisce un discreto potere. Di conseguenza, il ruolo di madre riceve grande valore e riconoscimento sociale, facendo dell'esperienza della maternità un avvenimento decisivo, che segna il legittimo passaggio all'età adulta e il riconoscimento sociale, influenzando il senso di soddisfazione e appagamento della donna.

Le correnti che promuovono un ideale di femminismo declinato in chiave islamista (Baran, 2013; Pepicelli, 2010) riprendono la questione della centralità della famiglia, all'interno di quello che Warnock Fernea chiama «*family feminism*» (2003, *passim*): l'attenzione non è focalizzata tanto sulle relazioni di genere, quanto sulla creazione di società rette, basate sulla famiglia, il principale luogo dove la donna può vedere affermati e valorizzati i propri diritti. Il ruolo principale di una donna è quello di madre ed educatrice dei propri figli e, per estensione, di generazioni di musulmani, ma questo non significa che la donna debba rimanere segregata all'interno del dominio domestico. L'istruzione e una buona professione possono anzi contribuire allo sviluppo delle capacità educative di una "brava madre musulmana" (Davies, Papadopoulos, 2006; Pepicelli, 2010).

Nella migrazione, la famiglia araba, così come l'abbiamo descritta qui, è soggetta a trasformazioni significative, ma il ruolo della madre mantiene la sua importanza, dando senso a un progetto migratorio che spesso si è sviluppato proprio a partire dall'idea di creare una nuova famiglia o di assicurarle un futuro migliore. Effettivamente la maggioranza delle donne di origine araba migrate in Italia sono arrivate per ricongiungimento familiare, dopo aver affrontato

un viaggio spesso più subito che scelto, condizionato dalle decisioni del marito (Favaro, 1993; Micheli, 2011). Diventare e svolgere il proprio compito di madre diventa, così, parte di una ricerca di senso da attribuire alla migrazione e al trauma migratorio (Giacalone, 2002).

In questo modo, le madri investono con decisione nel proprio ruolo materno e assumono una posizione chiave all'interno della famiglia e, di conseguenza, in relazione ai processi identitari dei figli. Assicurare il processo di filiazione e contemporaneamente favorire molteplici processi di affiliazione è il doppio compito e la sfida cruciale con cui si devono confrontare per poter contrastare processi di radicalizzazione nei figli. Educare a identità multiple, fluide, meticce è estremamente importante per favorire la capacità nei figli di attraversare le molteplici appartenenze che caratterizzano la loro esistenza e prevenire forme di radicalizzazione e violenza legate ad affiliazioni uniche (Sen, 2006, trad. it. 2008).

Questi aspetti verranno discussi nei paragrafi successivi a partire dalle suggestioni provenienti dalla ricerca sul campo. Questa, basata su un approccio di tipo etnografico (Bove, 2019; Bove, Mussi, 2020; Caronia, 2018; Gobbo, 2011), si è svolta a Milano da gennaio 2017 a maggio 2019, con una fase iniziale esplorativa (Lumbelli, 1980; Mortari, 2007), fatta di un accesso graduale al campo, una costruzione di relazioni con le donne protagoniste della ricerca, condivisione di esperienze e conversazioni registrate all'interno di un diario etnografico (Corsaro, 1997, trad. it. 2003; Emerson, Fretz, Shaw, 1995) e una successiva intensiva, con la realizzazione delle interviste biografiche (Nurse, Melhuish, 2018; Schütze, 2008) con 24 delle madri incontrate.

Nella costruzione del campione, abbiamo cercato di assicurare una certa variabilità, insieme a un equilibrio nella distribuzione tra madri di provenienza marocchina o egiziana, con un figlio nella fascia d'età della scuola dell'infanzia o della primaria, in contatto con le associazioni che hanno costituito i contesti etnografici della ricerca: "Mamme a Scuola Onlus"⁵ e "Scuola delle Mamme"⁶ oppure raggiunte tramite contatti personali. Le interviste sono state audio-registrate e trascritte *verbatim*, codificate tramite l'ausilio del *software Nvivo* e analizzate attraverso un approccio comprensivo e comparativo insieme (Bertaux, 1997, trad. it. 1999).

3.1. La trasmissione culturale

Nella tradizione islamica la trasmissione dei riferimenti culturali e valoriali ai figli percorre due strade principali. La prima è costituita dall'esperienza diretta: l'ambiente di vita del bambino è costruito in modo che faccia direttamente esperienza delle regole e dei valori attorno a cui è organizzata la società, nonché in modo che assista alle pratiche culturali e religiose.

La seconda strada è, invece, costituita dalla narrazione: si insegnano le regole e i precetti islamici attraverso la lettura di pagine del Corano, il racconto di aneddoti della vita del Profeta e della storia islamica tratti dal Corano e dagli *hadīth*, i racconti della vita di Maometto e dei suoi primi compagni.

Nella migrazione, appare più problematico poter compiere la trasmissione della cultura d'origine in un contesto dove la famiglia e il mondo esterno mandano messaggi contrastanti, richiedendo alle madri di ricorrere alla propria creatività affinché mettano in campo strategie inusuali per assolvere a tale compito.

⁵ Si veda, per un approfondimento, il sito dell'associazione www.mammeascuola.it (ultima consultazione: 04.05.22).

⁶ La "Scuola delle Mamme" aderisce al Centro Studi Problemi Internazionali – CESPI, si veda il sito del CESPI: www.cespi-ong.org, oppure la pagina *Facebook* della Scuola: www.facebook.it/scuolamammesesto/ (ultima consultazione dei siti indicati: 04.05.22).

Tra le madri arabo-musulmane protagoniste della ricerca, una strategia spesso riscontrata riguarda l'apprendimento per esperienza diretta. Risultando difficili il mantenimento delle pratiche e dei ritmi temporali che regolano la vita di un credente musulmano nella migrazione e, soprattutto, il passaggio transgenerazionale di questo sistema di pratiche quotidiane, le madri si sforzano, allora, di creare all'interno del contesto domestico un ambiente di vita che ricrei delle condizioni simili a quelle del Paese di origine (Pastori, Zaninelli, 2008; Salih, 2003). Si tratta di musica egiziana o marocchina, a volte la televisione satellitare, video o film, arredamento o cucina, pratiche e celebrazioni religiose attraverso cui mantenere vivi i legami con la cultura di origine e l'Islam. Sandra⁷, per esempio, è una madre divorziata di origine marocchina, costretta a vivere con i figli in una stanza all'interno di un appartamento in condivisione a causa delle ristrettezze economiche, ma ci ha raccontato di impegnarsi per cercare comunque di mantenere viva la cultura marocchina attraverso il cibo e le celebrazioni religiose:

--AM⁸-- A te piacerebbe, che ci fosse...Anche, non so, spazio per la religione, per la cultura marocchina [a scuola]?

[...]

--INT⁹-- Secondo me siamo noi genitori che siamo responsabili su... Questo. Non la scuola.

--AM-- E tu fai qualcosa per mantenere...La cultura marocchina, insegnargliela...?

[...]

--INT-- Certo: la cucina, le nostre feste...

--S-- Il *Ramadan*.

Diverse madri hanno raccontato di come facciano affidamento comunque sull'esperienza diretta come modalità di tramandare la cultura e la religione. Benché manchi il supporto culturale esterno, osservare l'esempio dei genitori e condividere le pratiche culturali e religiose che questi mettono in atto sono già strumenti di trasmissione culturale intergenerazionale, in una modalità di apprendimento per partecipazione (Rogoff, 2003, trad. it. 2004).

Barbara (Marocco), per esempio, ci ha raccontato di come, a suo avviso, i figli imparino la religione osservando i genitori, anche se il confronto con la cultura italiana suscita, da parte loro, molte domande a cui è difficile dare risposta. Ci ha riportato anche l'esempio del figlio più piccolo che ha cominciato a fare il *Ramadan* per emulazione delle sorelle più grandi e dei genitori. Pur non conoscendone i significati e non rispettandone i precetti completamente, è per lui un modo di avviare un apprendimento incorporato che passa da un allenamento del corpo per arrivare all'acquisizione della pratica culturale e dei suoi significati:

--B-- Il [figlio] piccolo l'altro ieri mi ha detto che voleva fare il *Ramadan*. Gli ho detto: "Guarda, vieni qua a fare colazione", mi ha detto: "No, oggi voglio fare il *Ramadan*". Poi io l'ho visto che beveva l'acqua. "Vabbè" mi sono detta...Perché noi non abbiamo mai parlato del *Ramadan* con lui, [facendogli capire] cosa deve fare, cosa no. *Eh...* Quando il sole è sorto non devi mangiare. Lui pensa solo al mangiare e che da bere si può avere. Per quello ha bevuto l'acqua, dopo ha mangiato.

⁷ I nomi riportati sono tutti pseudonimi per ragioni di *privacy*.

⁸ Questa, come le successive citazioni, sono tratte dalla trascrizione delle interviste; per facilitarne la comprensione, vengono riportate in una variante piana di italiano, pur cercando di mantenerle fedeli al parlato.--AM-- è l'intervistatrice, le parole delle intervistate sono introdotte con l'iniziale dello pseudonimo (qui --S--), mentre gli interventi delle mediatri sono introdotti con --INT-- (riguardo la presenza di mediatri si veda la nota successiva).

⁹ L'etnografia è stata portata avanti utilizzando sia l'italiano che varianti dell'arabo, conosciute abbastanza bene da chi scrive. Durante le interviste, si è talvolta deciso di fare ricorso alla presenza di una mediatrice per assicurare la comprensione assoluta e l'ascolto attivo da parte della ricercatrice.

Quando ha avuto fame ha mangiato.

--AM-- Magari aspetti ancora un po' a far... Iniziare anche a lui [il *Ramadan*]?

--B-- No a 14 anni, a 12 anni

--AM-- Ah, ok.

--B-- Adesso però lui voleva fare una mezza giornata...

--AM-- Per provare (ridono)

--B-- Per provare. Però è difficile con i bambini.

[...]

--AM-- E come fai a cercare di... Spiegare, condividere... La tua religione con i tuoi figli?

--B-- Loro vedono come io faccio. Perché... I bambini vedono sempre i genitori come... Come fanno e lo fanno anche loro. Poi spieghiamo, però io trovo... Tanta difficoltà a spiegare...

Per quanto riguarda, invece, la narrazione, abbiamo osservato la messa in atto di differenti strategie. Innanzitutto, molte madri ci hanno riferito di leggere con i figli pagine del Corano o di raccontare loro storie religiose: Nina (Egitto): «Sempre raccontiamo le storie, sempre di *Muhammad* [Maometto] e anche della religione. Gli racconto queste storie, per me è importante». Vi sono poi i racconti del Paese: Nadia (Marocco): «Cerco sempre di parlare del... loro Paese, del Marocco» e della storia della famiglia:

--AM-- E con... Rita ti capita di raccontarle storie, leggere libri...?

--S-- Sì sì. Ma a lei piacciono sempre le storie... «Raccontami della tua vita, di quando sei piccolina... Raccontami di mia nonna, raccontami»...

3.2. Educare a identità multiple

Tra le madri incontrate durante la ricerca, è emerso lo sforzo per supportare nei figli lo sviluppo di un senso di appartenenza non solo al Paese e alla cultura di origine, ma anche al Paese e alla cultura italiani. Di seguito, a mo' di esempio, è riportato uno stralcio tratto da un'intervista con Anna, madre di origine marocchina, dal quale emerge come incoraggi il figlio a sentirsi marocchino e italiano insieme, conoscere la cultura di origine e al contempo rispettare quella di arrivo:

--AM-- E i tuoi figli? Sì... Considerano marocchini, italiani?

--A-- Ah, appena stamattina, mio figlio mi dice: "Io sono metà marocchino metà italiano. Perché nato qua, studio qua, però di origini sono del Marocco!". Quindi ho detto: "Non dimenticartelo: sei del Marocco e sei anche... Dell'Italia, perché sei nato, cresciuto [in Italia]. Quindi... Devi, riconoscere tutti e due. Cioè, tutti e due, perché di origini sei del Marocco, e qua... Eh perché, sei nato, cresciuto, [hai] studiato, quindi devi...". Anche [l'Italia] fa parte di lui, cioè è come un secondo Paese per, eh per noi.

--AM-- Ma ti preoccupa, il fatto che lui possa... Sempre di più... Sentirsi italiano e perdere, magari...?

--A-- No no no, non mi preoccupa, l'importante è che deve... Conoscere le sue origini, e... Rispettare... Tutti e due. Cioè, ci tengo, voler bene al Marocco e all'Italia, perché... Entrambi sono Paesi dove abbiamo... Siamo vissuti qua, e siamo di origini [del Marocco], quindi noi vogliamo bene al Marocco e all'Italia. C'è una parte di tutti e due. [...] Ho detto: "Se sei, sarai una brava... Persona...". Cioè devi essere brava in tutto il mondo.

Le madri migranti arabo-musulmane hanno, dunque, la possibilità di stimolare lo sviluppo di identità ibride, multiple, in movimento (Maalouf, 1998, trad. it. 1999; Sayad, 2000, trad. it. 2002) nei figli, ma per farlo in un contesto dove i propri riferimenti culturali faticano a trovare un riscontro all'esterno devono impegnarsi per mettere in atto strategie creative di educazione

alle identità multiple. Un esempio di una strategia che è emersa dai racconti che ci sono stati fatti si basa sull'offrire ai figli uno spazio di formazione transnazionale. Le madri possono fare ricorso a una «sfera transnazionale di attività di riproduzione e cura»¹⁰ (Salih, 2003, *passim*), a cui corrisponde una sfera transnazionale *educativa e formativa* per i figli, all'interno della quale questi possono apprendere a non fossilizzarsi nell'identità di origine ma neppure in quella italiana, bensì ad attivare processi identitari fluidi all'interno di uno spazio di possibilità più ampio.

Per Isabella (Egitto), per esempio, è estremamente importante lo studio: per tutti i figli spera, e si impegna, affinché raggiungano un'istruzione di livello universitario. Per questo, le scelte legate all'istruzione dei figli sono state cruciali e hanno determinato dei cambi di direzione nella sua vita: prima la scelta di far studiare in madrepatria le figlie più grandi e, quindi, il ritorno in Egitto di Isabella con le figlie, poi il trasferimento definitivo in Italia con la scelta di far studiare le figlie sia nella scuola italiana che in quella egiziana. Questo doppio stimolo formativo si è rivelato troppo impegnativo, soprattutto per la maggiore che ha faticato per ottenere dei risultati scolastici, così da essere bocciata alle superiori. Alla fine, si è deciso che sarebbe tornata a vivere in Egitto dalla nonna per un anno per conseguire la maturità presso una scuola egiziana, in modo da evitare che perdesse troppo tempo a riparare agli anni persi presso la scuola italiana e tornare, successivamente, in Italia per iscriversi all'università.

Contemporaneamente, Isabella e il marito hanno deciso che per gli altri figli fosse meglio concentrarsi sulla scuola italiana, così le altre figlie hanno smesso di frequentare la scuola egiziana, mentre i più piccoli frequenteranno solo un corso privato per imparare i rudimenti della scrittura araba.

--I-- I miei figli facevano la scuola in via Quaranta¹¹ fino alla terza media... E Tania ha finito la seconda superiore, in quella scuola di Arabo. Giovanna ha finito la terza media, Zoe e Samantha hanno fatto la...Prima media e seconda media. Perché io dopo faccio così: faccio la scuola araba e anche la scuola italiana per le mie figlie, tutte e due insieme, [...] ma i bambini non hanno tempo, devono studiare in Italiano, ma non posso tutti e due insieme. Io voglio che i bambini siano bravi in Arabo e in Italiano. [...] Abitiamo qui, voglio che lo sappiano bene, se dopo cercheranno lavoro.

Emerge come Isabella abbia a disposizione – e faccia ricorso a – una sfera transnazionale di attività di riproduzione e cura (Salih, 2003), ma anche, come detto, una sfera transnazionale educativa e formativa: ha mandato la figlia maggiore dalla madre in Egitto per la maturità e, in generale, ha avuto ampie possibilità di concepire come dirigere l'istruzione dei figli: prima in Egitto, poi scuola egiziana e italiana insieme, infine solo scuola italiana, ma anche il ritorno temporaneo in Egitto della figlia maggiore. Questa sfera transnazionale permette di mantenere vivo il legame con il Paese e la cultura di origine, ma anche di offrire ai figli la possibilità di elaborare identità multiple e transnazionali (Delcroix, 2009; Sayad, 2000, trad. it. 2002).

4. Sostenere le madri e l'educazione a identità multiple

L'impegno educativo delle madri a favore della costruzione di identità multiple ha bisogno di trovare supporto nel contesto esterno della società di accoglienza. Se la realtà esterna nega il riconoscimento, i processi di identificazione e appartenenza ne risentono.

Per esempio, Susanna, di origini egiziane, ci ha espresso con rammarico come nessuno aiuti il figlio a sentirsi italiano, a causa della situazione di discriminazione diffusa:

¹⁰ Trad. nostra.

¹¹ Scuola araba a Milano.

--INT-- Scusami se te lo dico, ma... Non c'è nessuno che lo [il figlio] aiuta a farlo sentire davvero italiano. Perché a scuola non c'è un aiuto, fuori non c'è un aiuto, quindi per questo motivo anche. Purtroppo, stiamo veramente vivendo malissimo, una situazione di razzismo proprio alta alta, perché siamo arrivati anche a un livello, che adesso nelle scuole, nelle mense, adesso dividono stranieri e Italiani.

Diverse madri ci hanno fatto presente come si tratti anche di un mancato riconoscimento di tipo istituzionale, a causa del sistema basato sullo *ius sanguinis* in vigore in Italia, che rende complessa l'acquisizione della cittadinanza italiana da parte dei figli di famiglie con *background* migratorio.

Per esempio, Simona, madre di origine marocchina, ci ha raccontato di come i suoi figli non possano davvero sentirsi italiani senza il riconoscimento ufficiale della cittadinanza. Capita, così, che un'italiana nata in Marocco per una casualità ottenga la cittadinanza marocchina e possa sentirsi legittimamente metà marocchina e metà italiana. I suoi figli, invece, pur essendo nati qua, non hanno la cittadinanza italiana. Anche la scuola dovrebbe fare qualcosa a riguardo, per far sì che i bambini come loro non continuino ad essere visti come stranieri:

--S-- Un'italiana che ho incontrato qua al mercato, le ho chiesto dov'è nata, m'ha detto in Marocco. Io sono rimasta così: "Ma perché?" mi ha detto: "No, mia mamma era incinta e si è trovata in Marocco nel periodo in cui non si può prendere l'aereo. E io sono nata di là". Loro, pensa, le hanno dato la cittadinanza, anche se non abita di là, solo era nata! [...] Io le ho chiesto: "Cosa ti senti?", ma lei m'ha detto: "Mi sento metà! Metà marocchina e metà... Italiana". [...] Non come qua. Qua nascono anche bambini in Italia e non hanno la cittadinanza.

--AM-- Eh no.

--S-- Per esempio in tutti i Paesi: la Francia, l'America, l'Olanda.... Chi vi è nato, gli danno la cittadinanza. I miei figli non hanno la cittadinanza.

[...] [In chiusura dell'intervista]

--AM-- Va bene. Tu avevi qualcosa che volevi dirmi ancora?

--S-- No... Io forse... Vorrei solo che qualcosa cambiasse anche nelle scuole, che questi [bambini] nati qua non li vedano come stranieri, non italiani, visto che sono nati qua e studiano qua e hanno fatto la scuola qua, però continuano a indicarli come stranieri. Però non sono stranieri... Lo so che non sono io che cambio il mondo, però io magari parlo, l'altro parla, l'altro, l'altro, ne esce qualcosa... Speriamo.

Il riconoscimento delle identità culturali, nonché del loro carattere plurale, insieme al riconoscimento delle possibilità delle madri di educare in questa direzione è, dunque, parte di una più ampia forma di sostegno alla genitorialità migrante, che richiede un impegno generale di tipo sociale, politico e pedagogico. Quest'ultima declinazione appare cruciale affinché la famiglia sia riconosciuta come contesto privilegiato di crescita, anche in chiave interculturale (Dusi, 2007; Portera, 2004).

L'identità del nucleo familiare così come le identità di ciascuno dei suoi componenti risentono dei mutamenti in corso nella migrazione, divise tra il disorientamento, la paura, il conflitto e il desiderio di accettazione, di trovare un'integrazione tra le molteplici affiliazioni. Eppure la famiglia è il primo luogo dove è possibile riconoscersi ed essere confermati come individuo, per aprirsi, successivamente, all'esterno e a nuove e molteplici affiliazioni, premesse necessarie per prevenire l'affermazione di identità violente e radicalizzate. I programmi di supporto alla genitorialità hanno, dunque, il compito di sostenere le madri nelle trasformazioni che coinvolgono le identità familiari e individuali, accompagnandole nella riscoperta delle proprie potenzialità come guida nel processo di trasmissione della cultura familiare ai figli, così come in quello di costruzione di identità sociali esterne.

Conclusioni

Le madri dispongono delle potenzialità di compiere una trasmissione culturale rassicurante e allo stesso tempo aperta al dialogo e di educare alla costruzione e negoziazione di identità multiple, ma tali potenzialità vanno, dunque, protette e stimolate attraverso le iniziative di sostegno alla genitorialità rivolte alle madri stesse.

All'interno di tali iniziative, la trasmissione culturale va incoraggiata, partendo dal riconoscimento della validità delle modalità e delle strategie di trasmissione messe in atto dalle madri. Una volta riconosciute, sarà possibile sostenerle attraverso la creazione di spazi al di fuori dell'ambito domestico dove non solo sia possibile mettere in atto le proprie pratiche culturali, ma anche stimolare una riflessione profonda e un confronto sui significati delle pratiche stesse.

In questo modo, non solo sarà possibile sostenere nei figli la formazione di un'identità sicura in relazione alla cultura di origine dei genitori, ma anche far sì che ci sia un'apertura alla sua coesistenza con molteplici diverse appartenenze, contribuendo alla prevenzione di fenomeni di radicalizzazione. Per farlo, è necessario che si progettino interventi di sostegno alla genitorialità che, più in generale, contribuiscano a fare in modo che le madri assumano il ruolo materno con maggior sicurezza, prevenendo le vulnerabilità e facendo, soprattutto, leva sulle potenzialità (Milani, 2001).

Alcune indicazioni su modalità utili per favorire interventi di questo tipo sono, infine, deducibili dall'impostazione metodologica stessa del Progetto di ricerca qui presentato: l'attenzione etnografica alla cura della relazione con le madri; la valorizzazione della narrazione, autorizzando e promuovendo processi di "messa in parola" dei loro punti di vista; la promozione del dialogo e dell'incontro interculturali.

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Pretceille M. (1990): *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne: Institut national de recherche pédagogique.
- Badran M. (2013): *Feminism in Islam: secular and religious convergences*. Oxford: Oneworld.
- Balibar E., Wallerstein I. (1988): *Razza, nazione, classe: le identità ambigue*. Trad. it. Roma: Edizioni Associate, 1991.
- Bargellini C. (1993): *Le donne egiziane copte di Milano*. In G. Favaro (a cura di): *Donne arabe in Italia. Una storia per immagini e parole*. Milano: Guerini, pp. 39-47.
- Bertaux D. (1997): *Racconti di vita: la prospettiva etnosociologica*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 1999.
- Bove C. (2019): *Il metodo etnografico*. In L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di): *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci, pp. 103-144.
- Bove C., Mussi, A. (2020): Intimità, vicinanza e dialogo al femminile. Etnografia e narrazione biografica nella relazione con donne-madri migranti. *La Famiglia*, 54(264), pp. 97-110.
- Brambilla L., Galimberti A., Tramma, S. (a cura di): (2019). *Educazione e Terrorismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Carolan M.T., Guiti B., Juhari R., Himelright J., Mouton-Sanders M. (2000): Contemporary Muslim Families: Research and Practice. *Contemporary Family Therapy*, 22(1), pp. 67-79.
- Caronia L., Bolognesi I. (2015): Costruire le differenze: immagini di straniero nei contesti educativi. In E. Nigris (a cura di): *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti e linguaggi*. Milano: Pearson, pp. 67-99.
- Cassiers T., Kesteloot, C. (2012): Socio-Spatial Inequalities and Social Cohesion in European Cities. *Urban Studies*, 49(9), pp. 1909-1924.
- Cattaneo M.L., dal Verme S. (2005): *Donne e madri nella migrazione. Prospettive transculturali e di genere*. Milano: Unicopli.
- Corsaro W.A. (1997): *Le culture dei bambini*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2003.
- Cyrulnik B. (1999): *Il dolore meraviglioso*. Trad. it. Milano: Frassinelli, 2000.

- Davies M., Papadopoulos I. (2006): *Notions of Motherhood and the Maternity Needs of Arab Muslim Women*. In I. Papadopoulos (Ed.): *Transcultural Health and Social Care*. London: Elsevier, pp. 145-161.
- Delcroix C. (2009): Two Generations of Muslim women in France: Creative Parenting, Identity and Recognition. *Oral History Review*, n. e vol. n.i.i., pp. 87-94.
- Delcroix C., Lagier E. (2014): Intergenerational Transmissions in Transnational Families and National Affiliations. *Zeitschrift Für Qualitative Forschung*, 15(1-2), pp. 25-38.
- Dusi P. (2007): *Riconoscere l'altro per averne cura: linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*. Brescia: La Scuola.
- Emerson R.M., Fretz R.I., Shaw L.L. (1995): *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago (IL)-London: The University of Chicago Press.
- Fabietti U. (2013): *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma: Carocci.
- Favaro G. (1993): *Le immigrate arabe*. In Id. (a cura di): *Donne arabe in Italia. Una storia per immagini e parole*. Milano: Guerini, pp. 19-20.
- Favaro G. (2002): *Le pratiche e i gesti: infanzia immigrata e modalità di cura*. In E. Balsamo, G. Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, M. Samaniego (a cura di): *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura*. Milano: FrancoAngeli, pp. 56-84.
- Favaro G., Colombo T. (1993): *I bambini della nostalgia*. Milano: Mondadori.
- Favaro G., Luatti, L. (2004): *A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola*. In Id., L. Luatti (a cura di): *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 94-125.
- Giacalone F. (2002): *Uno sguardo antropologico: dati da una ricerca condotta in Umbria*. In E. Balsamo, G. Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, M. Samaniego (a cura di): *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura*. Milano: FrancoAngeli, pp. 85-98.
- Giusti M. (2004): *Pedagogia Interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*. Roma-Bari: Laterza.
- Gobbo F. (2000): *Pedagogia interculturale: il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Gobbo F. (2011): Ethnographic Research in Multicultural Educational Contexts as a Contribution to Intercultural Dialogue. *Policy Futures in Education*, 9(1), pp. 35-42.
- Gozzoli C., Regalia C. (2005): *Migrazioni e famiglie: percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: il Mulino.
- Iavarone M.L., Marone F., Sabatano F. (2015): Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli. *RIEF-Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, pp. 53-75.
- Khosrokhavar F. (2014): *Radicalisation*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Lumbelli L. (1980): La ricerca esplorativa in pedagogia. *Ricerche Pedagogiche*, luglio-dicembre, pp. 56-61.
- Maalouf A. (1998): *L'identità*. Trad. it. Milano: Bompiani, 1999.
- Micheli I. (2011): *Lingua e immigrazione*. In I. Micheli (a cura di): *Dialoghi: neomamme e culture a confronto. Una ricerca socio-antropologica nelle valli Imagna e Brembana*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 27-38.
- Milani P. (a cura di) (2001): *Manuale di educazione familiare: ricerca intervento e formazione*. Trento: Erickson.
- Moro M.R. (1998): *Bambini immigrati in cerca di aiuto: i consultori di psicoterapia transculturale*. Trad. it. Torino: Utet, 2001.
- Moro M.R. (2002): *Bambini di qui venuti da altrove*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2005.
- Moro M.R. (2007): *Il disagio nella migrazione. Il lavoro transculturale con i genitori migranti e i loro figli*. Trad. it. in V. Bazzarin (a cura di): *Famiglie migranti e stili genitoriali*. Bologna: Provincia di Bologna, pp. 25-28.
- Mortari L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mussi A. (2020): *Non solo vulnerabili. Una rilettura pedagogica della genitorialità migrante a partire dalle voci di donne arabo-musulmane a Milano*. Milano: Tesi di Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Nurse L., Melhuish E. (2018): *Parent in-Depth Interview Study: Technical Report*. Oxford: ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society.
- Orsini A. (2016): *Isis*. Milano: Rizzoli.
- Pepicelli R. (2010): *Femminismo Islamico: Corano, diritti, riforme*. Roma: Carocci.
- Phinney J.S., Devich-Navarro M. (1997): Variations in Bicultural Identification among African American

- and Mexican American Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(1), pp. 3-32.
- Portera A. (2004): *Educazione interculturale in famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Remotti F. (2010): *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Rogoff B. (2003): *La naturale culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2004.
- Roy O. (2016): *Generazione Isis. Chi sono i giovani che scelgono il califfato e perché combattono l'Occidente*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2017.
- Salih R. (2003): *Gender in Transnationalism: Home, Longing and Belonging among Moroccan Migrant Women*. London: Routledge.
- Sayad A. (2000): *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2002.
- Schütze F. (2008): Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews. Part one and two. *European Studies on Inequalities and Social Cohesion*, 1/2(3/4), pp. 5-77, e pp. 153-242.
- Sen A. (2006): *Identità e violenza*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2008.
- Silva C. (2006): Famiglie immigrate e educazione dei figli. *RIEF-Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, pp. 30-36.
- Vandenbroeck M. (1999): *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Trad. it. Bergamo-Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 2011.
- Warnock Fernea E. (2003): Family Feminism or Individual Feminism? Different Histories, Different Paths to Gender Equity. *Hawwa. Journal of Women of the Middle East and the Islamic World*, 1(3), pp. 131-151.
- Winnicott D.W. (1957): *Il bambino e la famiglia*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera, 1975.



Citation: A. D'Antone, L. Bianchi. (2022) Per una "linea femminile" nei servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità: il contributo di bell hooks al rapporto tra intersezionalità e presidio del setting pedagogico. *Rief* 20, 1: pp. 197-210. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10428>.

Copyright: © 2022 A. D'Antone, L. Bianchi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Per una "linea femminile" nei servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità: il contributo di bell hooks al rapporto tra intersezionalità e presidio del *setting* pedagogico

Alessandro D'Antone¹, Lavinia Bianchi^{2,3}

Abstract

In questo articolo è analizzato il possibile contributo della "*engaged Pedagogy*" di bell hooks ai servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità. Da un lato, è discussa l'interpretazione delle famiglie e dell'educazione delineata da bell hooks in una prospettiva intersezionale, sottolineandone i possibili risvolti di una "Pedagogia della resistenza" come prospettiva di analisi e di intervento, con specifico riferimento ai servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità. Dall'altro, nel discutere del carattere dinamico e problematico delle famiglie contemporanee, è fatto riferimento a differenti prospettive epistemologiche materialiste, neo-strutturaliste, e della complessità. In quest'ottica, il servizio di Educativa Domiciliare è considerato come un servizio di transizione (tra famiglie, scuola e tessuto sociale) orientato al recupero, alla prevenzione e all'educazione.

Parole chiave: bell hooks, famiglia, sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità, professioni educative, Pedagogia generale e sociale

Abstract

In this paper, we analyse the possible contribution of bell hooks's "*engaged Pedagogy*" to the educational services geared towards family and parenting support. On the one hand, we discuss bell hooks's interpretation of families and education through an intersectional perspective, outlining a possible "*Pedagogy of resistance*" as a point of view of interpretation and intervention with

¹ Alessandro D'Antone è Ricercatore T.D. in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

² Lavinia Bianchi è Ricercatrice T.D. in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

³ Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Gli Autori hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo e i Riferimenti bibliografici. Tuttavia, nello specifico, Alessandro D'Antone è Autore del paragrafo 2 e del sottoparagrafo 2.1.; Lavinia Bianchi è Autrice del paragrafo 1 e del sottoparagrafo 1.1., N.d.R.

regard to educational services supporting families and parenting. On the other hand, we apply different materialistic, neo-structuralist and complexity theories in discussing the dynamic and problematic character of contemporary families. In doing so, the Home Education service is analyzed as a connecting service (between families, school and social fabric) oriented towards recovery, prevention, and education.

Keywords: bell hooks, family, familial and parenting support, educational professions, general and social Pedagogy

1. La casa come luogo di resistenza: bell hooks e la “linea femminile”

La “linea femminile”, istanza intrisa del potere radicale dell’agire la cura e, al contempo, percorso di ricerca per la quale l’ordine della destrutturazione della soggettività di genere avviene attraverso processi di consapevolezza innescati dall’autocoscienza, viene proposta e indagata come prospettiva pedagogica seguendo le riflessioni di Gloria Jean Watkins, che desidera essere conosciuta come bell hooks. Il nome bell hooks è un omaggio alla succitata “linea femminile”, uno pseudonimo frutto di un’intersezione (in perfetta sintonia con la sua produzione dedicata all’intersezionalità): «ho unito il secondo nome di mia madre, che si chiama Rosa Bell, al nome e cognome di sua nonna, Bell Blair Hooks» (1996, trad. it. in Nadotti, 1998, p. 21).

Pensatrice dell’*engaged Pedagogy*, nata a Hopkinsville (Kentucky) nel Sud rurale degli USA, cresciuta in una comunità nera segregata, segregante e deprivata, quarta di sette figli, vive più di un doppio vincolo esistenziale, caratterizzato dalla coesistenza di: deprivazione e discriminazione all’esterno della sua comunità e profonda integrazione e solidarietà all’interno della stessa; traumaticità della vita familiare e pacificazione-elezione della casa della nonna a terreno dell’etica dell’incarnazione (Ferguson, Toye, 2017), ideale generativo dal quale si svilupperà tutta la sua azione culturale e politica. Questo molteplice livello di *liminalità* sarà per lei fondativo: ne riconoscerà il valore – e l’energia quasi profetica – in tutto il suo lavoro: diventerà l’“elogio del margine”⁴.

Studentessa d’eccellenza, riesce a perseguire il suo ideale di riscatto sociale proprio attraverso l’istruzione: nel 1973 ottiene il *Bachelor of art* in Inglese alla Stanford University e, nel 1983, conclude il Dottorato presso l’Università della California del Sud, con una tesi sull’opera narrativa di Tony Morrison. Sin dall’infanzia, hooks comprende che lo studio rappresenta l’unica strada per l’emancipazione:

ho avuto bisogno di ricordare, di un processo autocritico in cui fermarmi a riconsiderare scelte e luoghi, ripercorrendo all’indietro l’itinerario che, dalla comunità nera di una piccola città del Sud, mi aveva portato a città, università, quartieri dove la segregazione razziale non esisteva [...]. Di quel viaggio ricordo con estrema lucidità i momenti in cui hanno cercato di impedirmi di darmi una voce. [...] nel saggio *Talking Back* parlo del mio tentativo di formarmi in un contesto repressivo. Parlo di punizioni, di mamma e papà che mi facevano tacere con brutalità, di censura delle comunità nere (hooks, 1998, p. 65, trad. it. in Bianchi, 2019).

⁴ Il pensiero di Said è fondamentale per l’intuizione delle potenzialità del concetto di margine: Said sostiene che la condizione del margine sia la migliore per un intellettuale; l’esilio rappresenta la possibilità di dare spazio alla propria irrequietezza e alla necessità di movimento, con la sensazione irrimediabile di essere sempre dislocati, di essere “altrove”, provando disagio e mettendo a disagio gli altri (Said, 2008, trad. it. in Bianchi, 2019).

E, ancora, parlando di teoria⁵, scriverà:

sono giunta alla teoria attraverso il dolore: il dolore era così intenso dentro di me che non potevo più sopportarlo. Sono arrivata alla teoria disperata, bisognosa di comprendere – bisognosa di comprendere cosa stesse accadendo intorno a me e nel mio intimo. Più di ogni altra cosa, desideravo che il dolore sparisse. La teoria ha rappresentato per me un luogo di guarigione. L’ho scoperta ancora bambina [...]. I bambini sono i migliori teorici, dal momento che non sono ancora stati abituati ad accettare le pratiche sociali abituali come “naturali”, e quindi possono interrogarle attraverso domande imbarazzanti (hooks, 1994, trad. it. 2020, pp. 93-94).

La famiglia è la “palestra” in cui bell/Gloria si attrezza a decifrare i messaggi compositi e solo all’apparenza contraddittori del sistema integrato che più tardi, attraverso un sintagma addensato ai limiti dell’implosione, definirà «patriarcato capitalista suprematista bianco» (hooks, trad. it. in Nadotti, 2020, p. 21).

Pedagogista militante “del margine”, bell hooks agisce una ricostruzione densa e multiprospettica della casa come luogo di resistenza, baluardo di quella incessante azione politica, troppo spesso misconosciuta e banalizzata perché non istituzionalizzata, che è propria delle donne Nere⁶. La casa è dunque il luogo delle donne⁷, il luogo sicuro e dignitoso, lo spazio politico radicale dove agire pratiche di liberazione. L’origine di questo sistema di resistenza femminile è da rintracciare negli anni dello schiavismo: atti di intima e profonda resistenza sono stati messi in pratica dalle donne Nere in schiavitù⁸. L’Autrice riconosce loro il grande merito di aver reso le proprie case siti di umanità e resistenza:

Le donne nere hanno resistito erigendo case dove tutti i neri potessero lottare per essere soggetti, non oggetti [...]. Nella cultura della supremazia bianca, all’esterno, non saremmo riusciti a imparare ad amare o rispettare noi stessi; è stato lì, all’interno di quel “focolare domestico”, che abbiamo avuto modo di crescere e progredire, di nutrire il nostro spirito. Erano donne portatrici di un doppio stigma: l’essere sia donne sia nere, vittime sia di razzismo che di sessismo; al di fuori delle mura domestiche, la loro vita era ben lontana dall’essere semplice. Si trovavano a dover lavorare faticosamente nelle case dei bianchi, affrontando le giornate nella speranza che rimanessero loro tempo ed energie da dedicare alle proprie case (hooks, 1996, trad. it. in Nadotti, 1998, p. 27).

In questo modo, le donne Nere sono state inconsapevolmente capaci di conciliare un mondo che opprime, con un luogo sicuro dove agire la libertà:

storicamente, le donne nere hanno resistito al dominio suprematista bianco impegnandosi nella costruzione di un focolare domestico. Non importa che il sessismo avesse assegnato loro proprio quel ruolo. È più importante che esse abbiano preso questo ruolo convenzionale lo abbiano ampliato sino a includervi l’accudimento reciproco e la cura dei figli.

⁵ La teoria, qui intesa da bell hooks come studio approfondito della letteratura e analisi critica continua, assume i toni della trasformazione in azione politica e, come in una spirale, di ritorno virtuoso e rinnovato alla concettualizzazione.

⁶ Come nella tradizione critica, si è scelto di riportare l’identità *Black* con la lettera maiuscola. Non si tratta di un tentativo di essenzializzazione delle categorie di appartenenza, quanto piuttosto di una scelta filologico/politica, utile a segnalare come l’etero-ascrizione a un gruppo oppresso – ovvero il processo di razzializzazione – porti per contro a una ri-soggettivazione autodeterminata del gruppo stesso (Tsfau’, 2020, cfr. in particolare la p. 14). *Laddove non diversamente specificato, d’ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura degli Autori*, N.d.R.

⁷ Luogo di sorelle, madri e delle nonne; in merito al rapporto nonni-nipoti si rimanda a Cerrocchi, 2012.

⁸ Si veda in proposito hooks, Nadotti, trad. it. 2020, in particolare le pp. 33-34. Douglas racconta di sua madre che percorre 12 miglia ogni notte pur di dormire con lui. Nonostante questo sacrificio dall’inestimabile valore affettivo, Douglas non valorizzerà l’azione sovversiva della madre e ne restituirà un’immagine “abbandonica”.

Nell'opera di hooks l'integrazione assume materialità grazie alla casa della nonna; il vigore, la luce e la bellezza che aveva saputo dare alla sua casa sono state fonte d'ispirazione:

La sua casa è il luogo dove apprendo a guardare le cose, dove imparo a muovermi nello spazio. [...] Lei mi porge uno specchio e mi mostra come guardare. [...] Ci credi che lo spazio può dare la vita, o toglierla, che lo spazio ha potere? Sono queste le domande di Baba che mi spaventavano. Baba muore vecchia, ormai fuori posto. Anche il suo funerale è un luogo dove vedere cose, dove riconoscermi. Come posso essere triste di fronte alla morte se sono circondata da tanta bellezza? [...] È lei che mi ha insegnato come guardare il mondo e vedere il bello. È lei che mi ha insegnato che “dobbiamo imparare a vedere” (hooks, 1996, trad. it. 1998, pp. 47-48).

Partendo dal ricordo della casa di Baba e di Daddy Gus (il nonno), l'Autrice delinea una riflessione sull'estetica dello spazio, sulla possibilità di dare vita, attraverso lo sguardo, alle cose che lo compongono. Per la scrittrice, l'estetica non è semplicemente la “filosofia del bello”, ma un concetto trasformativo e performante: è un modo di vivere lo spazio, di avvicinarsi alle cose, di valorizzarle e interiorizzarle. Le donne Nere come Baba sono state in grado di andare oltre, di praticare quotidianamente la bellezza, dando forma a «un'estetica dell'essere» (*Ivi*, p. 59). Questa capacità di osservazione e di «riconcettualizzazione dello spazio» (*Ibidem*) è rara in un mondo segnato del consumismo, dove la “filosofia del possesso” invita a guardare le cose per possederle, piuttosto che per attribuire loro energia vitale:

nell'altra casa, quella in cui abitavo, non c'era posto per l'estetica. Lì le lezioni non riguardavano mai l'arte o la bellezza, ma sempre e soltanto il possesso di beni. [...] Vivendo in questa seconda casa dove si era così acutamente consapevoli della mancanza, così sensibili alla materialità, non mi era difficile riconoscere nella nostra quotidianità in che misura il capitalismo consumistico saccheggia i neri poveri, alimentando in loro un'ansia di cose e di beni che riduce la nostra capacità di dare valore o peso al bello (*Ivi*, p. 49)⁹.

Eppure, la casa è comunque un luogo controverso e riproduttore di un patriarcato che ingabbia e che si macchia di una riduzione irrisconoscibile nei confronti dello sforzo delle donne: da una parte il sessismo patriarcale nero, dall'altra la riproduzione di una violenza auto-sabotante e complice che permette il perpetrarsi di quell'auto-colonizzazione di fanoniana memoria – «la diffusa svalutazione del ruolo avuto dalle donne nere nella costruzione di ambienti domestici capaci di farsi sito di resistenza vanifica i nostri sforzi di resistere al razzismo e alla mentalità colonizzatrice e promuove l'interiorizzazione dell'odio contro se stessi» (hooks, Nadotti, trad. it. 2020, p. 35).

1.1. *L'intersezione fra classe, genere ed etnia: l'Educativa Familiare come contesto e processo di decostruzione e inclusione*

I connotati della diversità che in questa trama discorsiva si stanno prendendo in considerazione e che interpellano fortemente un agire pedagogico volto alla decostruzione in direzione inclusiva, sono quelli relativi alla classe, al genere e all'etnia: trattarli insieme, nel loro potere generativo, è quello che hooks e numerose teoriche femministe¹⁰ propongono come *intersezionalità*.

⁹ Queste riflessioni sono state precedentemente corrisposte in ambito didattico e recepite anche nel lavoro di Tesi di Benedetta Bertocchi *La pedagogia di bell hooks: le prospettive del margine per una prassi umanizzante e trasgressiva*, A.A. 2019/2020, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, di cui chi scrive è stata Relatrice.

¹⁰ Per un approfondimento si rimanda a: Crenshaw, 1989, hooks, 2000b, e McCall, 2005.

L'idea di intersezionalità come strumento metodologico viene introdotto dalle femministe Nere nella seconda metà degli anni '80 per rendere conto delle contaminazioni ricorsive di genere e razza, superando la giustapposizione delle diverse identità e guardando invece al modo in cui esse interagiscono, valorizzando l'idea che la sintesi di diverse traiettorie sia un obiettivo prospettico irrinunciabile.

Fu la giurista, attivista e insegnante statunitense Kimberlé Williams Crenshaw la prima a utilizzare il termine "intersezionalità", in un articolo del 1989 in cui spiegava la discriminazione delle donne afro-americane. Nel discorso proposto in un TED *talk* del 2016, *The Urgency of the Intersectionality*, Crenshaw coinvolge il pubblico in un "gioco di nomi": chiede di sedersi nel momento in cui sentono un nome sconosciuto. Tutti i nomi pronunciati sono di afro-americani brutalmente uccisi dalla polizia; nell'elencare nomi maschili la maggioranza del pubblico resta in piedi. È l'inizio dell'elenco femminile che porta le persone ad accomodarsi velocemente, disvelando come il *genere* sia la "differenza che fa la differenza". Quando un fatto è discordante con le strutture cognitive preesistenti, le persone incontrano difficoltà nell'incorporare nuovi fatti all'interno del loro modo di percepire e vedere un problema: i nomi delle donne non sono pervenuti alla nostra conoscenza perché non siamo in possesso di strutture che ci consentono di vederli, di ricordarli, di trattenerli. Di conseguenza, i giornalisti non se ne occupano, i decisori politici non ne tengono conto, né viene chiesto loro di pronunciarsi in merito.

Un problema che non viene percepito come tale e al quale non si è in grado di dare un nome, non può essere risolto. Di qui, la necessità del paradigma dell'intersezionalità, quale "luogo" della consapevolezza in cui classe, genere e razza si sovrappongono, creando livelli multipli di ingiustizia sociale. Il concetto di *intersezionalità politica*, in particolare, sottolinea l'incapacità dei discorsi antirazzisti e di quelli femministi di includere le donne Nere e, inoltre, l'aggravante sabotaggio di queste ultime, che provoca la loro stessa marginalizzazione. Infatti, la suddivisione delle energie politiche tra i due gruppi, a volte opposti, è una dimensione intersezionale che implica un'ammissione di impotenza, che gli uomini neri e le donne bianche sono restii ad affrontare. Scrive Crenshaw:

Poiché le donne nere sperimentano il razzismo in modi che non sempre sono gli stessi vissuti dagli uomini neri e il sessismo in modi non sempre paralleli alle esperienze delle donne bianche, l'antirazzismo e il femminismo sono limitati, anche nelle loro stesse condizioni. [...] Il fallimento del femminismo nell'interrogare la razza significa che le strategie di resistenza del femminismo spesso replicheranno e rafforzeranno la subordinazione delle persone di colore e l'incapacità dell'antirazzismo di interrogare il patriarcato significa che l'antirazzismo riprodurrà spesso la subordinazione delle donne (1989, p. 1252, trad. it. degli Autori).

Il fallimento conseguente al lavoro cristallizzato di femminismo e antirazzismo – incapaci di affrontare sia la subordinazione generata dalla struttura sociale patriarcale, sia la subordinazione razziale – veniva descritto anni prima (1981) da bell hooks in *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Proprio nel discorso di Sojourner Truth del 1852, *Ain't I a woman?*, hooks rintraccia l'origine del discorso intersezionale; in quest'opera, hooks analizza la condizione delle donne Nere dal XVII secolo ai giorni nostri, e della loro molteplice oppressione (uomini bianchi, uomini neri, donne bianche, Capitalismo), iniziando proprio dalle parole di Truth che, sfidando un intero sistema, si alzò in piedi e prese la parola davanti all'assemblea di donne e uomini bianchi, nel Convegno per i diritti delle donne in Ohio:

quell'uomo laggiù sostiene che le donne debbano essere aiutare a salire sulle carrozze e che debbano occupare i posti migliori...E non sono forse io una donna? Guardatemi! Guardate il mio braccio! Ho arato, piantato e raccolto nei fienili e nessun uomo poteva starmi dietro – e non sono forse io una don-

na? Posso lavorare tanto quanto un uomo (quando riesco ad ottenere un lavoro), e sopportare anche la frusta – e non sono forse io una donna? (hooks, 1981, p. 160, trad. it. degli Autori).

In *Teaching to Transgress* (1994), bell hooks si interroga proprio su come proporre i temi del sessismo e del razzismo in classe, a partire dalla consapevolezza che l'educazione non è mai neutra, ma ha a che fare con le oppressioni di genere e razza. Scrive, infatti:

i personaggi pubblici che ci propongono un ritorno a valori obsoleti incarnano i “mali” descritti da King. Sono i più impegnati a mantenere sistemi di dominio – razzismo, sessismo, sfruttamento di classe e imperialismo. Promuovono una visione perversa della libertà che la rende sinonimo di materialismo. Ci insegnano a credere che il dominio sia “naturale”, che sia giusto che i forti dominino sui deboli, i potenti sugli impotenti (*Ivi*, pp. 27-28, trad. it. dell'Autrice).

Secondo hooks, l'obiettivo da perseguire è quello di insegnare agli studenti a trasgredire, a “turbare e smuovere le acque” per oltrepassare i confini di razza, sesso e classe. Ed è proprio questa trasgressione, questo continuo movimento contro e oltre i confini, che rende l'educazione una pratica di libertà. Come già accennato, hooks vuole squarciare il velo di Maya e agire un posizionamento critico, necessario alle pratiche della libertà e della resistenza:

sembrava che nessuno simpatizzasse con la mia insistenza a dire che il razzismo viene perpetuato ogni volta che ci si limita ad associarlo a un'esperienza concreta e vissuta a livello viscerale, in opposizione o senza alcuna connessione con il pensiero astratto e la produzione di teoria culturale (hooks, trad. it. 1998, p. 13).

Praticare la libertà richiede una profonda consapevolezza, in particolare per chi ha la responsabilità di fare ricerca e di contribuire alla produzione culturale: consapevolezza delle gerarchie del potere, delle alleanze, del dominio delle voci di intellettuali maschi bianchi e delle élites accademiche che si parlano l'un l'altro, e parlano l'uno dell'altro, con codificata familiarità. Scrive ancora bell hooks:

per creare un'Accademia culturalmente diversificata dobbiamo impegnarci completamente. [...] dobbiamo accettare la natura prolungata della nostra lotta ed essere disposti a rimanere sia pazienti che vigili. [...] La nostra solidarietà deve essere affermata dalla convinzione condivisa di uno spirito di apertura intellettuale che celebra la diversità, accoglie il dissenso e si rallegra della dedizione collettiva alla verità (1994, p. 33, trad. it. dell'Autrice).

Del resto, il vissuto di hooks ha profondamente inciso sulla sua dedizione costante alla tessitura di una trama connettiva tra casa, scuola, accademia, politica e spazio pubblico; sin dall'esperienza della desegregazione. La desegregazione, infatti, portò alla scomparsa delle classi Nere e della docenza Nera come spazi di resistenza: di fatto, la fine dell'era *Jim Crow*¹¹ ha rappresentato, secondo la sensibilità di hooks, una perdita in termini di spazio di espressione, libertà e rielaborazione (Tsfau', 2020). Uscire da casa significava entrare in una classe mista, dove, come minoranza marginalizzata, la massima aspirazione concessa era l'obbedienza e dove,

¹¹ Le Leggi cosiddette *Jim Crow*, applicate sia a livello locale sia dei singoli Stati degli USA, furono emanate tra il 1877 e il 1964. L'applicazione di tale normativa garantì il mantenimento della segregazione razziale in tutti i servizi pubblici, istituendo uno status definito di “separati ma uguali” per i Neri americani e per i membri di altri gruppi razziali minoritari. Alcuni esempi di Leggi *Jim Crow* furono la separazione nelle scuole pubbliche, nei luoghi pubblici, sui mezzi di trasporto, la differenziazione dei bagni e dei ristoranti e, inoltre, specifiche norme di segregazione razziale nell'esercito.

con grande dolore, si assiste al passaggio da un sapere trasformativo, proprio delle insegnanti *Black*, al sapere conservativo della *whiteness*.

Se, dunque, la casa diventa presidio della ricomposizione di un mondo esterno complesso e doloroso, in cui la scuola non è più il prolungamento dello spazio di resistenza, allora diventa necessaria una pedagogia impegnata: «per educare alla libertà, dobbiamo sfidare e cambiare il modo in cui si pensa al processo pedagogico» (Tsfau', trad. it. 2020, p. 20, e hooks, in *Ibidem*). Rinunciare ai vecchi modi di pensare, di solito implica un certo grado di sofferenza e quel dolore va rispettato. «Imparare e disimparare, costruire e decostruire, sono operazioni che esondano la teoria per diventare qualcosa di materiale, qualcosa che renda scomoda la sedia in cui si è stati, inconsapevoli, fino a quel momento» (*Ibidem*).

La dimensione di classe insita nelle conoscenze che riproduciamo appartiene a uno specifico status sociale e in esso viene valorizzato e potenziato: per questo è fondamentale, per chiunque abbia la responsabilità pedagogica di agire paradigmi impegnati e libertari, comprendere che l'inemendabile rivoluzione deve iniziare nella *casa* per poi arrivare nella *classe* e, nuovamente, *tornare a casa*. In questa ricorsività dialogica e co-evolutiva, conoscenze teoriche e pratiche promuovono il superamento di quella subalternità interiorizzata e si aggiornano in un lavoro militante.

Dunque, un agire pedagogico impegnato, consapevole della necessaria alleanza tra *casa* e *agenzia educativa*, diventa strumento di decolonizzazione e di emancipazione, di libertà e giustizia sociale.

2. La famiglia (e le famiglie) come setting, sistema e dispositivo: per una Pedagogia della resistenza

Nella misura in cui da una tale disamina emergono sia una problematizzazione dei contesti tradizionali dell'apprendimento – comprensiva di una centralità attribuita alla scuola che deve rimanere fondativa ma di cui, parimenti, occorre ripensare tanto l'assetto curricolare (Baldacci, 2006), quanto il dispositivo strutturale (Massa, 1986) – che l'intersezione che la famiglia intrattiene con essi, permettendo di pensare una sua configurazione domestica in termini di «sito di resistenza» (hooks, Nadotti, trad. it. 2020, p. 35), risulta interessante tematizzare pedagogicamente il concetto di *resistenza* per poterne cogliere non solo le possibili direzioni di senso, ma anche gli aspetti procedurali di analisi e di intervento.

In questa sede, sollecitati anche dalle feconde convergenze¹² rintracciate nella Letteratura, faremo riferimento a due prospettive che, crediamo, si possano accompagnare in maniera sinergica a quanto rilevato nella ricostruzione del pensiero di bell hooks in merito al tema preso in esame¹³. La prima, elaborata da Raffaele Mantegazza (2003), connota il discorso pedagogico come strutturalmente critico nei confronti dello stato di cose presente e orientato a un suo superamento, anche attraverso un'analisi critico-decostruttiva dei dispositivi di soggettivazione e assoggettamento che ne sottendono le pratiche educative emergenti. Scrive Mantegazza:

ci sentiamo di tornare a definire la pedagogia come una scienza utopica [...] che studia, decifra e smaschera i dispositivi materiali e inconsci di una pratica di potere che permette la costituzione di una sog-

¹² Cfr. Contini, 2006, in particolare la p. 54.

¹³ Per l'economia del contributo, non entreremo specificamente nel merito della scuola analizzandola come contesto a sé stante, ma ci concentreremo complessivamente sul sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità in una prospettiva sistemica (in cui la scuola non può non essere considerata).

gettività funzionale all'ordine sociale sussistente; e che a partire da tale smascheramento cerca di giungere alla definizione di una forma di soggettività aperta ed elastica, che prevede come sua propria dimensione strutturale ed esperienziale il confronto e il conflitto continuo tra le diverse forme di alterità (*Ivi*, p. 15).

E, poco oltre, sottolineando le implicazioni intersezionali ed emancipative di tale prospettiva:

Partiamo dalla *donna* [...]. Farne uno dei soggetti della pedagogia della resistenza significa chiederle di liberarsi da sé stessa: non si intende con questo ovviamente una liberazione dal suo essere donna, ma una critica spietata del soggetto femminile che anni di dominio maschile e maschilista hanno posto in essere, critica dell'antropogenesi della donna (*Ivi*, p. 49).

La seconda, avanzata da Mariagrazia Contini (2009), connota la *resistenza* come processo orientato a «intercettare domande e bisogni in ombra, ma forti, di educazione, da parte dei soggetti e delle collettività» (*Ivi*, p. 23) attraverso una denuncia, a partire dagli specifici contesti educativi, delle pratiche che producono discriminazione e marginalità, promuovendo al contempo l'opposizione a specifici meccanismi di potere risultanti in conformismo e competitività. Il lavoro prefigurato dall'autrice connota la categoria della *resistenza* come connessa a quella di *scarto*, «cifra emblematica dell'educare» (*Ivi*, p. 14) che, secondo un orizzonte problematicista, sappia dare conto del rapporto tra impegno e apertura al possibile (Bertin, 1968) superando i rischi di irrigidimento dogmatico e prescrittivo, normativo e unilaterale che possono connotare l'intervento educativo. Scrive la già citata Contini:

la categoria dello *scarto* rimanda a una modalità di proposta che prevede uno spazio, un intervallo di riflessione e di elaborazione fra sé stessa e la risposta che sollecita: un tempo tutto dell'interlocutore cui ci rivolgiamo affinché trovi [...] la via della propria progettualità. Non il bombardamento che pretende l'immediato riscontro, non la comunicazione seduttiva e manipolatrice che aspira al successo del proprio intervento e alla conseguente narcisistica gratificazione, ma la pazienza dell'attesa di chi [...] è consapevole che il proprio – eventuale – contributo a favorirla, può produrre i suoi effetti di generatività con lo scarto di un lungo, lunghissimo inverno (2009, p. 15).

Riteniamo che le categorie di *resistenza* e *scarto* qui sinteticamente abbozzate rimandino, anzitutto, a una trama temporale ove il *tempo*, come oggetto pedagogico specifico e plurale (Morfinò, 2004), si esprima in dimensioni di periodicità e sequenzialità, così come di gradualità e ciclicità, risultanti in un tempo esperienziale, progettuale, iniziatico e orientato alla prassi trasformativa (Massa, 1986); e, contestualmente, a una connotazione dello *spazio* che si colloca, almeno, su tre direttrici che, a propria volta, non possono separarsi da una specifica connotazione temporale.

La prima: una dimensione *fisica e corporea*, in termini sia di organizzazione degli arredi nello spazio e di suddivisione e organizzazione dei diversi spazi, che di soggetti che interagiscono con essi entro un sistema di regole e attraverso relazioni specifiche. È la dimensione del *setting* pedagogico (Dozza, 2000; *Id.*, in Cerrocchi, *Id.*, a cura di, 2018), la strutturazione visibile e corporea del «sito di resistenza» domestico in cui, entro un campo di norme familiari effettive ma passibili di cambiamento, si producono con determinate frequenze e durata le attività, organizzate o spontanee, dei componenti di quella specifica famiglia che interagiscono secondo proprie dinamiche relazionali – non sempre consapevoli (Dozza, 2009).

La seconda: una dimensione di *tensione permanente*, un «intervallo di riflessione e di elaborazione» (Contini, 2009, p. 15), si diceva, in cui alla demarcazione tra i soggetti che abitano lo spazio in termini di sole differenze (che, in quanto tali, una volta elaborate attraverso il confronto

rischiano di ripiegarsi su sé stesse in termini soggettivistici e identitari) si sostituisce, in termini di *scarto*, uno spazio inteso come un "tra" che rimane attivo e permette alla distanza fra i soggetti interagenti non solo di esplicitarsi ma anche di divenire operativa in qualità di scambio e lavoro costanti (Jullien, 2016, trad. it. 2018). È la dimensione del *sistema* familiare, in cui i processi di retroazione (*feedback*) e differenziazione progressiva (*schismogenesi*) fra i membri (Formenti, 2000) connotano il "sito di resistenza" domestico come soggetto a ristrutturazioni al proprio interno e trasformativo nel rapporto con il tessuto sociale (Cerrocchi, in *Id.*, Dozza, a cura di, 2018; Gigli, 2007; Perillo, 2018).

La terza: una dimensione *effettuale*, materiale e inconscia, che sottende le dimensioni precedenti rappresentando un reticolo spazio-temporale, corporeo e simbolico di esercizio del potere e produzione di soggettività, risultante in connotazioni finzionali e iniziatiche che, nella propria specificità e demarcazione esperienziali, mantengono una costitutiva apertura al futuro in termini di *resistenza* (Mantegazza, 2001). È la dimensione del *dispositivo* pedagogico, la cui irriducibilità al rapporto interpersonale, a fattori organizzativi, all'intenzionalità soggettiva o all'agire sociale diffuso connota il "sito di resistenza" domestico come comprendente tutti questi aspetti entro una struttura agente anche indipendentemente dalla consapevolezza dei soggetti che vi sono implicati¹⁴. Nelle parole di Riccardo Massa, si tratta di «una totalità organizzata in atto, un dispositivo dinamico e strutturale, un reticolo specifico di pratiche e di linguaggi: ecco, questo può essere allora l'oggetto di una competenza pedagogica, nelle sue dimensioni spazio-temporali, corporali e simboliche» (1986, p. 391).

Cercheremo, dunque, in questa sede, di ripercorrere questa scansione concettuale per individuare in uno specifico contesto educativo per il sociale (Cerrocchi, Dozza, 2018, a cura di) rivolto al sostegno della famiglia e della genitorialità, il servizio di Educativa Domiciliare, i motivi di una possibile "Pedagogia della resistenza" orientata a cogliere il nodo, citato poc'anzi, per il quale "l'inemendabile rivoluzione deve iniziare nella *casa* per poi arrivare nella *classe* e, nuovamente, *tornare a casa*"¹⁵.

2.1. *Il servizio di Educativa Domiciliare: transizioni sistemiche e critiche tra recupero, prevenzione e educazione*

Come abbiamo avuto modo di argomentare in un recente lavoro¹⁶, con Educativa Domiciliare intendiamo un servizio attivato dal Servizio Sociale di Tutela Minori e condotto dall'omonimo servizio educativo per/con un sistema familiare nel quale viva almeno un minore (o un neo-maggiorenne), comprensivo di eventuale mediazione da parte dell'Autorità Giudiziaria qualora il progetto presenti elementi di rilevanza penale. I progetti implicano la figura dell'Educatore professionale socio-pedagogico come conduttore principale dell'intervento educativo, svolto con le famiglie a partire dai loro contesti quotidiani di vita.

L'intervento, in base alla frequenza e alla durata degli appuntamenti, può avere carattere più o meno intensivo, ma si caratterizza per una processualità qualitativamente differente dalle forme di consulenza familiare e da una comune condivisione della quotidianità (Fabbri, 1996, 2012) differenziata sia rispetto ai gruppi di auto-mutuo aiuto e di sostegno alla genitorialità, che ai contesti comunitari.

¹⁴ Per un approfondimento di questo concetto si rimanda, fra gli altri, a Carmagnola, 2015.

¹⁵ Non si tratta di una citazione bibliografica diretta, ma di un passaggio, rielaborato dagli Autori, ripreso dalla stessa Bianchi, 2019, all'inizio di p. 8.

¹⁶ Per una trattazione più distesa relativa al servizio di Educativa Domiciliare, si rimanda a D'Antone, 2020.

Si tratta inoltre di un servizio che, nel territorio nazionale, si caratterizza per una diffusione disomogenea, per differenti profili organizzativi e con una molteplicità di prospettive teoriche e pratiche di analisi e di intervento (D'Antone, 2018); cercheremo, ai fini del presente lavoro, di metterne in evidenza due elementi strutturali. Il primo: il servizio di Educativa Domiciliare è orientato, nella propria scansione progettuale in termini di presentazione e accoglienza, permanenza e congedo (Dozza, in Cerrocchi, *Id.* a cura di, 2018), a una prassi di *osservazione e valutazione* condivise e partecipate, nell'ottica del *recupero* in condizioni di sensibili vulnerabilità familiari e della *prevenzione* di forme di allontanamento (familiare o comunitario), tramite azioni di *sostegno e cura educativi* rivolti tanto ai minori quanto alle figure adulte di riferimento. Un intervento di questo tipo, che coinvolge il sistema familiare nell'analisi dei bisogni e delle motivazioni, nella possibile personalizzazione dell'intervento e nel carattere sistemico del lavoro educativo (Formenti, 2020), permette potenzialmente di svincolare la prassi professionale dal rischio, alienante e intrusivo (Riva, 1994), della mera imposizione del mandato istituzionale.

Il secondo: il servizio di Educativa Domiciliare si configura come contesto di transizione (D'Antone, 2020) in un duplice senso: da una parte, precisamente in virtù di una figura professionale esterna alla famiglia, parliamo di una transizione da *setting* spontanei a *setting* artificiali che, nella propria specificità, permettano il prodursi di esperienze che non potrebbero darsi diversamente e che, in qualità di «campo di elaborazione di significati» (Massa, 2001, p. 36), rimanda dialetticamente ai significati vitali del soggetto; dall'altra, si tratta di una transizione spazio-temporale, corporea e simbolica tra l'interno e l'esterno della famiglia, nei termini già accennati dello *scarto* che si produce fra essi (Jullien, 2016, trad. it. 2018).

Uno *scarto*, si è detto, che nel disporre uno specifico campo intenzionale di esperienza critico-riflessiva sottragga la figura educativa tanto dall'onnipotenza del proprio mandato (Mantegazza, 2001) quanto dai rischi manipolatori e narcisistici, orientati alla mera gratificazione soggettiva, dell'intervento educativo (Contini, 2009). Perché questo scarto assuma i caratteri emancipativi della *resistenza* occorre, dunque, ripensare un tale spazio fisico e mentale (Bateson, 1972, trad. it. 2006) come contro-identificatorio, ove i contenuti veicolati dal dispositivo educativo non si conformino alla trama di significato immediatamente disponibile (per effetto dell'ideologia dominante, della tipologia di potere effettivamente agita entro la relazione educativa o dei processi identificatori implicitamente attivati dall'educatore; Riva, 2008) ma attraversino uno spazio di riconfigurazione critica (Ulivieri Stiozzi, 2004).

Con bell hooks, quantomeno negli intenti analitici e progettuali, identifichiamo la risultante tra scarto e resistenza almeno in due orizzonti di senso che qui esporremo in maniera schematica. Il primo, ancorato a una lettura marxista del pedagogico, per il quale non sarebbe possibile scorporare le istituzioni intenzionalmente formative e le prassi che vi si producono dalla riproduzione sociale e dalle forme ideologiche che ne sostengono e ne sottendono le pratiche esplicite e implicite di assoggettamento, risultando in una morale esplicitamente emancipativa che, tuttavia, non possa esercitarsi in forme autonome dalla vita materiale (da cui in ultima istanza dipende): scuola e famiglia risultano dunque percorse dalla critica ai loro aspetti storico-materiali di riproduzione nello stesso tempo in cui ne viene messa a tema l'effettualità in termini educativi¹⁷.

Il secondo, debitore dei rilievi apportati da Deleuze al concetto di *dispositivo*, ove la produzione di soggettività avviene in uno spazio liminare, nelle pieghe dei rapporti di potere ai quali parimenti si sottrae, risultando in processi di individuazione che assumono i contorni della

¹⁷ Su questo tema, certamente molto ampio, ci limitiamo a fare riferimento a: Althusser, 1970, trad. it. 1970, Granese, 1976, e Papi, 1978.

“linea di fuga” e che passano «attraverso la vita marginalizzata dell’escluso» (Deleuze, 1989, trad. it., 2007, p. 19). Si tratta, dunque, di valorizzare la materialità della continuità e della discontinuità tra scuola e famiglia, lavorando su un tale spazio *liminare* (sul “margine” – hooks, 1996, trad. it. in Nadotti, 1998) che è tanto critica agli assetti di riproduzione quanto elogio dello scarto tra normatività dell’istituzione ed espressione del soggetto, il quale può prodursi criticamente soltanto sottraendosi agli spazi luminosi dell’istituzione stessa (dalla quale resta, giocoforza, attratto) per costituirsi in quei recessi che è sfida dell’educazione presidiare e custodire (Mantegazza, 1999).

Facciamo un esempio¹⁸: A. frequenta il secondo anno della Scuola secondaria superiore. Gli insegnanti ne restituiscono, nei colloqui, il grande impegno profuso nelle poche materie caratterizzanti il suo indirizzo curricolare e la grande difficoltà, accompagnata da un vistoso disinteresse, per le altre discipline. A questo aggiungono un complessivo “comportamento educato e rispettoso”, ma anche una marcata tendenza all’isolamento e all’evitamento dei momenti di socializzazione di gruppo con i pari.

La maggioranza del collegio docenti ritiene necessaria una verifica neuropsichiatrica per valutare la possibilità del sostegno scolastico. A., durante la frequentazione della scuola primaria, aveva ricevuto da parte della Neuropsichiatria Infantile una diagnosi relativa a uno specifico Disturbo Evolutivo Specifico di Apprendimento, la cui certificazione non è stata rinnovata su richiesta della famiglia negli anni successivi, nel corso della Scuola secondaria inferiore. Tali informazioni non sono emerse durante l’iscrizione alla Scuola secondaria superiore. Il suo sistema familiare è composto dalla madre adottiva e dalla sorella biologica. Entrambi hanno intrapreso insieme, in tenera età, il percorso adottivo, esprimendo una forte conflittualità sia fra loro che nei confronti dei genitori. Tale conflittualità si è attenuata nel corso del tempo, ma emerge implicitamente in maniera unilaterale (da parte di A. nei confronti della sorella) e più complessivamente sistemica (con forti criticità in particolare fra A. e la madre), alternando *escalation* simmetriche a regressioni simbiotiche. Il progetto di Educativa Domiciliare viene attivato, su mandato del Servizio Sociale di Tutela Minori, per intraprendere una specifica progettualità con A. non direttamente legata al rendimento scolastico ma, più specificamente, all’organizzazione dei tempi e degli spazi pomeridiani, alle attività extrascolastiche e all’accompagnamento in contesti non formali di socializzazione; parallelamente, il lavoro educativo avrebbe dovuto accogliere, in momenti sia comuni che differenziati, uno specifico sostegno educativo alla genitorialità insieme alla madre adottiva, curando in questo segmento progettuale tanto le dinamiche di autonomia e responsabilità, l’assetto delle regole e delle *routines* familiari e la mediazione dei conflitti, quanto specifiche transizioni tra la casa e la scuola che vedessero coinvolti, su un doppio binario, sia il rapporto tra la madre e gli insegnanti, sia il rapporto di A. con il gruppo-classe e l’ambiente scolastico.

Per gli scopi del presente lavoro metteremo in evidenza esclusivamente un segmento di tale caso pedagogico (lasciando ai margini le molteplici determinazioni che, per altri versi, sarebbe importante problematizzare): la *transizione fra la casa e la scuola*, centrale nell’elaborazione di bell hooks e direttamente connessa a una prospettiva di Pedagogia della resistenza.

Rispetto alla transizione operata insieme ad A., lo *scarto* su cui lavorare non attiene tanto al lavoro scolastico (nel quale operano insegnanti, insegnanti di sostegno e educatori di sostegno) e nemmeno alle attività svolte in casa (oggetto dell’intervento educativo domiciliare in senso

¹⁸ Gli elementi essenziali del caso pedagogico a seguire, qui riportato a scopo meramente esemplificativo, sono tratti dalla ricostruzione di un’esperienza educativa domiciliare della quale, per motivi di *privacy*, sono omissi i riferimenti specifici.

proprio), quanto all'accompagnamento (*ex ante*) e alle forme di risignificazione (*ex post*) intrinseci alla transizione stessa. L'educatore sostiene il minore nel passaggio a un contesto extra-familiare connotato da problematicità in termini di rappresentazione del processo di apprendimento (*i professori mi fanno fare delle cose inutili e non sanno spiegare, non capisco quello che dicono*), vissuto dell'esperienza scolastica (*con i miei compagni non voglio parlare, parlo solo con M. che è in un'altra classe*) e possibili prospettive evolutive, negoziate e problematizzate entro quella transizione piuttosto che imposte sul piano istituzionale. In questo modo, quanto avviene a scuola viene accolto in uno spazio di mediazione che permetta al minore di elaborare l'esperienza vissuta prima di poterla, eventualmente, condividere in famiglia, alterando gli eventuali rituali talvolta forieri di reciproche aspettative disattese e proponendo modalità alternative di relazione.

Rispetto alla transizione operata insieme alla madre, lo scarto su cui lavorare attiene alla possibile mediazione fra le sue istanze, la rete dei servizi e l'istituzione scolastica, attraverso una facilitazione degli incontri di rete e un'integrazione fra i significati emergenti dal lavoro educativo domiciliare e dal sistema scolastico, mediato a propria volta da una specifica programmazione didattica individualizzata e/o personalizzata. In questo modo, i rispettivi punti di vista possono più agevolmente essere messi a tema (grazie a una facilitazione delle informazioni reciproche) e le preoccupazioni della madre possono essere parimenti accolte in un contesto alternativo alla rete delle istituzioni (scolastiche, socio-assistenziali, sanitarie, etc.) coinvolte nel progetto formativo.

Detto diversamente: in entrambi i momenti, se la transizione attiene al passaggio da un ambiente di vita a un altro – dunque, la connessione presidiata e resa possibile dalla figura educativa – e se lo scarto istituisce uno spazio altro di espressione che si sottrae alla congiuntura spazio-temporale e normativa tanto della scuola quanto della famiglia, il *margin*e (ovvero lo spazio di resistenza che può darsi in entrambi i sistemi) rappresenta la ritualizzazione di entrambi i processi e la prassi di rielaborazione e progettualità orientata al futuro che vi inerisce senza, però, appartenervi strutturalmente.

Si tratta, dunque, della facilitazione di uno *sfondo integratore*¹⁹ che, da una parte, rimanda l'ipotesi di un ripensamento curricolare (Baldacci, 2006) alla struttura educativa latente che ne costituisce la materialità e, dall'altra, permette una dinamica reciproca di in-formazione che richiama la scuola al proprio ruolo di contesto di «elaborazione dell'esperienza sociale» (Massa, 1999, p. 184), vivificando altresì una prospettiva ampia e radicale di sistema formativo integrato (Dozza, 2010; Frabboni, 1988).

Riteniamo, con bell hooks, che la messa a punto di un tale sfondo integratore rappresenti un tassello di un processo politico e sociale più ampio, certamente non riducibile al solo sguardo pedagogico in merito al rapporto tra famiglia e società; allo stesso tempo ne rintracciamo le implicazioni intersezionali (Lopez, 2018) e, nella misura in cui è la stessa hooks ad avanzare una critica congiunta tanto alla famiglia quanto alla scuola, individuando allo stesso tempo in entrambe la possibilità strutturale di porsi come *sito di resistenza* rispetto alle forme di sfruttamento e marginalizzazione sociali, crediamo che solo un'intersezione critica e clinica fondata sul ripensamento di un dispositivo pedagogico autenticante e di rielaborazione possa dare conto di una tale problematicità, investendo i servizi extrascolastici a sostegno della famiglia e della genitorialità di una responsabilità e di un mandato qualitativamente più ampi rispetto alla mera prevenzione dell'allontanamento familiare.

¹⁹ Sul concetto di *sfondo integratore*, certamente polisemico, si rimanda a: Canevaro, Perticari, in Manghi, a cura di, 1998, in particolare la p. 175; D'Antone, 2019, Manuzzi, 2002, e Massa 1997.

Riferimenti bibliografici

- Althusser L. (1970): Ideologia e apparati ideologici di Stato. Trad. it. in *Critica Marxista*, 5, pp. 23-65, 1970.
- Badinter E. (1980): *L'amore in più. Storia dell'amore materno*. Trad. it. Roma: Fandango Libri, 2012.
- Baldacci M. (2006): *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (a cura di) (1998): *Il territorio come laboratorio*. Bari: Adda.
- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi, 2006.
- Bertin G.M. (1968): *Educazione alla ragione*. Roma: Armando Editore.
- Bianchi L. (2019): *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A., Peticari P. (1998): *Né tuttologi né specialisti. Conversazione su "Gregory Bateson e il lavoro che facciamo"*. In S. Manghi (a cura di): *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 171-189.
- Carmagnola F. (2015): *Dispositivo. Da Foucault al gadget*. Milano: Mimesis.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cerrocchi L. (2012): *Per vero, per finta. Il gioco bella relazione educativa nonni-nipoti*. In L. Dozza, F. Frabboni (a cura di): *Lo sguardo dei nonni: ritratti generazionali*. Milano: FrancoAngeli, pp. 42-59.
- Cerrocchi L. (2018): *La famiglia come ambiente e sistema educativo*. In Id., L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli, pp. 97-110.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di) (2018): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, cit.
- Chambers C., Watkins S. (2012): Postcolonial Feminism? *The Journal of Commonwealth Literature*, 47(3), pp. 297-301.
- Contini M. (2006): Il nostro "essere nel mondo". Storie di neuroni e di contesti. In Id., M. Fabbri, P. Manuzzi (a cura di): *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 1-61.
- Contini M. (2009): *Elogio dello Scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Crenshaw K.W. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex, *University of Chicago Legal Forum*, 4, pp. 139-167.
- D'Antone A. (2018): *La famiglia come sistema educativo. Analisi e messa a punto del setting di educativa familiare a valenza pedagogica*. Bari: Adda.
- D'Antone A. (2019): *Sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità e scuola: l'educatore come "figura ponte" in prospettiva interculturale*. In S. Nanni, A. Vaccarelli (a cura di): *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, pp. 165-180.
- D'Antone A. (2020): *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Deleuze G. (1989): *Che cos'è un dispositivo?* Trad. it. Napoli: Cronopio, 2007.
- Dozza L. (2000): Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (a cura di): *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci, pp. 47-90.
- Dozza L. (2009): Pedagogia della comunicazione. In F. Frabboni, G. Wallnöfer (a cura di): *La pedagogia tra sfide e utopie*. Milano: FrancoAngeli, pp. 235-259.
- Dozza L. (2010): La Scuola Se. Ovvero, la professione docente. *Studi sulla formazione*, 2, 43-50.
- Dozza L. (2018): Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In L. Cerrocchi, Id. (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, cit., pp. 26-48.
- Fabbri M. (1996): *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: Clueb.
- Fabbri M. (2012): *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferguson A., Tøye M.E. (2017): Feminist Love Studies – Editors' Introduction, *Hypatia*, 32(1), pp. 5-18.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

- Formenti L. (2000): *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Frabboni F. (a cura di) (1988): *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra «policentrismo» e «specialismo»*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994): *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gigli A. (2007): *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Granese A. (1976): *Dialettica dell'educazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Haraway D. (2016): *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham (NC): Duke University Press.
- hooks b. (1981): *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. London: Pluto Press.
- hooks b. (1990): *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*. Boston (MA): South End Press.
- hooks b. (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- hooks b. (1996): *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Trad. it. a cura di M. Nadotti, Milano: Feltrinelli, 1998.
- hooks b. (2000a): *All about Love: New Visions*. New York: Harper-Collins.
- hooks b. (2000b): *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. Cambridge (MA): South End.
- hooks b. (1994): *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*. Trad. it. Milano: Meltemi, 2020.
- hooks b., Nadotti M. (2020): *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- Jullien F. (2016): *L'identità culturale non esiste ma noi difendiamo le risorse di una cultura*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2018.
- Lopez A.G. (2018): *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S., Cardellini M. (a cura di) (2018): *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantegazza R. (1999): *Lo sporco sotto il banco*. In R. Massa, L. Cerioli (a cura di): *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli, pp. 65-67.
- Mantegazza R. (2001): *Unica Rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*. Milano: Ghibli.
- Mantegazza R. (2003): *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per imparare a resistere*. Enna: Città Aperta.
- Manuzzi P. (2002): *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Milano: Guerini.
- Massa R. (1986): *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1997): *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (1999): *Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita*. In A. Rezzara (a cura di) (2004): *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 173-193.
- Massa R. (2001): *La peste e il teatro. Lezioni di Riccardo Massa*. In F. Antonacci, F. Cappa (a cura di): *Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 15-97.
- McCall L. (2005): The Complexity of Intersectionality, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30, pp. 1771-1800.
- Morfinò V. (2004): Temporalità plurale e contingenza: l'interpretazione spinoziana di Machiavelli, *Etica & Politica/Ethics & Politics*, 1, 1-37.
- Papi F. (1978): *Educazione*. Milano: Isedi.
- Perillo P. (2018): *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (2002): *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004): *Pedagogia e Post-Umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Riva M.G. (1994): *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Riva M.G. (2008): Professionalità riflessiva e relazionale dell'insegnante. In *Id.* (a cura di): *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS, pp. 135-239.
- Santarone D. (a cura di) (2006): *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*. Roma: Armando Editore.
- Ulivieri S. (1995): *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri Stiozzi S. (2004): *La cornice estetica del setting di supervisione. Pratiche di conoscenza e di legame*. In A. Rezzara, S. Ulivieri Stiozzi (a cura di): *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*. Milano: FrancoAngeli, pp. 63-96.



Citation: V. Colla. (2022) “Don’t complain and do it properly”: ‘Pedagogicalized parents’ and the morality of doing homework. *Rief* 20, 1: pp. 211-228. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10579>.

Copyright: © 2022 V. Colla. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

“Don’t complain and do it properly”: ‘Pedagogicalized parents’ and the morality of doing homework

Vittoria Colla¹

Abstract

In the last decades, pedagogical studies and policies in western countries have proposed parental involvement in education as the formula for maximizing students’ success and increasing social equality. In the building of the family-school partnership, a crucial role is commonly attributed to parent-assisted homework. Therefore, parental involvement in homework has increased and the model of the “involved” and “pedagogically competent” parent has become common. Analyzing video-recorded parent-child interactions during homework, this paper illustrates how parents make relevant and educate their children to moral horizons concerning homework, education, and schooling. The moral beliefs evoked by the parents in the study are significantly aligned with the school culture. Parent-assisted homework therefore becomes a particularly relevant arena for children’s socialization into the cultural and moral horizons of the school system. Yet a socio-pedagogical issue emerges: if the school relies heavily on the family for homework activities, what happens to those children who cannot rely on school-aligned, pedagogically competent parents?

Keywords: parent-assisted homework, family-school partnership, pedagogicalized parents, parent-child interactions, morality

Abstract

Negli ultimi decenni, numerose ricerche e politiche educative nei paesi occidentali hanno proposto il coinvolgimento dei genitori nell’educazione scolastica dei figli come formula per promuovere il successo scolastico e l’inclusione sociale. Nella costruzione dell’alleanza scuola-famiglia, un ruolo fondamentale viene tipicamente attribuito alla realizzazione dei compiti a casa insieme ai genitori. Il coinvolgimento dei genitori nei compiti è quindi aumentato e il modello del genitore “coinvolto” e “pedagogicamente competente” è sempre più diffuso. Attraverso l’analisi di conversazioni video-registrate tra genitori e figli durante i compiti, l’articolo mostra come i genitori fanno riferimento e educano i propri figli a specifici orizzonti

¹ PhD student in General and Social Pedagogy at the Department of Education Studies “Giovanni Maria Bertin” – University of Bologna.

morali riguardanti i compiti, l'apprendimento e l'educazione. I valori morali evocati dai genitori in questo studio sono considerevolmente allineati alla cultura scolastica. Lo svolgimento dei compiti a casa insieme ai genitori diventa così un'arena per l'educazione dei bambini agli orizzonti culturali e morali che sono propri del sistema scolastico. Emerge dunque una questione socio-pedagogica particolarmente rilevante: se la scuola fa affidamento sulla famiglia per la realizzazione delle attività scolastiche, che cosa accade a quei bambini che non possono contare su genitori pedagogicamente competenti e allineati alla cultura scolastica?

Parole chiave: compiti a casa con i genitori, alleanza scuola-famiglia, genitori pedagogizzati, interazioni genitori-figli, orizzonti morali

Introduction

In the last decades, many pedagogical studies and policies in western countries have concurred in proposing parental involvement in education as the formula for maximizing students' success and increasing social equality (see among others, Bolognesi, 2016; Capperucci *et al.*, 2018; Dusi, 2006; Epstein, 1990, 2001; Gigli, 2012; Milani, 2012; Pati, 2019). In the building of the family-school partnership, a crucial role is commonly attributed to parent-teacher conferences (Amadini, 2019; Caronia, Dalledonne Vandini, 2019) and parent-assisted homework (Caronia, Colla, 2021; Colla, 2020; Colla, Caronia, 2020; Bolognesi, Dalledonne Vandini, 2020). In particular, being a school activity carried out in the domestic space, parent-assisted homework is considered a fundamental accomplishment for bridging family and school on a daily basis (Montalbetti, Lisimbetti, 2020).

For this reason, much pedagogical research has focused on this activity and provided guidelines and 'good practices' to achieve effective parental involvement (see among others, Epstein, 1986, 1995; Meirieu, 2000, trad. it. 2002; Walker *et al.*, 2004). For example, Epstein (1995) suggests that parental participation in homework should encompass not only the creation of home environments supporting children as students, but also the active monitoring of homework. Parents should assist their children, discuss what they are learning in the classroom, and help them acquire new skills. In a few words, parents are expected to make their homes «school-like» (Epstein, 1995, p. 83), that is «duplicate the school in ways that increase the probability of students' school success» (*Ibidem*). In school-like families, parents know how to help their children with schoolwork and take every opportunity to do so. The model of «good parent» emerging from these guidelines is what Popkewitz calls a «pedagogicalized parent» (2003, p. 37). When dealing with homework, the pedagogicalized parent is not only available and willing to assist the child, but also fully competent in providing help in ways that are aligned with the school culture. In Epstein's words (1986), the parents building school-like families are able to translate the curriculum of the school into home tasks and, more importantly, apply the principles of effective organization, teaching, and learning in the home context.

In sum, pedagogicalized parents act like competent 'surrogate teachers': they reproduce the cultural and pedagogical patterns of the school inside the home, thus maximizing children's school-aligned learning (Popkewitz, 2003). Consistently with this long-standing pedagogical discourse on parental involvement in education, parents' participation in homework has increased in recent years. In Italy, parents spend a considerable amount of time (i.e., about seven hours per week) doing homework with their kids (Di Cristofaro, 2018; Kremer-Sadlik,

Fatigante, 2015). Homework has thus become a family accomplishment and, as such, a particularly morally dense educational site where formal and informal learning practices coexist (Pontecorvo *et al.*, 2013).

Considering parent-assisted homework as an arena for children’s socialization into «moral life-worlds» (Ochs, Kremer-Sadlik, 2007, p. 5), this video-based study illustrates how moral and cultural horizons concerning the accomplishment of homework as well as education and schooling more in general are assumed, evoked, and conveyed in the unfolding of naturally occurring parent-child interactions.

1. Parent-assisted homework as a socializing moral accomplishment

As much research has emphasized, homework constitutes a significant component of family routines (Kremer-Sadlik, Fatigante, 2015; Kremer-Sadlik, Gutierrez, 2013; Wingard, 2006a, 2006b). Like other activities entailing interactions between parents and children², homework constitutes an opportunity for family members to locally (re)affirm and negotiate «implicit and explicit messages about right and wrong, better and worse, rules, norms, obligations, duties, etiquette, moral reasoning, virtue, character, and other dimensions on how to lead a moral life» (Ochs, Kremer-Sadlik, 2007, p. 5). In and through conversations during homework, parents and children socialize each other into the micro culture of the family (Formenti, 2000; Holliday, 1999) and the larger cultures of the communities it belongs to.

Yet, as Pontecorvo and colleagues (2013) point out, parent-assisted homework is more than a family activity: it is a “crossroad” between family and school. Being located at the intersection between the family life managed by parents and the institutional world organized by the school, parent-assisted homework provides parents and children with unique occasions for making explicit and negotiating moral standards, beliefs, rules, and expectations concerning not only the ongoing homework activity, but also broader concepts that are more or less directly related to homework, such as learning, studying, and schooling.

The next section describes the data and methodology of this study, which aims at illustrating *how*, i.e., through what linguistic and interactional practices, parents and children make relevant and educate each other to specific learning- and education-related moral horizons in the unfolding of homework interactions.

2. Data and methodology

The data presented in this study are drawn from a corpus of 60 video-recorded homework sessions totaling 2440 minutes. The 19 families involved in the project live in two regions in the north of Italy and are composed of two working parents and at least one child aged six-nine years, i.e., attending primary school³. Participants were recruited by the author and her

² Longstanding research has illustrated how children are educated to culture-specific ways of thinking and acting in and through everyday interactions with caregivers during various family activities, such as dinner (see among others, Blum-Kulka, 1997; Caronia *et al.*, 2021; Galatolo, Caronia, 2018; Ochs *et al.*, 1996; Ochs, Shohet, 2006; Pontecorvo, Arcidiacono, 2007), sports activities (Gottzén, Kremer-Sadlik, 2012; Kremer-Sadlik, Kim, 2007), reading and watching tv (Caronia, 2002, 2012). *From now on, unless otherwise noted, all footnotes and translations are the Author’s.*

³ Among the nineteen families involved, sixteen are from Italy, one from North Africa, and two from Eastern Europe. In all families, parents and children master the Italian language and use this language when doing homework.

colleagues through their personal and work connections and were first contacted by phone or e-mail to explore their willingness to participate in the study. To reduce the potential impact of the researcher and the video-recording tools, the video-tape recording was self-administered by the parents in compliance with the researcher's guidelines. The participants' consent was obtained according to Italian law n. 196/2003 and EU Regulation n. 2016/679 (GDPR), which regulate the handling of personal and sensitive data. For the sake of anonymity, all names have been fictionalized.

For the aims of the analysis, data have been transcribed and analyzed adopting a conversation analysis informed approach (Sacks *et al.*, 1974; Sidnell, Stivers, 2013; for transcription conventions, see the *Appendix*)⁴. In line with the multimodal approach to social interaction (Goodwin, 2000), transcripts have been enriched with notations for gaze, gestures, body movements, and orientations to objects when treated as relevant by the participants. Transcripts are presented in two lines: the original Italian transcript is followed by an idiomatic translation in American English.

Data were first observed on the basis of a broad definition of "moral talk", i.e., any instance of implicit and explicit messages about good and bad, appropriate and inappropriate, virtues, values, obligations, prohibitions, general principles, duties, and etiquette (Ochs, Kremer-Sadlik, 2007). After repeated observation, we identified 34 sequences of "homework morality", i.e., interactional exchanges where parents and children evoke moral messages concerning the accomplishment of the ongoing homework activity and, relatedly, learning, schooling, and education. Focusing specifically on parents' discursive practices⁵, we have then regrouped the sequences into different clusters according to the types of moral messages evoked. The examples presented in the next sections illustrate how parents evoked the moral belief that doing homework is the child's *duty* (section n. 3) and the moral imperative of doing homework *properly* (section n. 4). Interestingly, these messages of *homework morality* are deeply related to models and moral expectations concerning "good parenting", childhood, and family life (Gigli, 2007, 2016; Harkness, Super, 1996; Ochs, Kremer-Sadlik, 2015).

3. *Doing homework as the child's "duty"*

Sequences of children's negative evaluations and complaints about homework constitute a particularly interesting arena for the local negotiation of the value and meaning of homework and school-related activities. In the following excerpt, the mother rejects and problematizes the child's complaint about the amount of homework and explicitly frames homework as the child's duty.

Ex. 1 – F3H6 (43.10 – 43.45)

⁴ The theoretical and methodological approach of Conversation Analysis allows to identify and analyze the micro and multimodal details of parent-child conversations. Indeed, we assume that it is through such micro details of interaction that participants demonstrate their orientation and give relevance to macro dimensions of social life, like cultural and moral beliefs, ideologies concerning parenthood, childhood, education, etc.

⁵ We decided to focus on parents' moral messages in order to illustrate how the children were educated to specific moral ideologies in and through homework interactions. However, the analyses also illustrate how children actively contributed to the interaction and paved the way to parents' moral intervention.

M = Mother

B = Benedetta (seven years old, second grade)

- 1 B oh dobbiam colorare anche le maschere (.)
 oh we have to color the masks too (.)
- 2 B ma perché la maestra ci ha dato così tanti compiti?
 but why did the teacher give us so much homework? *((whining))*
- 3 M ma dai che non è vero=
 but come on that’s not true=
- 4 B =son tantissimi:
 =it’s a lot *((whining))*
- 5 M ma va là (.) tu non hai mai visto come sono tanti compiti
 come on (.) you have never seen what a lot of homework is
- 6 (2.0)
- 7 B c’ho da fare quarantamila operazioni cioè
 I have to do forty thousand calculations, I mean *((in an irritated tone))*
- 8 (3.0)
- 9 M **è il tuo dovere eh.**
 it’s your duty eh.
- 10 (3.0)
- 11 M **mica lamentarti**
 don’t complain
- 12 B scherzavo.
 I was kidding. *((taking the pencil case))*
- 13 M eh sarà meglio.
 eh you better have been.
- 14 B *((opens her pencil case, takes a pen and starts doing the exercise))*

After reading the title on the homework page (not transcribed), B suddenly remembers (see the change of state token “oh” in the turn at line 1, Heritage, 1984⁶) an additional assignment (“we have to color the masks *too*”, line 1). At this point, she produces a complaint concerning the teacher’s behavior in the form of a request for an account (Sterponi, 2003) (“but why did the teacher give us so much homework?”, line 2). Through this turn, B does several things. First, by prefacing the request for an account with the contrastive connective maker “but” (“ma” in Italian), B conveys that her expectations concerning homework have not been met,

⁶ Heritage (1984) defines the particle “oh” occurring in natural conversation as a “change of state token”. According to Heritage, “oh” marks a sudden recollection or the receipt of new information.

thus projecting a negative shadow on what is upcoming (Sterponi, 2003). Second, through the very format of the request for an account, B presents the teacher's behavior as inexplicable, thus questioning its moral appropriateness (*Ibidem*). In addition, by characterizing homework as "so much", the child unequivocally presents the amount of homework as exaggerate. Finally, note that B explicitly refers to the teacher as the *subject* of the sentence, thus attributing her the full agency, and therefore responsibility, in the problematized action of giving "so much" homework. In this way, and by means of resorting to a whiny tone (line 2), B conveys her turn as a complaint about the amount of homework assigned by the teacher.

In her reply (line 3), M clearly disaffiliates with B's complaint. She urges the child to abandon the complaint ("come on") and bluntly denies the child's characterization of homework as "so much" ("that's not true"). However, in the following turn, B maintains the whiny tone and even increases the characterization of the homework quantity as exaggerate by describing it as "a lot" (line 4). In this way, the child legitimizes her complaint and seeks the mother's affiliation. However, M rejects the child's complaint again ("come on", line 5) and then disaffiliates with her by delegitimizing the child as a complainer on the basis of her scarce experience ("you have never seen what a lot of homework is", line 5).

After a two-second gap (line 6), B continues complaining, this time in an irritated tone. She reports the assignments by resorting to an extreme case formulation (Pomerantz, 1986)⁷ to emphasize their quantity ("I have to do *forty thousand* calculations, I mean", line 7). By shifting from generic descriptions of the complainable ("so much", line 2, and "a lot", line 4) to a detailed, albeit still exaggerated, description of it ("forty thousand calculations", line 7), B provides a more accurate recount of her grievance, which makes M's affiliation even more sequentially relevant (Drew, 1998; Drew, Holt, 1988).

At this point, the mother explicitly formulates the moral belief that homework is the child's duty ("it's your duty eh", line 9) and issues a negative directive problematizing the child's complaint and ordering to stop it ("don't complain", line 11). Through these turns (lines 9 and 11), M abandons the discussion on the amount of homework (too much *vs* not too much), treating it as irrelevant. Furthermore, she conveys the child's moral obligation to do the homework, regardless of its amount. M's characterization of homework as the child's "duty" resonates with the idea of «homework as the job of childhood» (Corno, Xu, 2004; Qvortrup, 2001). Doing homework is thus framed as a moral obligation, which the child must carry out without complaining.

After M's call to duty, B acknowledges her behavior as deviant from the moral norm and tries to neutralize its inappropriateness by retrospectively defining her complaint sequence as "kidding" (line 12). Concurrently, she starts multimodally aligning with M's directive: she takes the school equipment (line 12) and starts doing the assignments (line 14). Confronted with the child's description of the complaint as a joke, the mother maintains a serious attitude by issuing a veiled threat ("eh you better have been", line 13). Through this severe turn, M further constructs B's complaining behavior as inappropriate and conveys the importance of the moral beliefs and obligations emerged in interaction.

In a similar fashion, the mother in the following excerpt makes relevant the idea that completing all the assignments is a moral obligation for the child. We join the interaction when Ludovico has just finished doing a math exercise.

⁷ Pomerantz (1986) coined the expression "Extreme Case Formulation" to indicate verbal formulations that describe facts in an exaggerate ("extreme") way.

Ex. 2 - F2H6 (07.45 - 08.20)

M = Mother

L = Ludovico (seven years old, second grade)

- 1 L fatto. (.) li ho fatti tutti
done. (.) I finished them all
- 2 M >vai.< quelli di sotto? devi scriverli nel quaderno,
>ok.< the ones below? you have to write them in the notebook,
- 3 M guardando la figura.
by looking at the image.
- 4 L la maestra non mi ha detto di far[li
the teacher didn’t tell me to [do them
- 5 M **[LUDO, HAI PAGINA TRENTUNO**
[LUDO, YOU HAVE TO DO PAGE
- 6 M **E HAI PAGINA VENTINOVE DA FARE (.) POCHE STORIE. AVANTI.**
THIRTY-ONE AND PAGE TWENTY-NINE (.) NO EXCUSES. GET GOING.
- 7 L °m:....↑°
- 8 L *((leafs through the book, takes the notebook and opens it))*
- 9 (11.0)
- 10 M **a me non piace mica quando si fanno delle storie.**
I don’t like it when one makes excuses.
- 11 M **son da far tutti, si fanno tutti (.) eh**
they all have to be done, one does them all (.) eh

In line 1, L declares he has finished the exercise he was doing (“done”) and, therefore, all the assigned exercises (“I finished them all”). M quickly acknowledges L’s statement (“ok”, line 2), then produces an interrogative turn concerning other exercises that are located at the bottom of the page (“the ones below?”, line 2). Despite prosodically constituting her utterance as a question (see the rising intonation), M gives L no time to reply and immediately issues a directive concerning the exercises (“you have to write them on the notebook by looking at the image”, lines 2 and 3). By straightforwardly instructing L on how to carry out “the exercises below”, M demonstrates she believes that the following exercises are to be done and conveys doing *all* the assigned exercises as a straightforward and unquestionable obligation for the child.

However, instead of aligning with M’s directive, L reports the teacher’s claim (line 4), specifically what the teacher *did not* say (“the teacher didn’t tell me to do them”), thus treating M’s previous directive (line 2) as beyond the teacher’s request and therefore overzealous and illegitimate. Even if L’s turn (line 4) is constructed more as an information giving than as an explicit challenge to M’s directive, M reacts immediately (see the overlapping). First, she raises her voice, thus communicating her exasperation. In addition, she opens her turn by calling

the child by his (nick)name (“Ludo”). Since L is the only potential interlocutor for M, the use of the child’s (nick)name is marked and does more than just addressing (Lerner, 2003): it is oriented to the child’s lack of compliance and emphasizes his personal responsibility (Galeano, Fasulo, 2009; Pauletto *et al.*, 2017). Then, the mother makes explicit the assignments that L has to do (“you have to do page thirty-one and page twenty-nine”, lines 5 and 6), orders L to stop his behavior, which is categorized as “making excuses” (“no excuses”, line 6), and finally urges him to continue doing homework (“get going”, line 7). Through this turn (lines 5 and 6), not only does M convey the child’s obligation to do *all* the exercises, but she also treats the child’s resistance as problematic and unacceptable. After expressing his annoyance in a soft voice (°m:::↑°, line 7), L visibly displays his incipient compliance with M’s directives (line 8).

After 11 seconds of silence, the mother produces a negative evaluation, once again categorizing L’s behavior as “making excuses” (“I don’t like it when one makes excuses”, line 10). By further problematizing L’s conduct, even after 11 seconds and despite the child’s visible incipient compliance, M emphasizes the seriousness of his behavior. Then, she issues a general rule (line 11). The impersonal deontic declarative (“si fanno tutti” in Italian, see Rossi, Zinken, 2016) and the logical construction “X (then) Y” (“they all have to be done, (then) one does them all”) generalize M’s statement, thus further presenting doing all the assignments as the obvious, morally appropriate behavior the child should adopt. In other words, throughout the excerpt and particularly through the final rule statement, M ‘naturalizes’ the belief that the child should do all the exercises, thus (re)creating and sharing this culture-specific moral expectation as taken for granted.

As the next section illustrates, children in the study were not only expected to do all the assignments without complaining, but also to do them neatly.

4. *Doing homework “properly” as a moral imperative*

In an ethnographic study on parental involvement in education in Italy and the U.S., Kremer-Sadlik and Fatigante (2015) reported that parents (especially American ones) insisted that their children met high standards in doing homework. During supervision, the parents adopted a «teacher-like evaluative eye» (p. 75) and exercised their authority to make sure that their children did homework neatly.

In a similar fashion, parents in this study urged their children to do homework “properly” and strive for excellence. Evidently, what constitutes “proper work” and “excellence” is not pre-determined, but rather locally constituted in and through the conversation. As the examples in this section illustrate, parents frequently took for granted and made explicit the obligation to be tidy as well as to write and color neatly as an essential requirement in doing homework. The brief example below shows how the mother strongly problematizes the child’s sloppy handwriting.

Ex. 3 – F2H2 (37.37 – 37.47)

M = Mother

L = Ludovico (seven years old, second grade)

- 1 L ((writes the word "rosa" on his notebook))
- 2 M **scrivi per bene quella R LUDOVICO:**
write well that R LUDOVICO:
- 3 M **^MA DAI MO' DUNQUE:**
^COME ON NO:W
- 4 M **^((moves her open left hand outward))**[fig. 3a]
- 5 L ((erases))
- 6 L ((rewrites))



Figure 3a

In line 2, M firmly reproaches L for the “r” he has just written (see line 1). The use of the child’s proper name in turn-final position (“Ludovico”, line 2) intensifies the directive, increasing the constraints posed on him to comply (Galeano, Fasulo, 2009; Pauletto, Aronsson, Galeano, 2017). M further conveys the problematic nature of L’s writing through the following exhortation (“come on now”, line 3), which is issued at a higher volume and accompanied by a gesture conveying M’s exasperation (line 4, fig. 3a).

Through this brief yet strong reproach (lines 2-4), M discursively constructs L’s handwriting as sloppy, treats it as an unacceptable moral breach, and holds the child accountable for it.

In the next example, another mother problematizes the child’s untidiness and bad handwriting by urging her to critically observe the work she has done. In other words, the mother prompts the child to examine and reflect on the quality of her own homework, specifically her handwriting. Thus doing, the mother educates her child to self-evaluation as an essential skill and moral obligation in order to do homework appropriately.

Ex. 4 – F15H1 v. 4 (02.00 – 02.25)

M = Mother

R = Roberta (seven years old, second grade)

1 M mamma mia Roberta guarda <come hai scritto>

oh my goodness Roberta look <how you have been writing>

2 R ((looks at the written page))

3 M Guarda. ^lo vedi gli spazi dei quadretti come li utilizzi?

Look. ^have you noticed how you have been using the spaces of the squares?

4 M ^((points to a line on the page))

5 M ^O è tutto appiccicato ^^o è tutto staccato

^it* is either too close ^^or too far apart

6 M ^((brings her palms together))^[fig. 4a]

7 M ^^((puts her hands apart))^[fig. 4b]

8 (2.0) ((M looks at the written page))

9 M ^Ma questa ti sembra una A?

^does this one look like an A to you?

10 M ^((points to a letter on the page))

11 (1.5)

12 M dai impéginati per favore.

come on apply yourself please.

*i.e. the words/letters



Figure 3a



Figure 3b

As soon as M approaches the child and looks at the notebook (not transcribed), she strongly problematizes her handwriting (line 1). In opening with an exclamation conveying disappointment (“oh my goodness”), M treats R’s handwriting as shocking and prompts the child to examine it (“look how you have been writing”). After R looks at the written page (line 2), the mother starts guiding her observation by multimodally indicating the problematic aspect of her writing, i.e., the spacing between the words/letters (“have you noticed how you have been using the spaces of the squares?”, line 3; she points to a line on the page, line 4). Then, the mother makes clear what is wrong with the use of space by describing R’s writing as “either too close or too far apart” (line 5). M’s concurrent hand movements (lines 6 and 7, fig. 4a and 4b) visually represent and intensify the concepts being uttered (Kendon, 2009). In this way, the child’s writing is constructed as doubly wrong: not only is it excessively close or far apart, but it is also irregular.

After two seconds of silence (line 8), M makes relevant another problematic aspect in R’s writing. She points to a letter on the page (line 10) and addresses a rhetorical question to R (“does this one look like an A to you?”, line 9). M’s question treats the child as already knowing the answer, i.e., that the letter does not look like an A. In this way, the mother holds R accountable for knowing that the letter is badly written and not having corrected it. M’s concluding remark (“come on apply yourself please”, line 12) retrospectively ascribes R’s messy handwriting to her lack of application and makes relevant the obligation for the child to concentrate on homework.

The next example illustrates how the mother evokes an obligation that goes beyond doing homework ‘neatly’. In fact, she pushes her child to strive for excellence by improving her work as much as possible. The mother also prompts the child’s capacity to see her work from the point of view of an Other (Duranti, 2015; Galatolo, Caronia, 2018), i.e., a competent observer like the teacher. We join the conversation when the mother is checking the child’s homework.

Ex. 5 – F1H1 v.2 (08.45 – 10.35)

M = Mother

V = Vale (six years old, first grade)

- 1 M Qui hai colorato abbastanza bene, qua:, ^secondo me:,
Here you have colored quite well, he:re, ^in my opinio:n,
- 2 M ^((turns the page and points to an image))
- 3 V Ihiih[ihihih
- 4 M [puoi colorare un po' me:glia. Mi sbaglio?
[you can color a bit be:tter. Am I wrong?
- 5 V ((takes a crayon))
- 6 M Fai a modo.
Do it properly.
- 7 14 seconds omitted: V colors the image requested by M. M looks at V.
- 8 V ((takes another color and starts coloring another image))
- 9 M Quello va già bene
That one is already ok
- 10 V No no meglio
No no better ((coloring))
- 11 M ((smiles))
- 12 30 seconds omitted: V colors all the images on the page
- 13 V ((places the crayon on the table))
- 14 M **secondo te, se uno vede un compito fatto così**
In your opinion, if one sees homework done like this
- 15 M **(.) o uno fatto tutto- colorato un po' male, cosa dice?**
(.) or homework done all- colored a bit badly, what does one say?
- 16 M **C'è differenza o è uguale?**
Is there a difference or is it the same?
- 17 V Differenza
Difference
- 18 M Eh sì. Adesso va mo:lto meglio brava.
Right. Now it's mu:ch better well done.

M has just finished checking V's homework when she issues a negative evaluation of the child's coloring (lines 1 and 4). It is interesting to note that she does this in a very indirect way: she begins by positively evaluating an image colored by the child ("here you have colored quite well", line 1), then she makes relevant another image through the deictic "here" uttered in a continuing intonation (line 1). However, before saying anything about this second image,

M frames what she is about to say as her personal opinion (“in my opinion”, line 2) and then finally produces a very mitigated and indirect negative evaluation by emphasizing the child’s ability to slightly improve her work and asking for the child’s confirmation (“you can color a bit better. Am I wrong?”, line 4). By producing a mitigated negative evaluation of V’s work, M demonstrates her orientation toward protecting the child’s face and, therefore, her self-esteem and confidence. In addition, and more importantly, by stressing that the child could improve her work by coloring “a bit better”, M demonstrates to presuppose and conveys the importance of striving for excellence in doing homework. When V displays her intention to start coloring (she takes a crayon, line 5), M issues a directive (“do it properly”, line 6). Through the adverb “properly”, M communicates that there is a ‘proper’ way to do homework: that ‘proper way’ is the one that meets school-like standards and even aims to the excellence.

After coloring the image requested by M (line 7), V takes another crayon thus conveying that she is about to start coloring another image (line 8). At this point, M communicates that there is no need for V to color that picture since it is “already ok” (line 9). However, V expresses her disagreement with M’s assessment by saying that it can be improved (“no no better”, line 10) and concurrently starts coloring. By improving her work, V demonstrates her own orientation toward doing her best: she is not satisfied with her homework being “ok” and works to make it “better”. In a few words, V demonstrates to have been educated to striving for excellence.

When V finishes coloring all the images on the page (lines 12 and 13), M opens a sequence of reflexive moral talk (Kremer-Sadlik, 2019). After framing her turn as a request for the child’s opinion (“in your opinion”, line 14), M asks V what anyone would say about her (well-colored) work compared to work “all colored a bit badly” (lines 14-16). By asking the child to see her work from the perspective of an Other (“one”) (Duranti, 2015; Galatolo, Caronia, 2018), M prompts the child’s capacity to evaluate her own work in a detached, unbiased way. The invoked Other is evidently the teacher: by making relevant the assessment of this competent Other, M educates V to keeping in mind the teacher’s standards, expectations, and future evaluation. Interestingly, M’s question (lines 14-16) turns out to be less a genuine request for an opinion than a rhetorical question (see M’s positive evaluation of V’s answer, line 18). In other words, M is not asking for V’s opinion, but she is verifying if the child can make the correct, teacher-like judgment. Through her correct answer (line 17), V demonstrates that she can evaluate her own work on the basis of school-like, teacher-oriented standards.

5. Discussion

Being at the intersection between family and school, parent-assisted homework provides parents and children with precious occasions for making explicit and negotiating moral principles concerning education, schooling, and learning. As the analysis has shown, the parents in this study demonstrated to assume and made relevant the beliefs according to which homework is the child’s duty (ex. 1 and 2) and the child is morally required to do their best when doing homework (ex. 3, 4, 5).

The idea that homework is the child’s duty was evoked particularly in response to children’s complaints about homework and/or the teacher’s conduct. If children’s complaints were not infrequent in the data, parents always rejected them and made relevant the child’s obligation to do all homework exercises. By ordering the children not to complain (line 11, ex. 1) and framing their attempts to skip homework exercises as “making excuses” (lines 6 and 10, ex. 2), parents strongly problematized children’s complaining behavior and conveyed doing all the homework as an unquestionable duty for the child (Corno, Xu, 2004; Qvortrup, 2001).

Completing the assignments, however, was not enough. As illustrated in the analysis, parents checked children's homework and assessed its quality according to 'teacher-like' standards. In particular, they reproached their children whenever their writing and coloring was not neat (ex. 3, 4, 5). In so doing, parents discursively constructed children's obligation to do homework properly (see ex. 3 and 4) and even strive for excellence (ex. 5). Through such evaluative sequences, parents also urged their children to self-evaluate their work (lines 1, 3, 9, ex. 4) and adopt the gaze of an Other (evidently, the teacher) when assessing their own homework (lines 14-16, ex. 5). In so doing, parents educated their child to adopting the «professional vision» of the school community when doing homework (Goodwin, 1994), that is an evaluative gaze aligned with school- and teacher-like standards.

Even though the analysis mainly focused on the moral messages evoked by the parents, it is worth stressing that children actively contributed to homework interactions and paved the way to parents' formulation of school-like rules, standards, and expectations. Indeed, through their deviant behavior (e.g., complaining and writing in sloppy ways), children made relevant parental intervention, thus becoming active agents of their own education (Ochs, Schieffelin, 1984; Pontecorvo *et al.*, 2001).

'Pedagogicalized parents' raising 'good pupils': Concluding remarks

As illustrated in this study, parental assistance with homework entails far more than teaching school subjects. While helping children with homework, the parents in the study carried out a remarkable *moral work*: they demonstrated their orientation and socialized their children to culture-specific obligations, beliefs, and expectations. The moral rules and assumptions made relevant by the parents during homework concur in delineating a specific model of «good pupil» (Thornberg, 2009). The «good pupil» presupposed in parents' talk is one that gives importance to learning and schooling and does not complain about homework, whatever is its amount. In addition, the «good pupil» strives to do their best in school-related activities, such as homework, and can self-evaluate their own work in ways that are consistent with the teacher's evaluative eye.

Interestingly, the model of the «good pupil» made relevant by the parents appears to be in line with the moral system proposed by the school. According to Thornberg (2009), «the rule of doing one's best is a basic rule that teachers occasionally draw students' attention to» (p. 29). Similarly, doing all the homework exercises without complaining is a moral obligation consistent with the school and classroom culture (Boostrom, 1991; Thornberg, 2008, 2009). Furthermore, some practices deployed by the parents such as evaluating the child's work with a 'teacher-like gaze' appear significantly aligned with the school culture. In a few words, the parents in this study acted like «pedagogicalized parents» (Popkewitz, 2003, p. 37): they demonstrated to know, relied upon, and reproduced the school culture within the family. In behaving like 'surrogate teachers', parents demonstrated their orientation to the family-school alliance (Contini, 2012) and locally (re)built it on a daily basis. In such «school-like families» (Epstein, 1995, p. 83) where parents comply with the model of the 'involved parent' proposed by policies and guidelines, parent-assisted homework constitutes a particularly relevant arena for children's socialization into the cultural and moral horizons of the school system. A disturbing socio-pedagogical issue therefore emerges: if the school relies heavily on the family for homework activities, what happens to those children who do not have «school-like families» and cannot be educated to school-like standards inside the home?

Appendix: Transcription conventions

WORD	louder talk
°word°	talk at lower volume
[word]	overlapping talk
(.)	pause shorter than 0.2 seconds
(1.5)	pause measured in seconds and tenths of a second
=	absence of any discernable silence between two turns
>word<	rushed talk
<word>	slow talk
((word))	description of nonverbal events (e.g. gestures)
wo:rd	prolongation of the sound
^	point where nonverbal event begins
<u>word</u>	talk uttered with emphasis
.	falling intonation
,	slightly rising intonation
?	strongly rising intonation (typical of questions)
↑	rising tone
*	translator’s note

References

- Amadini M. (2019): *Costruire la corresponsabilità educativa nei “Tempi per le famiglie”: ruoli, incontri, processi*. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (a cura di): *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 17-28.
- Blum-Kulka S. (1997): *Dinner Talk. Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. New York: Routledge.
- Bolognesi I. (2016): Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 81-93.
- Bolognesi I., Dalledonne Vandini C. (2020): Fare i compiti a casa. Uno studio etnografico di un’attività quotidiana svolta in famiglia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 16, pp. 157-177.
- Boostrom R. (1991): The Nature and Functions of Classroom Rules. *Curriculum Inquiry*, 21(2), pp. 193-216.
- Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A. (2018): Relazione Scuola-Famiglia Alleanza e Corresponsabilità Educativa. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 231-253.
- Caronia L. (2002): *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Caronia L. (2012): Texts-in-dialogues. The Communicative Constitution of Media Ideologies through Family Ordinary Talk. *Language & Dialogue*, 2(3), pp. 427-448.
- Caronia L., Colla V. (2021): Objects that Matter. The Hybrid and Distributed Agency in Parent-assisted Homework Interactions. *Language & dialogue*, 11, pp. 8-34.
- Caronia L., Colla V., Galatolo R. (2021): *Making Unquestionable Worlds. Morality Building Practices in Family Dinner Dialogues*. In L. Caronia (Ed.): *Language and Interaction at Home and School*. Amsterdam/Philadelphia/New York: John Benjamins, pp. 87-120.
- Caronia L., Dalledonne Vandini C. (2019): Assessing a (Gifted) Child in Parent-Teacher Conference: Participants’ Resources to Pursue (and Resist) a No-Problem Trajectory. *Language & Dialogue*, 9, pp. 125-148.
- Colla V. (2020): “You should have done it earlier”: The Morality of Time Management in Parent-child Homework Interactions. *Civitas Educationis*, a. IX, 2, pp. 103-120.

- Colla V., Caronia L. (2020): Pratiche di (dis)alleanza: la rilevanza della socio-materialità nelle interazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di): *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori? Atti del 30° anniversario Siped, Convegno nazionale Palermo, 24-25 ottobre 2019*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 1439-1450.
- Contini M. (ed.) (2012): *Dis-Alleanze nei Contesti Educativi*. Roma: Carocci Editore.
- Corno L., Jianzhong X. (2004): Homework as the Job of Childhood. *Theory into Practice*, 43(3), pp. 227-233.
- Di Cristofaro Chiara (2018, 17 maggio): "Fare i compiti è diventato un compito da genitori?", *Il Sole 24 Ore*.
- Drew P. (1998): Complaints about Transgressions and Misconduct. *Research on Language and Social Interaction*, 31(3-4), pp. 295-325.
- Drew P., Holt, E. (1988): Complainable Matters: the Use of Idiomatic Expressions in Making Complaints. *Social Problems*, 35(4), pp. 398-417.
- Duranti A. (2015): *The Anthropology of Intentions. Language in a World of Others*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dusi P. (2006): La Corresponsabilità Educativa tra Famiglie e Scuola. *Race/Ethnicity*, 12(2-3), p.n.n.i.
- Epstein J.L. (1986): *Center for Research on Elementary and Middle Schools. Report no. 3. Toward an Integrated Theory of Schools and Family Connections*. Baltimora (MD): Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Epstein J.L. (1990): *School and Family Connections: Theory Research and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family*. In D. G. Unger, M. B. Sussman (Eds.): *Families in Community Settings: Interdisciplinary Perspectives*. New York: Haworth Press, pp. 99-126.
- Epstein J.L. (1995): School/Family/Community Partnerships. Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), pp. 701-712.
- Epstein J.L. (2001): *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder (CO): Westview Press.
- Formenti L. (2000): *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Galatolo R., Caronia L. (2018): Morality at Dinnertime: the Sense of the Other as a Practical Accomplishment in Family Interaction. *Discourse & Society*, 29, pp. 43-62.
- Galeano G., Fasulo A. (2009): Sequenze direttive tra genitori e figli. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2(2), pp. 261-278.
- Gigli A. (2012): *L'alleanza ai tempi della crisi: elementi di problematicità e fattori propulsivi*. In M. Contini (a cura di): *Dis-alleanze nei Contesti Educativi*. Roma: Carocci, pp. 35-48.
- Gigli A. (2007): *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. PISA: ETS.
- Gigli A. (2016): *Famiglie Evolute. Capire e Sostenere le Funzioni Educative delle Famiglie Plurali*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Goodwin C. (1994): Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), pp. 606-633.
- Goodwin C. (2000): Action and Embodiment within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), pp. 1489-1522.
- Gottzén L., Kremer-Sadlik T. (2012): Fatherhood and Youth Sports: A Balancing Act between Care and Expectations. *Gender & Society*, 26(4), pp. 639-664.
- Harkness S., Super C.M. (1996): *Parents' Cultural Belief Systems: Their Origins, Expressions, and Consequences*. New York: Guilford Press.
- Heritage J. (1984): *A Change-Of-State Token and Aspects of Its Sequential Placement*. In J.M. Atkinson, J. Heritage (Eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, pp. 299-345.
- Holliday A. (1999): Small Cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), pp. 237-264.
- Kendon A. (2009): Kinesic Components of Multimodal Utterances. *Berkeley Linguistics Society Proceedings*. Berkeley (CA): Berkeley Linguistic Society.
- Kremer-Sadlik T. (2019): Ordinary Ethics and Reflexivity in Mundane Family Interactions. *Ethos*, 47(2), pp. 190-210.

- Kremer-Sadlik T., Kim J.L. (2007): Lessons from Sports: Children's Socialization to Values through Family Interaction during Sports Activities. *Discourse & Society*, 18(1), pp. 35-52.
- Kremer-Sadlik T., Gutiérrez K. (2013): *Homework and Recreation*. In E. Ochs, T. Kremer-Sadlik (Eds.): *Fast Forward Family. Home, work, and relationships in middle-class America*. Berkeley and Los Angeles (CA): University of California Press, pp. 130-150.
- Kremer-Sadlik T., Fatigante M. (2015): Investing in Children's Future: Cross-Cultural Perspectives and Ideologies on Parental Involvement in Education. *Childhood*, 22(1), pp. 67-84.
- Lerner G.H. (2003): Selecting Next Speaker: The Context-Sensitive Operation of a Context Free Organization. *Language in Society*, 32, pp. 177-201.
- Meirieu P. (2000): *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Trad. it. Milano, Feltrinelli, 2002.
- Milani P. (2012): Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia dei rapporti fra scuole e famiglie. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 25-37.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2020): Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 309-322.
- Ochs E., Kremer-Sadlik T. (2007): Introduction: Morality as a Family Practice. *Discourse & Society*, 18(1), pp. 5-10.
- Ochs E., Kremer-Sadlik T. (2015): How Postindustrial Families Talk. *Annual Review of Anthropology*, 44, pp. 87-103.
- Ochs E., Pontecorvo C., Fasulo A. (1996): Socializing Taste. *Ethnos*, 61, pp. 7-46.
- Ochs E., Schieffelin B.B. (1984): *Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories*. In R.A. Shweder, R.A. LeVine (Eds.): *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 276-320.
- Ochs E., Shohet M. (2006): The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development*, n. 11, pp. 35-50.
- Pati L. (2019): *Scuola e Famiglia. Relazione e Corresponsabilità Educativa*. Brescia: Scholé.
- Pauletto F., Aronsson K., Galeano G. (2017): Endearment and Address Terms in Family Life: Children's and Parents' Requests in Italian and Swedish Interaction. *Journal of Pragmatics*, 109, pp. 82-94.
- Pomerantz, Anita. 1986. Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9(2-3), pp. 219-230.
- Pontecorvo C., Arcidiacono F. (2007): *Famiglie all'italiana: parlare a tavola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pontecorvo C., Fasulo A., Sterponi L. (2001): Mutual Apprentices: The Making of Parenthood and Childhood in Family Dinner Conversations. *Human Development*, 44, pp. 340-361.
- Pontecorvo C., Liberati V., Monaco C. (2013): *How School Enters Family Everyday Life*. In G. Marsico, K. Komatsu, A. Iannaccone (a cura di): *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School*. Charlotte (NC): IAP, pp. 3-34.
- Popkewitz T.S. (2003): *Governing the Child and Pedagogicalization of the Parent. A Historical Excursus into the Present*. In M.N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist, T.S. Popkewitz (Eds.): *Governing Children, Families, and Education*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 35-61.
- Qvortrup J. (2001): *School-work, Paid Work and the Changing Obligations of Childhood*. In P. Mizen, C. Pole, A. Bolton (Eds.): *Hidden Hands. International Perspectives on Children's Work and Labour*. New York: Routledge Falmer, pp. 91-107.
- Rossi G., Zinken J. (2016): Grammar and Social Agency: The Pragmatics of Impersonal Deontic Statements. *Language*, 92(4), pp. e296-e325.
- Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language*, 50(4), pp. 696-735.
- Sidnell J., Stivers T. (Eds.) (2013): *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden (MA): Wiley Blackwell.
- Sterponi L. (2003): Account Episodes in Family Discourse: The Making of Morality In Everyday Interaction. *Discourse Studies*, 5(1), pp. 79-100.
- Thornberg R. (2008): A Categorisation of School Rules. *Educational Studies*, 34(1), pp. 25-33.
- Thornberg R. (2009): The Moral Construction of the Good Pupil Embedded in School Rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), pp. 245-261.

- Walker J.M.T., Hoover-Dempsey K.V., Whetsel D.R., Green C.L. (2004): *Parental Involvement in Homework. A Review of Current Research and its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parents Leaders*. Harvard: Harvard Family Research Project.
- Wingard L. (2006a): Parents' Inquiries about Homework: The First Mention. *Text & Talk*, 26(4-5), pp. 573-596.
- Wingard L. (2006b): *Verbal Practices for Accomplishing Homework: Socializing Time and Activity in Parent-child Interactions*. Dissertation. Los Angeles (CA): UCLA Libraries and Collections.



Benessere, resilienza e prosocialità: il loro intreccio in alcune trame familiari

Viviana De Angelis¹, Michele Lucivero², Luigi Sparapano^{3, 4}

Citation: V. De Angelis, M. Lucivero, L. Sparapano. (2022) Benessere, resilienza e prosocialità: il loro intreccio in alcune trame familiari. *Rief* 20, 1: pp. 229-246. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-9828>.

Copyright: © 2022 V. De Angelis, M. Lucivero, L. Sparapano. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Abstract

Con l'emergenza pandemica da Covid-19 il mondo dell'educazione e della formazione si è posto al fianco della famiglia, progettando e realizzando nuove modalità di insegnamento/apprendimento/valutazione e sostegno educativo, anche a distanza. Ciò nonostante, i dati statistici rivelano un preoccupante incremento del livello di disagio, incomprensione e senso di frustrazione vissuti nelle relazioni familiari al tempo del Covid. Tali criticità hanno spinto la comunità pedagogica internazionale a intensificare la ricerca teorico-pratica sulla famiglia, creando nuovi spazi di riflessione e confronto, anche di carattere multidisciplinare, per affrontare il momento storico attuale. L'obiettivo degli studiosi non si riduce alla lettura critica di ciò che sta accadendo nelle relazioni familiari e degli effetti che la pandemia produce nell'immediato e produrrà in futuro, ma mira, altresì, alla comprensione delle ragioni profonde, nascoste nelle pieghe dell'esistenza, che possono rendere particolarmente vulnerabili alcune famiglie rispetto ad altre. Se, difatti, per alcune tipologie di famiglie e di figure genitoriali la crisi sanitaria sembra aver avuto, e avere tuttora, conseguenze particolarmente dure e disorientanti, tali da travolgere le relazioni intrafamiliari che formano e sostengono il tessuto sociale, per altre, invece, non si può parlare allo stesso modo. Accanto alle famiglie vulnerabili ci sono, infatti, alcune realtà familiari positive, che sembrano resistere alla crisi pandemica e che non mostrano segni particolarmente evidenti di cedimento e/o implosione. Dinanzi a questa disomogeneità di vissuti esperienziali viene da chiedersi quali fattori possono incidere sulla resilienza e sul benessere delle famiglie, a parità di condizioni socioculturali ed economiche, in situazioni di crisi epocale come quella attuale. Per risolvere questo dilemma abbiamo condotto, tra il 2020 e il 2021, un'esplorazione quali-quantitativa su 156 famiglie in quattro continenti: Europa, America, Asia e Africa. Il saggio descrive il *pilot* investigativo, presentandone per la prima volta i risultati ottenuti.

Parole chiave: pandemia, relazioni familiari, vulnerabilità, resilienza, prosocialità

¹ PhD in Scienze delle Relazioni Umane, Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Psicologia, Comunicazione (ForPsi-Com) dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

² Ph.D. in Etica e Antropologia. Storia e Fondazione presso l'Università del Salento (Lecce) e Docente TInd presso l'IIS "Vespucci" di Molfetta (Ba).

³ Docente presso la Scuola secondaria di I grado "Carducci-Cotugno-Giovanni XXIII" di Ruvo di Puglia (Ba).

⁴ La concettualizzazione e la scrittura dell'articolo sono a cura di Viviana De Angelis; anche le note a piè di pagina sono da intendersi a cura di Viviana De Angelis.

Abstract

In the wake of the Covid-19 pandemic emergency, the world of education and training quickly came to the family's side, designing and implementing new methods of teaching/learning/evaluation and educational support, including at a distance. Nevertheless, statistics reveal a worrying increase in the level of discomfort, incomprehension and frustration experienced in family relationships at the time of Covid. These critical issues have prompted the international pedagogical community to intensify theoretical and practical research on the family, creating new spaces for reflection and comparison of a multidisciplinary nature, to address the current historical moment. The aim of scholars is not limited to a critical reading of what is happening in family relationships and the effects that the pandemic is producing now and will produce in the future, but also aims to understand the deep reasons, hidden in the folds of existence, that can make some families particularly vulnerable compared to others. If, in fact, for some types of families and parental figures the health crisis seems to have had and still has particularly harsh and disorientating consequences, such as to overwhelm the intra-family relations that form and sustain the fabric of our society, for others the same has not been true. Alongside vulnerable families, there are, in fact, some positive family situations, which seem to be resisting the pandemic crisis and which do not show particularly obvious signs of collapse and/or implosion. Faced with this lack of homogeneity in their experiences, the question arises: what can affect the resilience and well-being of families, given the same socio-cultural and economic conditions, in crises such as the present one? To answer this question, we conducted a qualitative and quantitative exploration of 156 families on four continents – Europe, America, Asia and Africa – between 2020 and 2021. This paper therefore describes the investigative pilot, presenting for the first time the results obtained.

Keywords: pandemic, family relationships, vulnerability, resilience, prosociality

1. La famiglia di oggi, fra tradizione e innovazione

In Italia lo status giuridico della famiglia è definito da alcuni articoli della Costituzione (1947, 2022). In particolare, il n. 29 afferma che: «la Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio» (*Ibidem*) e, ancora: «il matrimonio è ordinato sull'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare» (*Ibidem*).

Recentemente, a causa della proliferazione di una molteplicità di nuove costellazioni familiari e pseudo-familiari, tale definizione è diventata oggetto di un dibattito complesso, tutt'ora aperto, che non risolve il grande dilemma della famiglia. I repentini mutamenti che investono il mondo delle relazioni primarie significative, la fragilità e instabilità delle relazioni interpersonali e la crisi socioculturale attualmente in atto, generano dubbi e confusione sull'istituto familiare, al punto che oggi la famiglia è più sentita come “unione d'affetti” che come “istituzione”, o come espressione di un “progetto esistenziale a lungo termine” (Pascutto, 2012).

Non è semplice parlare di *famiglia* in contesti sociali multiculturali e multi-etnici, lacerati dalla pandemia. Per alcune tipologie di famiglie, infatti, la crisi sanitaria globale ha prodotto conseguenze particolarmente dure e disorientanti, tali da travolgere le relazioni interpersonali dei membri. Si pensi a chi ha dovuto rinviare il progetto di matrimonio; ai figli di coppie separate o divorziate e ai genitori, che per diverso tempo sono stati impossibilitati ad accudire i propri figli, per via delle restrizioni imposte dal Governo alla mobilità. Si pensi poi alle famiglie mono genitoriali, con deboli relazioni parentali, prive di supporti di cura e con l'aggravante necessità da parte dell'unico genitore, di dover lavorare per mantenere la prole. Si pensi inoltre ai figli giovani di genitori anziani, divisi tra impegni lavorativi e impegni familiari a volte molto gravosi e ai genitori di figli disabili. Si pensi a coppie giovani di genitori, entrambi lavoratori in

smart working o in presenza, con figli in DAD o ai genitori che esercitano una professione che li espone al rischio di contagio, e a molte altre situazioni particolari che per ragioni di spazio non sono elencate in questa sede.

Allargando poi lo sguardo oltre i confini italiani, vi sono aree del pianeta, nella cornice della nostra riflessione, che risultano essere particolarmente complesse e critiche: quelle più povere, o lacerate dai conflitti bellici, dove la recessione economica, politica e sociale, causata dalla pandemia e la fragilità dei sistemi di protezione sociale e sanitaria espongono le famiglie a sofferenze inaudite, per lo più taciute dai *mass media* e dai grandi interessi internazionali. Si pensi, poi, anche alle angherie e violenze subite in alcune famiglie e alla regressione socio-culturale e alla compromissione che, in seguito, alla pandemia si sono verificate, in alcuni luoghi del globo, oltre che al venir meno, in molti contesti, del diritto all'educazione e alla formazione.

Il tema della famiglia oggi è un argomento tanto importante quanto complesso, su cui non si possono fare generalizzazioni. Unica certezza del discorso sulla famiglia, o *sulle* famiglie, è che questo antichissimo istituto sociale – non lo si può negare – vive un momento di crisi senza precedenti. Tale crisi non riguarda solo l'aspetto giuridico, tanto che, attualmente, non si possa più parlare di famiglia in modo unilaterale e univoco, senza esporsi al rischio di innescare accessi e polemici dibattiti, ma anche e più ancora l'aspetto dell'esperienza concreta dei membri. La crisi della famiglia riguarda, infatti, la fenomenologia di vissuti esistenziali che diventano, giorno dopo giorno, sempre più problematici e complessi.

Ciò nonostante, non ci si può sottrarre al compito di riflettere, sostenere, custodire, definire e tutelare, anche attraverso l'educazione, l'associazionismo e l'impegno di ciascuno, ciò che, al di là dei pregiudizi e delle ideologie, può essere universalmente riconosciuto come: lo "spazio" e il "luogo" esistenziali, naturalmente adibiti al concepimento, all'accoglienza della vita nascente e all'accompagnamento personalizzato degli individui nei processi di crescita. Se è vero che la famiglia è, come affermano Donati e Di Nicola, un «sistema vivente altamente complesso, differenziato e a confini vulnerabili» (1996, p. 13), essa è e resta pur sempre il luogo esistenziale «in cui si realizza quell'esperienza vitale specifica che è fondamentale per la strutturazione dell'individuo come persona, cioè come individuo in relazione» (*Ibidem*).

Ed è proprio questa esperienza vitale specifica che pone l'individuo in una relazione primaria significativa, su cui si struttureranno le relazioni sociali future, a fare della famiglia la struttura portante imprescindibile e insostituibile dello sviluppo umano e della costruzione sociale popoli e uno dei *focus* principali del sapere pedagogico. La forte complessità e problematicità che emerge attorno al tema della famiglia come sistema aperto e dinamico, rappresenta allora una nuova sfida per la Pedagogia. Un valido punto di partenza della ricerca educativa sulla famiglia contemporanea può essere l'assunto, sempre più condivisibile, secondo cui la famiglia rappresenta la cellula primaria della società civile. A partire da tale definizione, ha senso indagare sia lo "stato di salute" delle singole cellule che formano questo complesso organismo sociale, sia i fattori specifici, ancora poco indagati dal sapere pedagogico che, all'interno di relazioni piene e fondamentali, possano agire in modo determinante come fattori di crescita o di decrescita nello sviluppo integrale degli individui.

2. Come la pandemia ha trasformato le relazioni familiari: alcuni dati statistici

Iniziando ad indagare lo "stato di salute" delle singole cellule che costituiscono l'organismo sociale familiare, ha senso riflettere sulla fenomenologia dei vissuti esistenziali della famiglia di oggi. Tali vissuti, descritti attraverso la ricostruzione della letteratura pedagogica contemporanea, favoriranno la comprensione di alcuni mutamenti socioculturali accorsi negli ultimi due

anni e tutt'ora in atto. Cerchiamo allora di capire come la pandemia ha trasformato le relazioni familiari, alla luce di alcuni dati statistici.

Il “virus micrometrico”, di forma sferica, rivestito da un capsido a simmetria elicoidale, responsabile di diverse malattie nell'uomo e negli animali, prevalentemente respiratorie e polmonari, così potente da raggiungere in poco tempo ogni angolo del pianeta, ha sospeso, sovvertito e persino spezzato alcuni legami affettivi e familiari, producendo una crisi sociale senza precedenti.

Il Nuovo Rapporto CISF 2020, intitolato *La famiglia nella società post-familiare*, redatto dal Centro Internazionale Studi Famiglia, frutto di un'indagine statistica a campione su oltre 4.000 famiglie, rivela che la famiglia è ancora un soggetto economico e sociale cruciale per l'intera società, dal quale non si può prescindere e che deve essere rilanciato.

Nel Rapporto emerge, altresì, come le relazioni – in famiglia come altrove – contino più del denaro, e viene presentata l'idea che solo una ripresa del *welfare*, della solidarietà familiare e del capitale sociale comunitario possa favorire un modello di autentico sviluppo sociale del Paese (CISF, 2020).

Un'altra ricerca recentemente effettuata consente di analizzare in maniera più specifica alcuni dei più evidenti cambiamenti e delle principali criticità prodotte nei rapporti parentali in seguito alla diffusione del Covid-19. Si tratta dell'indagine condotta dall'Unicef (2020), attraverso un questionario *online*, sulla vita nella famiglia italiana al tempo del *lockdown*⁵. Il questionario, cui hanno risposto 3100 famiglie, era rivolto a genitori con bambini di età compresa tra 18 mesi e 17 anni. Esso intendeva indagare le possibili ripercussioni, in termini di salute mentale, delle misure di contenimento imposte dal governo italiano. In particolare, l'indagine si è focalizzata sulla valutazione del benessere psicologico dei genitori e sulla sfera comportamentale di bambini e adolescenti.

L'82,1% dei questionari è stato compilato dalle madri e ciò costituisce una possibile conferma degli indicatori nazionali, che restituiscono una fotografia di cura della famiglia ancora sbilanciata sulla figura femminile. Le persone che hanno compilato il questionario mostrano un livello d'istruzione medio-alto (92,8%) e, per la maggior parte (77,2%), tipologie di occupazione ulteriori rispetto a quelle del lavoro in casa.

Il 60,5% degli intervistati ha affermato di aver visto il proprio carico complessivo di lavoro aumentato a seguito dell'introduzione delle misure restrittive e, nello specifico, i risultati preliminari evidenziano segnali di stress accentuati nelle mamme.

Una buona fetta degli intervistati (44,8%) ha lavorato in modalità *smart working* e ha dichiarato di aver dovuto riorganizzare i tempi di vita-lavoro anche in funzione della sospensione della didattica in presenza, sostituita dalla didattica a distanza. Complessivamente il 72,7% delle famiglie ha dichiarato che i propri figli hanno usufruito della didattica a distanza.

I genitori con bambini più piccoli hanno riportato livelli di stress maggiori. Le mamme hanno riferito maggiori reazioni emotive negative in termini di depressione, ansia e stress e un maggiore utilizzo di strategie di sostegno sociale (es. ricerca di informazioni), alternate all'utilizzo di comportamenti che non concorrono propriamente al benessere psicologico personale e della famiglia (malumori, incomprensioni, litigi con il coniuge e i figli).

I papà di bambini più piccoli hanno utilizzato più degli altri strategie attive, tese ad agire sul contesto per risolvere le difficoltà (il 72% dei genitori intervistati ha riferito di essere stato coinvolto nel gioco libero dei propri figli).

⁵ <https://www.unicef.it/doc/9952/vita-famiglia-coronavirus-risultati-questionario.htm> (ultima consultazione: 10/09/20).

Infine, il 44% circa di genitori intervistati ha ravvisato, soprattutto nei figli maschi, maggiori difficoltà emotive-comportamentali e, in particolare segnali di ritiro sociale, aggressività e problemi di attenzione durante la didattica a distanza (Unicef, 2020).

3. La riflessione di Peter L. Berger: un incipit per aprire nuovi filoni di ricerca pedagogica

Ragionando sugli effetti negativi della pandemia, ci siamo interrogati sui fattori specifici che, all'interno di relazioni piene e fondamentali, come quelle familiari, possano agire, a lungo termine, come fattori di crescita o di decrescita nello sviluppo integrale degli individui; a breve termine, come fattori di crescita o di decrescita dei livelli di benessere, resilienza e pro-socialità intra e interindividuale.

L'avvio dell'ipotesi che ha guidato la nostra ricerca, ossia l'idea che le persone religiose possano avere e manifestare un *quid* "in più", per affrontare i disagi della pandemia, è stato generato dalla lettura di alcune pagine degli ultimi scritti del sociologo Peter L. Berger. Egli, recentemente, in una delle sue ultime pubblicazioni, prima della sua dipartita nel 2017, approfondendo una tematica tanto cruciale quanto stigmatizzata nell'età postmoderna, quella cioè del "ruolo trasformativo" che la fede religiosa può avere, sottolinea gli effetti comportamentali peculiari positivi che alcune persone religiose manifestano in circostanze esistenziali difficili.

A partire da tale considerazione, maturata da anni di studi e di valutazioni sociologiche sulla condotta umana, Berger ha perfezionato l'idea dell'utilità esistenziale e sociale della religione, sostenendo che essa può davvero rifiorire nell'attuale società relativista e edonista, se solo le persone imparassero a riconoscere i "segni" della trascendenza e il soprannaturale nelle "esperienze ordinarie" di alcuni uomini e donne e nei bisogni inespressi del cuore umano (Berger, 2014, trad. it. 2017).

L'avvio all'esperienza religiosa, esperienza comune, cui nessuna esistenza è ontologicamente preclusa, è presentato da Berger, richiamando quelli che egli definisce i «segni della trascendenza» (*Ivi, passim*). Dal punto di vista fenomenologico si tratta di esperienze comuni e ripetibili, definite anche "pre-religiose", quali: la percezione della bellezza, l'estasi, la gratuità dell'amore, la bontà, la generosità, la condivisione della gioia e sofferenza altrui, la capacità di sacrificarsi per l'altro, la responsabilità genitoriale, esperienze in cui si percepisce un'apertura, "un *quid*", "un varco" nella percezione della mera realtà fisica, una sua, cioè eccedenza di matrice *trascendente*.

Certamente, siamo consapevoli del fatto che l'esperienza religiosa non sia l'unica in grado di offrire al soggetto nella fase storica della postmodernità la possibilità di ristrutturare positivamente la propria esistenza anche durante i periodo peggiori, come potrebbe essere quello generato dal lockdown durante la pandemia. Lo stesso Berger, in un significativo testo del 1977 sull'*empowerment* delle persone (*Id.*, Neuhaus) riferisce che tutti i soggetti si trovano di fronte a situazioni di crisi nella propria esistenza, ma la maggior parte delle persone che riescono a gestire con maggiore successo sono quelle che hanno accesso a istituzioni che mediano tra la sfera pubblica e quella privata e riescono a conferire significato e valore all'esistenza dei soggetti. In questo modo, le strutture di mediazione, che egli individua nel *quartiere*, nella *famiglia*, nella *chiesa* e nell'*associazione di volontariato*, contribuiscono ad alleviare gli aspetti delle crisi di senso della società moderna (*Ibidem*). La loro posizione strategica, infatti, deriva dalla loro capacità di ridurre sia la precarietà anomica dell'esistenza individuale, spesso distaccata dalla società, sia la minaccia di alienazione all'interno dell'ordine pubblico.

Tuttavia, la condizione pandemica e la situazione inedita del *lockdown* hanno reso impraticabile qualsiasi altro contatto sociale, qualsiasi altra relazione intersoggettiva che non fosse quella relegata alla famiglia, fatta eccezione per chi ha continuato, nei servizi essenziali, a frequentare in maniera piuttosto asettica i luoghi lavorativi.

La conseguenza più evidente di tale circostanza è stata che, nel periodo di *lockdown*, i soggetti erano impossibilitati ad avere relazioni interpersonali significative con persone del proprio quartiere, delle associazioni di volontariato, come anche delle associazioni sportive; estremamente difficoltosi, se non impossibili, anche gli incontri religiosi di scambio in presenza: per un certo periodo è stato impedito di prendere anche parte alle funzioni religiose in chiesa. Le uniche relazioni interpersonali consentite sono state, dunque, o da remoto, o, in presenza, solo quelle all'interno del proprio nucleo familiare, giacché anche la questione dei congiunti si è rivelata alquanto spinosa da dirimere dal punto di vista non solo linguistico, ma anche normativo-interpretativo.

Va da sé, dunque, che la nostra ricerca, che si focalizza su di un momento particolare della nostra epoca, destinato a rimanere tristemente noto, cioè quello del *lockdown*, esige di prendere in considerazione il fatto, centrale, che le relazioni intersoggettive significative che avvengono nel contesto della famiglia possono avere un peso importante sul benessere individuale e sociale degli individui.

Il *focus* della ricerca condotta è rappresentato dal discrimine, evidente nei dati empirici raccolti, esistente tra la capacità delle famiglie religiose e quelle non religiose di superare positivamente il momento di crisi. Questo specifico *gap* è il risultato principale ottenuto da noi nel corso di una ricerca⁶ quali-quantitativa sulla famiglia condotta tra il 2020 e il 2021, in quattro continenti: Europa, Asia, Africa e America.

4. La metodologia della ricerca

Il punto di partenza della scelta metodologica adottata è stata la volontà di conciliare le due principali posizioni emergenti del dibattito scientifico sulla metodologia della ricerca pedagogica: ovvero, quella di chi propone un approccio qualitativo, irrobustito dal punto di vista epistemologico, dall'uso del paradigma fenomenologico-ermeneutico, (Campbell, 1988; De Angelis, 2018; Elia, 2016; Mortari, 2010; Popper, 1976, trad. it. 1997; Zagzebski, 2020) e quella di chi invece imputa alla ricerca educativa la mancanza di rigore metodologico e propone un approccio di tipo quantitativo ispirato al paradigma positivista (Gödel, 1940; Evans, 2002; Pring, 2000).

La nostra scelta si è focalizzata sull'utilizzo, nell'indagine esplorativa, di un approccio multi-metodo di tipo quali-quantitativo, per cercare "conoscenze chiare ed evidenti" in merito al vissuto di alcune famiglie nel periodo del *lockdown*. In particolare l'analisi di tipo percentuale effettuata sui due campioni prescelti è stata percorsa trasversalmente da uno sguardo di tipo fenomenologico-ermeneutico, indispensabile per comprendere "l'essenza empirica" dei fenomeni che si stavano indagando e interpretando (Cicchitelli *et al.*, 2017).

Entrando nel vivo della spiegazione della strategia utilizzata per l'indagine comparativa, in quattro continenti su 156 famiglie, è necessario chiarire che la ricerca esplorativa comparativa, che di seguito viene presentata, è stata condotta tra il 2020 e il 2021 su due gruppi di famiglie. Il primo gruppo è costituito da 78 famiglie cristiane praticanti, mentre il secondo (gruppo di controllo), omogeneo al primo per *status* culturale ed economico-sociale è invece costituito da altre 78 famiglie.

I due gruppi sono stati sottoposti a un questionario semi-strutturato *on line*, diffuso in quattro continenti (Europa, America, Asia e Africa) mediante i *social network*, e due *app*:

⁶ Intervista svolta nell'ambito del Programma di ricerca educativa: "FUTURE IN EDUCATION" – "Fied - Advanced-Program 2019-22", finanziato dal Consiglio Regionale della Puglia (Accordo Quadro Consiglio Regionale della Puglia – Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari (Deliberazione N. 105/2017 dell'Ufficio di Presidenza. Programma di ricerca N. 11.28 - SSD M-PED/01 M-PED/03).

Telegram e *Whatsapp*, attraverso due *link* di accesso, appositamente generati e differenziati in modo da tenere separate le risposte dei due gruppi di intervistati. La strategia utilizzata per la diffusione del questionario è stata quella di inviare tramite *internet*, i due *link* di accesso: il primo, agli appartenenti all'Associazione dei Servi della Sofferenza e il secondo, tramite *Telegram* e *Whatsapp*, a vari gruppi di genitori, docenti, conoscenti e amici. Ai due link di accesso è stata fissata una *dead line* e alla scadenza di quest'ultima si è proceduto con l'apertura dei tabulati.

Dopo aver proceduto con la raccolta dei dati, acquisiti mediante *Google Form*, sui due campioni è stata realizzata un'analisi di tipo percentuale, letta con la lente del paradigma fenomenologico-ermeneutico. Tale lettura ha rappresentato la seconda fase della codifica dei dati raccolti.

Tutte le risposte date dagli intervistati, sia quelle alle domande aperte, che quelle alle domande chiuse, sono state lette e interpretate alla luce del paradigma fenomenologico-ermeneutico che ci ha consentito di esplorare le reti dei significati che i partecipanti all'intervista hanno identificato.

Nell'approccio fenomenologico-ermeneutico, per essere fedeli al fenomeno, abbiamo fatto riferimento al "principio dell'evidenza", cercando conoscenze evidenti, che potessero portare a piena chiarezza «i modi di dati di un certo fenomeno» (Husserl, 1913, trad. it. 2002, p. 43). Per fare ciò abbiamo anche riconosciuto che i fenomeni non appaiono sempre completamente trasparenti allo sguardo, ma che ogni cosa ha il suo modo specifico di trascendere l'apparenza. Il nostro principale impegno nella fase interpretativa è stato, allora, quello di realizzare un "processo rischiarante" che portasse alla luce almeno alcuni indizi di conoscenze chiare e evidenti, intorno al vissuto concreto e quotidiano di alcune famiglie particolarmente religiose. Luigina Mortari, commentando "la fatica" che lo studioso compie in questa fase interpretativa della ricerca qualitativa, recentemente ha affermato che «il vedere in perfetta chiarezza richiede al soggetto conoscente di mettere in atto quell'azione rischiarante che consiste nel girare attorno al fenomeno, fino a rendere la datià offerente con cui si pone, il più possibile evidente» (2010, p.148).

5. Dall'ipotesi di ricerca al pilot che evidenzia almeno quattro inediti sulla fenomenologia personale e relazionale di alcuni individui

L'ipotesi di lavoro viene qui ripercorsa mediante la considerazione dell'evidenza empirica e fenomenologica di maggiore resilienza e soddisfazione da parte di alcune famiglie cristiane rispetto ad un gruppo di controllo.

La verifica dell'omogeneità dei due gruppi (le 78 famiglie di cristiani praticanti e il gruppo di controllo), rispetto al parametro dello status socio-economico, che indica la posizione che un individuo occupa in una prospettiva spazio-temporale, nei confronti di altri soggetti all'interno di una comunità organizzata, è stata realizzata ponendo a tutti gli intervistati una domanda specifica in merito alla loro posizione occupazionale.

In particolare è stata chiesta loro la categoria lavorativa di appartenenza: dipendente a tempo indeterminato; dipendente a tempo determinato; autonomo con P.Iva; titolare ditta; professionista iscritto ALBO; pensionato. Le risposte ottenute hanno rivelato che le percentuali relative alle singole categorie lavorative sono approssimativamente confrontabili con differenze non superiori al 10%.

In merito invece alla verifica dell'omogeneità dei due gruppi rispetto al parametro dello status culturale, è stato richiesto agli intervistati il più alto grado di istruzione posseduto. Anche in questo caso i due campioni hanno esibito comportamenti omogenei, con differenze non superiori al 14,5%.

Sui due campioni è stata realizzata un'analisi di tipo statistico-percentuale e i dati raccolti sono stati interpretati alla luce del paradigma fenomenologico-ermeneutico.

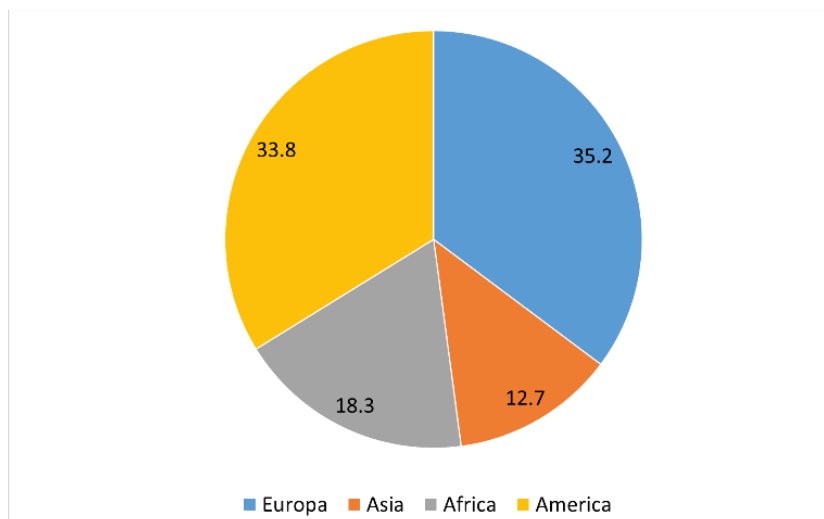


Figura 1 – Percentuale della distribuzione geografica delle famiglie testate nell'indagine

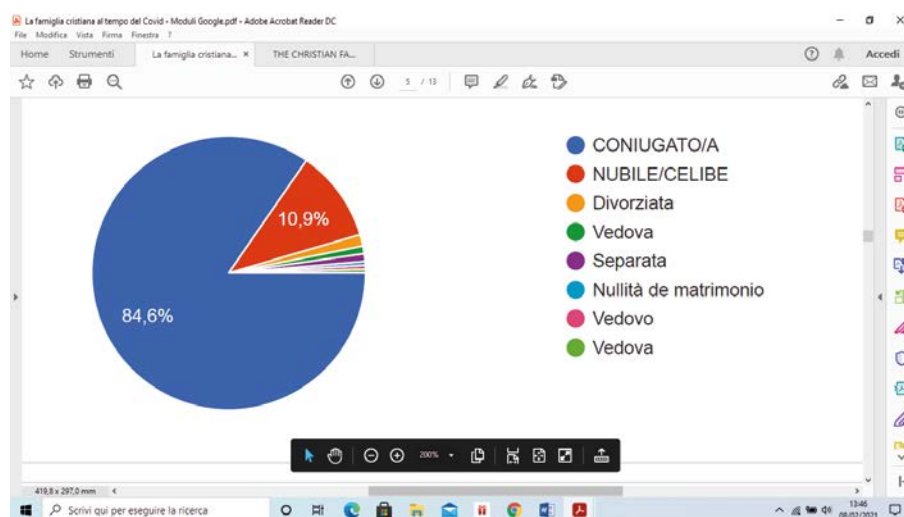


Figura 2 – Percentuale della distribuzione dei soggetti testati in base allo stato civile

La *Figura 1* presenta la ripartizione geografica del campione⁷ di soggetti intervistati: si tratta di 53 donne e 25 uomini, con età media di 45 anni, appartenenti a nuclei familiari di almeno tre componenti.

Il campione prescelto, tra i coniugati famiglie Associate (De Angelis, 2018) all'Istituto Cattolico SdS⁸, è rappresentato da 78 famiglie. I soggetti intervistati (tutti Associati SdS da

⁷ Il campione di cristiani praticanti intervistati.

⁸ L'Istituto Cattolico Secolare "Servi della Sofferenza" è stato fondato, in Italia, dal Reverendo Sacerdote don

almeno due anni, dopo un biennio di prova) rappresentano un campione di uomini e donne che segue assiduamente, da almeno quattro anni, percorsi periodici (quattro volte all'anno) di formazione cristiana comunitaria, veicolata attraverso le molteplici offerte formative e gli spazi di preghiera multilingui, offerte anche via *web* dall'Istituto. Si tratta di 25 uomini e 11 donne provenienti dall'Europa (il 35,2% degli intervistati); 19 donne e nove uomini (il 33,8% degli intervistati) provenienti dal continente americano; quattro donne e sei uomini (il 12,7%) provenienti dall'Asia e, infine, otto donne e sei uomini (il 18,3%) provenienti dall'Africa.

Le domande proposte al campione di cristiani Associati SdS, attraverso un questionario *online*, sono state focalizzate sulla valutazione della qualità della vita delle famiglie e sul benessere psicologico degli intervistati, mentre è stato considerato un arco temporale un po' più lungo (nove mesi), rispetto ai tre mesi del *lockdown*⁹, considerato da altre indagini già pubblicate e presenti in letteratura (CISF, 2020; UNICEF, 2020).

Il 62% degli intervistati ha affermato di aver visto il proprio carico complessivo di lavoro aumentato a seguito all'esplosione dell'emergenza da Covid-19 e il 68,5% degli intervistati ha dichiarato di aver vissuto con un moderato senso di serenità le restrizioni imposte, adoperandosi anche per aiutare persone estranee alla propria famiglia. Il 10% ha dichiarato di essere genitore separato, mentre l'84,6% degli intervistati (*Fig. 2*) ha dichiarato di essere coniugato e genitore di almeno un figlio.

Il 75% degli intervistati ha dichiarato che i propri figli hanno usufruito della didattica a distanza offerta dagli istituti scolastici di appartenenza.

Il 70% delle donne e 82,8% degli uomini ha dichiarato di essere riuscito a superare i momenti difficili vissuti in questi ultimi nove mesi, attingendo alla propria formazione umana e religiosa e dalle buone prassi relazionali apprese negli ultimi quattro anni nei corsi di formazione per le famiglie. Il 90,5% degli intervistati ha affermato l'utilità spirituale della meditazione cristiana e della preghiera quotidiana, condivisa anche con i membri della propria famiglia. L'82,5% degli intervistati ha affermato di aver vissuto negli ultimi nove mesi una vita familiare serena, nonostante le difficoltà dell'attuale momento storico.

Infine, l'87,6% degli intervistati ha dichiarato di avere una buona relazione di coppia con il coniuge, e il 68% degli intervistati ha affermato di avere relazioni serene con i propri figli.

6. Un questionario online semi-strutturato per un micro-report di quattro continenti

La domanda principale rivolta al campione di studio è stata quella relativa alla frequenza assidua di percorsi di formazione cristiana.

Pierino Galeone nel 1957 su esplicito desiderio di Padre Pio da Pietrelcina, allo scopo di perpetuarne, nel mondo, la missione di servizio alla sofferenza del corpo e dello spirito. Sviluppatisi ben presto, sia nel ramo femminile che in quello maschile e sacerdotale, l'Istituto "Servi della Sofferenza" è stato civilmente riconosciuto dal Presidente della Repubblica Italiana l'8 luglio 1980 e canonicamente all'Arcivescovo di Taranto il 25 dicembre 1993. L'attività dei Servi della Sofferenza è rivolta a tutti i settori del tessuto sociale in cui essi sono chiamati ad operare con una limpida testimonianza di vita cristiana e professionale, unitamente ad un'adeguata attività apostolica. I Servi della Sofferenza traggono il proprio carisma da S. Pio. Essi, infatti, sul suo esempio e nel suo spirito, si associano alle sofferenze di Cristo per servire la redenzione dei fratelli. Accanto al ramo delle laiche e dei laici consacrati, dei chierici e dei sacerdoti, nel 2004 è sorto un secondo ramo nell'Istituto: l'Associazione dei Servi della Sofferenza, presente ormai in molte zone d'Italia, in Europa, in America, Africa e Asia. I suoi membri, cristiani battezzati, desiderosi di percorrere la via di perfezione cristiana, attuano la propria consacrazione in famiglia e nell'ambiente di lavoro in cui vivono, lavorano e svolgono l'apostolato. Con la preghiera e la penitenza, la gioia e la carità si adoperano a permeare il mondo di spirito evangelico (cfr. <http://www.servidellasofferenza.org/>, ultima consultazione: 23.03.22).

⁹ Gennaio 2020-Settembre 2020.

Per il gruppo di controllo, costituito da un campione casuale di persone multilingui e multi religioso, la domanda era semplicemente: «*seguì assiduamente percorsi di formazione religiosa?*»

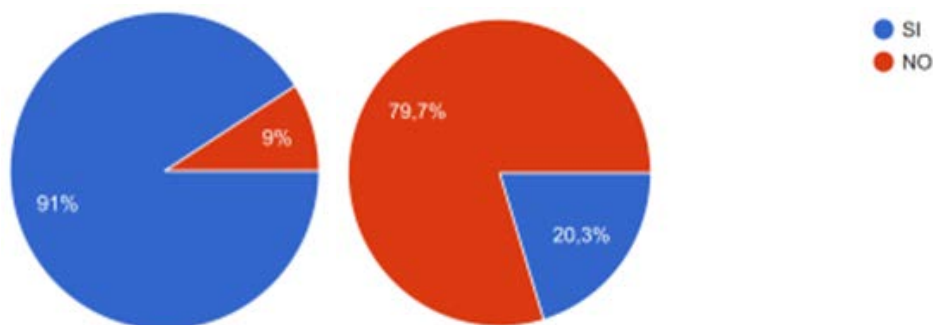


Figura 3 – Seguì assiduamente percorsi di formazione cristiana/religiosa?

La *Figura 3* rappresenta da un lato il campione cristiano, coinvolto in maniera massiccia al 91% in una frequentazione assidua in percorsi di formazione religiosa, a fronte del gruppo di controllo, che, invece, sebbene nella sua matrice fosse multiculturale e multi-religiosa, è risultato indifferente al 79,7% rispetto a specifici percorsi di conoscenza e partecipazione nelle rispettive religioni o confessioni religiose.

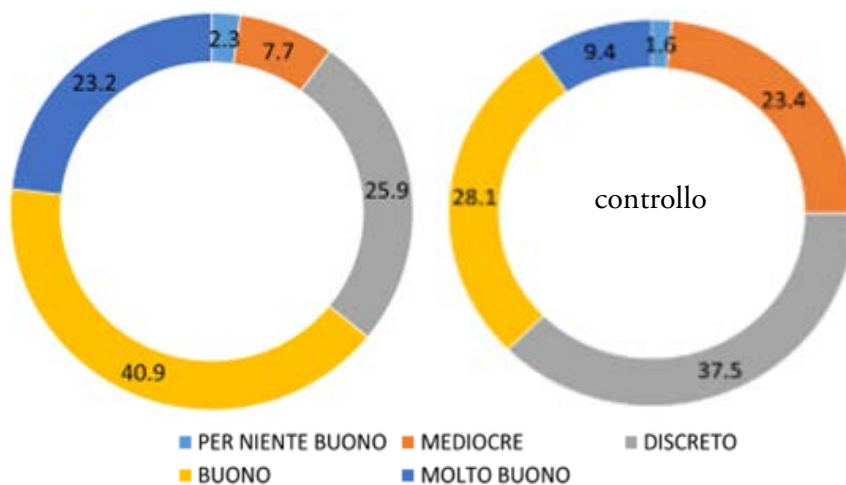


Figura 4 – Valuta il tuo benessere personale: benessere spirituale.

La predeterminazione *ad hoc* dei due gruppi, cioè il campione cristiano e il gruppo di controllo, ci ha permesso, in una seconda fase, di procedere con l'affondo specifico della nostra ipotesi, tesa a valutare l'evidenza empirica di maggiore resilienza nel gruppo cristiano rispetto all'altro.

A tal fine, alla nostra domanda tesa a valutare il benessere personale e, in particolare quello spirituale dei soggetti, un significativo 23,2% del totale del gruppo cristiano riporta un risul-

tato assolutamente positivo, seguito da un 40,9% che ritiene di aver attraversato un momento “buono”, a fronte, comunque, di un generale 90% del totale che riferisce di non aver subito particolari contraccolpi a livello di benessere spirituale in seguito alla pandemia (somma del 23,2% “molto buono”, 40,9% “buono” e 25,9% “discreto”).

Nel gruppo di controllo la differenza in relazione alla valutazione “molto positiva” del grado di benessere personale, e in particolare quello spirituale, raggiunto nel periodo di riferimento è ridotta di quasi 1/3 rispetto al gruppo cristiano, con il 9,4% del totale, mentre risulta “buono” il 28,1%, per un totale tutto sommato positivo, cioè che non ha subito particolari contraccolpi rispetto al benessere spirituale in seguito alla pandemia, del 75% (somma del 9,4% “molto buono”, 28,1% “buono” e 37,5% “discreto”).

Se lo scarto percentile tra la valutazione “molto positiva” del gruppo cristiano e quella del gruppo di controllo è del 13,8%, appena più significativo è lo scarto rispetto al totale delle percezioni tutto sommato positive del proprio benessere spirituale tra i due gruppi, che sale al 15%.

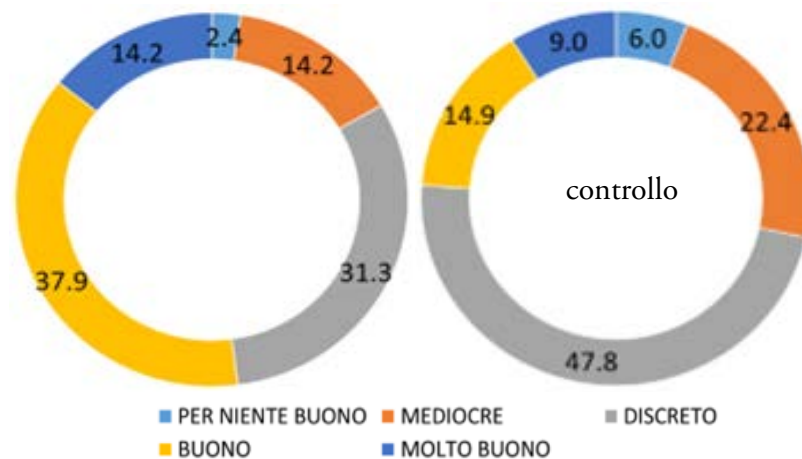


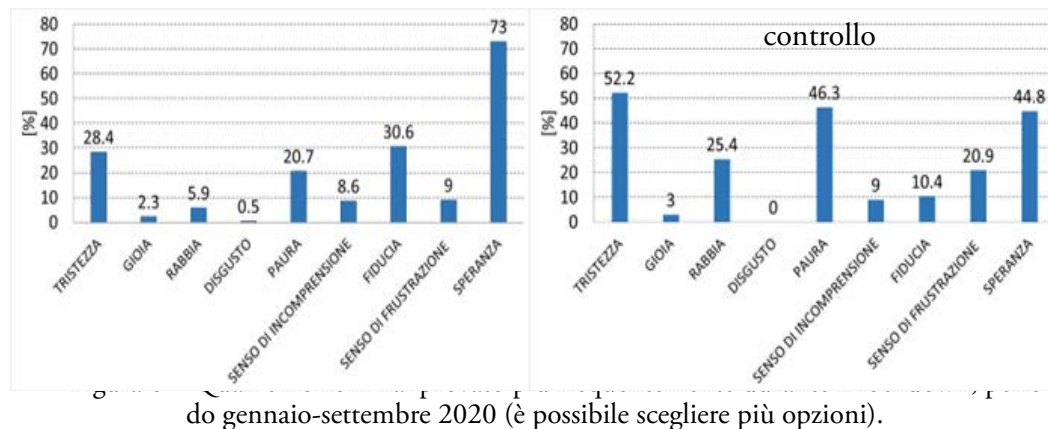
Figura 5 – Valuta il tuo benessere personale: benessere psicologico e generale.

Il secondo passaggio, illustrato nei grafici in *Figura 5*, consisteva nel permettere ai soggetti appartenenti ai due gruppi di riferimento di esprimere una valutazione personale e soggettiva in relazione al proprio benessere psicologico e generale. A tale domanda, il 14,2% del totale del gruppo cristiano riporta un risultato “molto buono”, seguito da un significativo 37,9% che ritiene di aver goduto di un benessere generale “buono”, a fronte, comunque, di un 83,4% del totale che riferisce di non aver subito particolari contraccolpi a livello di benessere psicologico e generale in seguito alla pandemia (somma del 14,2% “molto buono”, 37,9% “buono” e 31,3% “discreto”).

Nel gruppo di controllo la differenza in relazione alla valutazione “molto positiva” del grado di benessere psicologico generale raggiunto nel periodo di riferimento non è sensibile rispetto al gruppo cristiano, trattandosi di un 9% del totale, mentre si amplia notevolmente la differenza in relazione alla valutazione di un benessere “buono”, che cala al 14,9%, per un totale tutto sommato positivo, cioè che non ha subito particolari contraccolpi rispetto al benessere generale in seguito alla pandemia, del 71,7% (somma del 9% “molto buono”, 14,9% “buono” e 47,8% “discreto”).

In questo caso, se lo scarto percentile tra la valutazione “molto positiva” del gruppo cristiano e quella del gruppo di controllo è molto basso, cioè del 5,2%, più significativo è lo scarto

rispetto al totale delle percezioni tutto sommato positive del proprio benessere generale tra i due gruppi, che sale all'11,7%.



do gennaio-settembre 2020 (è possibile scegliere più opzioni).

Davanti alla possibilità data ai soggetti appartenenti ai due gruppi diversi, di esprimere più preferenze in relazione alle emozioni provate più frequentemente durante il periodo più duro del *lockdown*, cioè da gennaio a settembre 2020 (anche in considerazione del fatto che la pandemia si è fatta sentire già dai primi mesi del 2020 in tutto il mondo), le risposte sono molto differenti.

In particolare, emerge con chiarezza un 73% di soggetti appartenenti al gruppo dei cristiani che dichiara di aver provato in maniera massiccia, sotto forma di emozione, qualcosa che ha a che fare con la *speranza*, seguita al 30,6% dalla *fiducia* – sempre un'emozione positiva – e solo al terzo posto la *tristezza* per un 28,4%. Dall'altra parte, invece, nel gruppo di controllo spicca al primo posto, tra le emozioni più selezionate nel novero di quelle proposte, la *tristezza* con un 52,2% di preferenze, seguita dalla *paura* al 46,3%, mentre solo al terzo posto compare la *speranza* con un 44,8%.

Limitandoci all'osservazione dei dati, risulta lampante la prevalenza tra il gruppo della popolazione cristiana la netta prevalenza di un'emozione positiva, quale la *speranza*, seguita da un'altra emozione positiva, mentre solo al terzo appare un'emozione negativa; nel gruppo di controllo il rapporto è esattamente invertito, nel senso che le prime due scelte sono emozioni di una tonalità negativa, mentre solo la terza è di carattere positivo.

Se, poi, si guarda alla somma delle emozioni positive (*gioia*, *fiducia*, *speranza*) rispetto a quelle negative (*tristezza*, *rabbia*, *disgusto*, *paura*, *senso di incomprensione*, *senso di frustrazione*) e le si raggruppano in due macro aree, riportandole in percentuale, esse risultano per il gruppo della popolazione cristiana al 59,3% positive e al 40,7 negative, mentre per il gruppo di controllo, e qui il dato risulta altamente significativo in relazione alla nostra ipotesi di lavoro, la somma delle emozioni positive si ferma al 27,5% a fronte di un netto 72,5%, rappresentativo di tutte le emozioni negative.

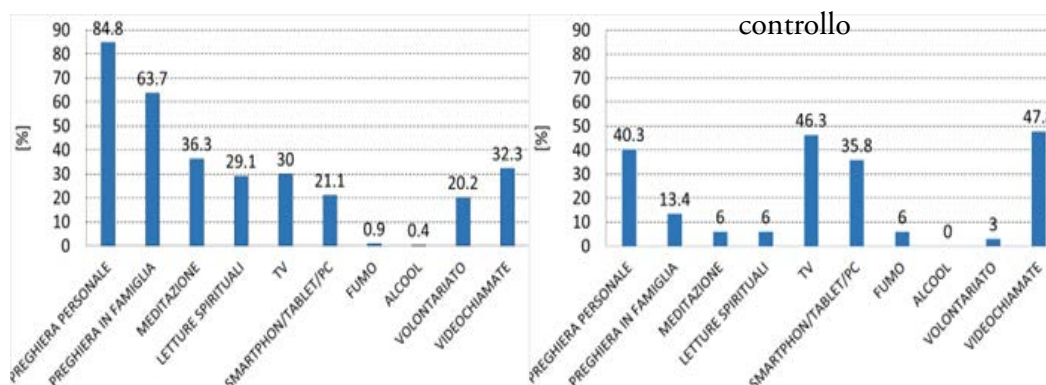


figura 7 – Quali strategie hai adoperato e adoperi per attenuare gli effetti negativi del lockdown (è possibile scegliere più opzioni).

Interessante alla *Figura 7* è anche il raffronto tra le occupazioni e le strategie nelle quali è stata coinvolta la popolazione dei due campioni durante il *lockdown* per attenuarne gli effetti negativi della pandemia. È chiaro che in relazione alla *preghiera personale* non ci si aspetta che il campione di controllo riporti risultati analoghi al campione della popolazione cristiana, per cui è più che comprensibile un 40,3% per il primo gruppo e un 84,8% per il secondo, con un rapporto di circa $\frac{1}{2}$.

Significativo, invece, è il confronto tra la strategia della *preghiera in famiglia* adottata dal gruppo della popolazione cristiana, che si attesta al 63,7%, e il rispettivo dato del gruppo di controllo, che si ferma al 13,4% con un rapporto di $\frac{1}{4}$. Al di là della rilevanza del mero dato quantitativo, a ben vedere, da un punto di vista quantitativo, la preghiera in famiglia è indicativa di un momento della giornata trascorsa in compagnia dei propri cari, nella condivisione di valori e in un'intimità interpersonale, che sempre arricchisce ciascuno. Sono le risposte date dagli intervistati a evidenziare, infatti, come, un'antica e diffusa pratica, quella della preghiera personale e comunitaria (che poco più di mezzo secolo fa rappresentava uno dei pilastri su cui si edificava la famiglia e che negli ultimi decenni è stata messa da parte e persino bandita e ridicolizzata dalla mentalità comune, quale retaggio di un'umanità retrograda e involuta) abbia, invece, un impatto positivo significativo insostituibile su tutti i componenti della famiglia.

È proprio la preghiera, unitamente, alle altre pratiche cristiane l'antidoto che sembra disintegrare la rabbia (dal 25,4% del gruppo di controllo al 5,4% del campione), raddoppiare la speranza e triplicare la fiducia (dal 10,4% del gruppo di controllo al 30,6% del campione, secondo quanto è emerso dal *pilot* lanciato, in via esplorativa, su quattro continenti (*Fig. 6*). Del resto, è altrettanto evidente dai grafici della *Figura 7* che il tempo non impiegato nella *preghiera personale*, nella *preghiera in famiglia*, nella *meditazione* e nelle *letture spirituali* da parte del gruppo di controllo viene automaticamente ripartito in altre attività, alle quali, pur non attribuendo immediatamente un valore negativo dal punto di vista assiologico o morale (sebbene sia noto che potenzialmente la trasmissione di notizie non confortanti da parte dei mezzi di comunicazione possa avere effetti negativi sull'umore delle persone), esse comunque comportano una riduzione di disponibilità per l'altro, sia esso un membro della famiglia o un altro soggetto bisognoso.

Interessante è, infine, anche il dato prosociale¹⁰ emerso nel corso dell'indagine, al tempo del Covid: il 20,2% del gruppo della popolazione cristiana ha manifestato la propria implicazione in attività di aiuto e supporto verso i bisogni altrui e, più specificatamente, di volontariato, a fronte del solo 3% del gruppo della popolazione di controllo¹¹.

Conclusioni: nuove frontiere per la Pedagogia contemporanea

Consapevoli della provvisorietà e limitatezza dei risultati ottenuti e della necessità di un maggiore affondo investigativo, attraverso la scelta di un gruppo più cospicuo di intervistati e di osservazioni di tipo longitudinale, ci accingiamo a riflettere su alcune implicazioni che la ricerca da noi condotta può avere in ambito pedagogico.

La prima considerazione da fare è che in un momento storico caratterizzato dalla difficoltà governativa delle istituzioni, chiamate a riorganizzare la vita di individuo e società per far fronte ad una crisi pandemica, che s'innesta, a sua volta, su una perdurante crisi politica ed economica altrettanto globale, la nostra ricerca evidenzia con certezza il ruolo positivo sul benessere personale e familiare, della disposizione personale a leggere gli eventi della vita quotidiana, purché alla base vi sia una precomprensione dell'esistenza religiosamente connotata.

L'incidenza positiva del fattore religioso sul benessere, sulla resilienza e sulla prosocialità di alcuni individui riapre l'importante questione filosofica e pedagogica, mai conclusa, della necessità del riconoscimento dell'esistenza di un bisogno ontologico di trascendenza nell'uomo. Tale riconoscimento assume una valenza tanto più scientifica, quanto più si considera che essa appare in linea con quanto è stato recentemente teorizzato e indicato nella letteratura psico-pedagogica sul concetto di "resilienza".

Da alcuni anni a questa parte la Psicologia, infatti, oltre a evidenziare i vantaggi della prosocialità e degli esercizi di consapevolezza e di esperienze emotive o atteggiamenti simil-correlati, propone la *Mindfulness* e l'*Acceptance and Commitment Therapy* come tecniche atte a sviluppare la resilienza negli individui. Gli esercizi di consapevolezza e *auto-consapevolezza* e gli atteggiamenti prosociali promossi da queste tecniche si rivelano, nella pratica terapeutica, come esperienze particolarmente utili per gli individui, per accogliere e affrontare le difficoltà della vita. In più tali tecniche presentano "somiglianze" sorprendenti con alcune esperienze e pratiche religiose e ne avvalorano, implicitamente i benefici, in vista dello sviluppo della resilienza (Lambiase e Cantelmi, 2021).

A fronte di tutto ciò appare quanto mai urgente una nuova riflessione, da parte della Pedagogia sull'impatto positivo che il ritorno alla conoscenza e alla pratica dei valori fondanti della tradizione filosofica e religiosa occidentale, nel rispetto di un dialogo interreligioso aperto e costruttivo, potrebbe avere in vista della formazione integrale degli individui e dello sviluppo

¹⁰ Il comportamento prosociale è un atteggiamento di apertura verso l'alterità. La prosocialità cristiana, poi, presenta caratteri specifici singolari, che non si riscontrano in altre professioni e confessioni religiose. Essa è caratterizzata da: una preoccupazione e un impegno profusi per la difesa dei diritti delle categorie più emarginate della società (poveri, ammalati, peccatori); da un sentimento di gratuità e fratellanza universale rivolti alla promozione del benessere di altre persone e correlati all'empatia; e dalla capacità di trasformare il male in bene (con il perdono e l'amore del nemico, in conformità con le esigenze evangeliche).

¹¹ Se la valutazione dei comportamenti prosociali, già da alcuni anni è oggetto di indagine e investigazione da parte della letteratura scientifica contemporanea (si legga, ad esempio: *Love Thy Neighbor: Religion and Prosocial Behavior* (2014) di G. Heineck, Bonn: IZA Discussion Papers, n. 8496), la valutazione dell'impatto che la fede religiosa cristiana e delle sue pratiche devozionali possono avere sull'esistenza individuale, familiare e comunitaria, è invece un campo non ancora investigato.

della resilienza umana. In un momento storico caratterizzato dall'onda lunga, che dall'Europa aveva investito gli Stati Uniti e viceversa, dei trattati sulla "morte della religione" e poi sulla "morte della famiglia", vale la pena chiedersi, con Peter Berger, se davvero la religione possa essere messa da parte e "taciuta", come se fosse qualcosa di obsoleto: l'antico patrimonio di una civiltà superata dal progresso scientifico (Berger, 2001, trad. it. 2020).

Un altro elemento significativo che emerge dalla ricerca da noi condotta riguarda la centralità del ruolo che la famiglia detentrica e portatrice di valori stabili può avere sul benessere e sullo sviluppo della personalità dei propri figli, in un tempo critico come quello postmoderno e pandemico. In accordo alle consolidate (Erickson, 1963, trad. it. 1966), ma anche alle più recenti (Oliverio Ferraris, 2020), acquisizioni della psicologia e della psicoterapia, è risaputo che i bambini, a causa della loro condizione prolungata nel tempo di impotenza materiale e fisica, hanno bisogno di un sostegno strutturale anche di tipo affettivo e cognitivo per affrontare il mondo da adulto e tale sostegno non può che derivargli dalla famiglia.

Nel solco di questa tradizione, i Berger parlano di *imperativi minimi* necessari affinché un soggetto possa vivere «un'infanzia ragionevolmente sana e felice» (Berger P.L., Berger B., 1983, trad. it. 1984, p. 208). Questi imperativi minimi di cui avrebbe bisogno un soggetto in crescita si possono riassumere, in fondo, con due sentimenti o atteggiamenti fondamentali: *stabilità* e *amore*. Ciò emerge contro la posizione di Durkheim (1888, trad. it. 1999), anzi specularmente a quella del sociologo francese, il quale intravedeva nella scuola la possibilità di sostituirsi alla famiglia – di cui già si decantava la crisi nell'Ottocento – per generare sentimenti e valori positivi, compatibili con una solidarietà organica nella società.

In alternativa all'idea di educare alla moralità nella scuola, anche i Berger intendono riaffermare il primato morale ed emozionale della famiglia, la sua autorità in una società che vede allentata la presa dei genitori sui figli e tutto ciò a partire dall'assunto secondo il quale essa rappresenta il nucleo fondamentale, costituito dalla presenza simultanea e complementare di madre e padre, per la crescita equilibrata di figli che abbiano successo nella vita, emozionalmente stabili e che diventino ben presto autonomi e maturi. La particolare funzione che la famiglia assolve nel contesto dell'intera società quale "struttura di mediazione", cioè come istituzione che si colloca tra la dimensione privata della vita dell'individuo e le grandi strutture che caratterizzano la vita pubblica, è strettamente legata, secondo la prospettiva sociologica di Berger, alla sua capacità di trasmettere un patrimonio morale e assiologico, un *ethos* che risiede su un complesso di valori. La società moderna si presenta per l'individuo come una migrazione continua tra ambito pubblico, fatto di megastrutture alienanti e anomiche, non particolarmente utili nel fornire significato e identità per l'esistenza individuale, e ambito privato, dove viene soddisfatta la dazione di senso, la realizzazione personale e l'identità individuale.

Tuttavia, secondo Berger, per assolvere pienamente al suo compito, cioè quello di aiutare tutti i componenti a superare le crisi anomiche, quale potrebbe essere, ad esempio, quella contingente legata alla ricomprensione e alla ristrutturazione di tutta l'esistenza durante un periodo pandemico di totale incertezza sul futuro, la famiglia deve essere concepita come «un'unità naturale composta da genitori e figli, uniti nell'amore, rispetto reciproco, fiducia e fedeltà, basata su valori religiosamente ispirati che danno a questa unità di base della vita sociale una specifica qualità morale» (1967, trad. it. 1984, p. 154).

Ciò che preme evidenziare a Berger, nella sua disamina sociologica qualitativa e che è in assoluta sintonia con la nostra ricerca quantitativa, è la matrice religiosa dell'*ethos* piccolo borghese di una tipologia di famiglia che è stato il perno della cultura e della civiltà occidentale; la componente religiosa si è incardinata positivamente nella struttura della famiglia e con il suo *ethos* essa ha avuto la possibilità di fare da volano per l'economia capitalistica, presentandosi

come il motore della modernizzazione e della razionalizzazione degli stili di vita in Europa, capace di superare indenne attacchi concreti e teorici talvolta anche molto duri.

Analogamente alla tesi di Berger, i risultati della nostra ricerca evidenziano come la discriminante valoriale, l'*ethos* religioso incardinato nella famiglia ha permesso di resistere alle condizioni avverse e alle prove durissime alle quali è stata sottoposta durante il periodo di *lockdown* a causa dell'emergenza pandemica. E pur vero che esistono famiglie ferite, distrutte, in crisi e che non tutte le famiglie sono uguali e che ogni famiglia ha la sua storia, resta incontrovertibile che esse siano la "culla" della vita umana e la "cellula" primaria della società: come tali, vanno custodite e accompagnate, in un momento tanto difficile della storia, anche attraverso forme di sostegno politico ed economico, associazionismo e di mutuo aiuto come l'esperienza realizzata dal campione della nostra ricerca educativa¹².

Emerge, a conclusione del saggio, una domanda riassuntiva che, in filigrana ha percorso l'intera trattazione e che ha motivato l'indagine esplorativa condotta: potrà la riscoperta del "sacro", della fede e dei valori fondanti della tradizione filosofica e religiosa occidentale, da parte della Pedagogia contemporanea, contribuire al superamento del pessimismo e solipsismo contemporanei, promuovere una nuova educazione integrale della persona e ri-edificare l'umano al tempo del Covid-19? *Posteritati iudicium*.

Contributo specifico degli Autori

- Concettualizzazione: VDA
- Ricerca dei fondi: VDA
- Ricerca delle fonti: VDA, ML
- Metodologia: VDA
- *Digital Resources*: VDA, GS
- Analisi dei dati: VDA, ML
- Visualizzazione: VDA
- Scrittura, revisione e *editing*: VDA (pp. 1-18)

Ringraziamenti

- Consiglio Regionale della Puglia per il Programma di ricerca educativa: "FUTURE IN EDUCATION" - "Fied - Advanced-Program 2019-22", Accordo Quadro Consiglio Regionale della Puglia - Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari (Deliberazione N. 105/2017 dell'Ufficio di Presidenza. Programma di ricerca N. 11.28 - Sett.Ri M-PED/01 M-PED/03).
- Prof. Giuseppe Elia, Responsabile Scientifico Programma di ricerca educativa: "FUTURE IN EDUCATION" - "Fied - Advanced-Program 2019-22", Accordo Quadro Consiglio Regionale della Puglia - Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari (Deliberazione N. 105/2017 dell'Ufficio di Presidenza. Programma di ricerca N. 11.28 - SSD M-PED/01 M-PED/03).

¹² L'esperienza degli Associati "Servi della sofferenza".

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2003): *Liquid love. On the Frailty of Human Bonds*. Oxford: Blackwell.
- Berger P.L. (1967): *La sacra volta. Elementi per una teoria sociologica della religione*. Trad. it. Milano: SugarCo Edizioni, 1984.
- Berger P.L. (1969): *Il brusio degli angeli*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1970.
- Berger P.L. (1979): *L'imperativo eretico. Possibilità contemporanee di affermazione religiosa*. Trad. it. Torino: Elledici, 1987.
- Berger P.L. (1992): *Una gloria remota. Avere fede nell'epoca del pluralismo*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1994.
- Berger P.L. (1997): *Homo ridens. La dimensione comica dell'esperienza umana*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1999.
- Berger P.L. (2004): *Questioni di fede. Una professione scettica del cristianesimo*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2005.
- Berger P.L. (2014): *I molti altari della modernità. Le religioni al tempo del pluralismo*. Trad. it. Bologna: EMI, 2017.
- Berger P.L. (2001): *Riflessioni sulla religione*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 2020.
- Berger P.L., Berger B. (1983): *In difesa della famiglia borghese*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1984.
- Berger P.L., Kellner H. (1964): *Il matrimonio e la costruzione della realtà*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 2009.
- Berger P.L., Luckmann Th. (1966): *La costruzione sociale della realtà*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1969.
- Berger P.L., Luckmann Th. (1995): *Lo smarrimento dell'uomo moderno*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2010.
- Berger P.L., Neuhaus J. (1977): *To Empower People: The Role of Mediating Structures in Public Policy*. Washington: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Brezinka W. (2003): *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Trad. it. Milano: Vita e Pensiero, 2011.
- Campbell D.T. (1988): *Descriptive Epistemology: Psychological, Sociological and Evolutionary*, in S. Overman (Ed.): *Methodology and Epistemology for Social Science, Selected Papers of D.T. Campbell*, University of Chicago Press, Chicago-London, nn. pp. nn. ii.
- Centro Internazionale Studi Famiglia (2020): *La famiglia nella società post-familiare*. Milano: San Paolo.
- Cicchitelli G., D'Urso P., Minozzo M. (2017): *Statistica: principi e metodi*. Ediz. Mylab. con aggiornamento online. Torino: Pearson.
- Cooper D. (1971): *La morte della famiglia*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1991.
- Costituzione della Repubblica italiana (1947, 2022): testo aggiornato alla legge costituzionale 11 febbraio 2022, n. 1 (G.U. n. 44 del 22 febbraio 2022; testo originale pubblicato in GU n.298 del 27-12-1947).
- De Angelis V. (2018): *Educare al bene. Appunti per una pedagogia del coraggio*. Bari: Progedit.
- Del Noce A., Spirito U. (1976): *Tramonto o eclissi dei valori tradizionali*. Milano: Rizzoli.
- Donati P., Di Nicola P. (1996): *Lineamenti di sociologia della famiglia*. Torino: Einaudi.
- Durkheim E. (1888): *Per una sociologia della famiglia*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1999.
- Elia G. (2016): *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia G. (2017): Narrare le fragilità familiari. *La Famiglia*, vol. 51, pp. 91-100.
- Erickson E. (1963): *Infanzia e società*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1966.
- Evans L. (2002): *Reflective Practice in Educational Research*. London: Continuum.
- Giddens A. (1992): *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1995.
- Giuntella O., Hyde K., Saccardo S., Sadoff S. (2021), Lifestyle and Mental Health Disruptions during COVID-19. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(9), s.pp.
- Gödel K. (1940). *The Consistency of the Axiom of Choice and of the Generalized Continuum Hypothesis with the Axioms of Set Theory*. Princeton: University Press.
- Husserl E. (1913): *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2002.

- Laing R.D. (1969): *La politica della famiglia*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1973.
- Lambiase E., Cantelmi T. (2021): *Psicologia della compassione. Accogliere e affrontare le difficoltà della vita*. Milano: San Paolo.
- Lasch C. (1978): *Rifugio in un mondo senza cuore. La famiglia in stato d'assedio*. Trad. it. Vicenza: Neri Pozza, 2019.
- Marcuse H. (1969): *L'autorità e la famiglia*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1970.
- Mondin B. (1994): *Filosofia della cultura e dei valori*. Milano: Massimo.
- Mortari L. (2010): Cercare il rigore metodologico per una pedagogia scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, n. 1, pp. 143-156.
- Oliverio Ferraris A. (2020): *Famiglia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pascutto I. (2012): *Famiglie in transizione. Riorganizzare le relazioni familiari dopo la separazione anche attraverso lo strumento della relazione*. Venezia: Università Cà Foscari.
- Popper K.R. (1976): *La ricerca non ha fine. Un'autobiografia intellettuale*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1997.
- Pring R. (2000): *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Vygotskij S.L. (2018¹⁶), *Pensiero e linguaggio* [1934; 1^a ed. it. 1966]. Trad. it. a cura di L. Mecacci, Roma-Bari: Laterza.
- Watzlawick P. (a cura di) (1981): *La Realtà della Realtà. Confusione - disinformazione - comunicazione*. Trad. it. Roma: Astrolabio-Ubaldini, 1988.
- Tiberio L., Fagioli S., Carrus G., Mastandrea S., Fiasco M., De Luca D., Santamaria C. (2020): *La vita in famiglia ai tempi del coronavirus*. Firenze-Roma: Unicef e Università ROMA Tre.
- Zagzebski Trinkaus L. (2020): *Epistemic Values: Collected Papers in Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.

Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) Costituzione di A.I.F.R.E.F. Italia

L'Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) raggruppa ricercatori e professionisti dell'educazione provenienti da differenti Paesi, interessati al campo della ricerca e degli interventi in educazione familiare. A.I.F.R.E.F. ha organizzato diversi convegni dedicati ai temi della pedagogia della famiglia e all'educazione familiare e ognuno di essi ha dato luogo a pubblicazioni di uno o due opere di rilevanza internazionale, contrassegnando così la determinazione dell'A.I.F.R.E.F. di sviluppare e qualificare questo settore di ricerca. Oltre alla pubblicazione dei volumi, degli atti dei diversi congressi, l'A.I.F.R.E.F. pubblica la «Revue internationale de l'éducation familiale», il Bollettino «Les Nouvelles de A.I.F.R.E.F.» e gestisce un sito Internet.

L'A.I.F.R.E.F. ha fissato alcune direttive fra le quali:

- Sviluppare la ricerca e la formazione in educazione familiare.
- Permettere ai ricercatori e ai professionisti della formazione di tutti i paesi di scambiare le loro produzioni, i loro orientamenti di ricerca e le loro rispettive pratiche.
- Favorire la diffusione della ricerca e dei modelli di produzioni in educazione familiare.
- Incrementare il partenariato tra l'università e i diversi contesti professionali che hanno come finalità lo sviluppo dell'insegnamento, della ricerca e di azioni in educazione familiare.

Alla luce di questi principi generali nasce A.I.F.R.E.F. Italia, con l'obiettivo prioritario di inserire anche il nostro Paese nel circuito internazionale degli studiosi e dei professionisti di educazione familiare.

Le finalità di A.I.F.R.E.F. Italia sono, ovviamente, le medesime dell'Associazione Internazionale, ponendosi con forza l'obiettivo di promuovere la collaborazione tra il mondo della ricerca ed il mondo dei servizi educativi e sociali.

L'iscrizione a A.I.F.R.E.F. Italia – con il pagamento della somma di € 30 – consente di ricevere i due fascicoli annuali della «Rivista Italiana di Educazione Familiare».

Per informazioni: clara.silva@unifi.it

INDICE

NUMERO I · GENNAIO – GIUGNO 2022

- 5 *Promuovere il benessere di bambini e famiglie esposte alla marginalità. L'esperienza del Progetto "Ali per il futuro", Clara Silva, Caterina Segata, Bruno Riccio*

Dossier

"La partecipazione di bambini e famiglie in condizione di fragilità sociale nella comunità e nei servizi educativi per l'infanzia. Il ruolo del case manager in ambito socio-educativo"

- 17 *Strumenti di valutazione per il case management degli interventi socio-educativi: un approccio basato sul capability framework, Marta Russo, Caterina Arciprete*
- 33 *Processi di tipizzazione di genere in famiglie con genitori migranti e a rischio di povertà educativa: un'esperienza formativa condotta nell'ambito del Progetto "Ali per il Futuro", Francesco Sulla, Arianna Pasetti, Ilaria Dall'Olio*
- 47 *Favorire l'inclusione sociale delle bambine e dei bambini e dei loro genitori. L'esperienza di "Ali per il Futuro" in Toscana, Elisa Lencioni, Lisa Giacomelli, Sura Spagnoli, Mattia Capecci*
- 59 *Il Reddito di Cittadinanza come opportunità di formazione, capacity building e integrazione fra servizi. L'esperienza del corso nazionale per case manager, Andrea Petrella, Anna Zenarolla, Luisa Capparotto, Paola Milani*
- 73 *Benessere e salute sociale delle famiglie vulnerabili nella fase post-pandemica: spunti e riflessioni per la formazione degli educatori 0-6 da una ricerca in Lombardia, Chiara Bove, Susanna Mantovani*
- 87 *Tra Child Guarantee e "Patti educativi di comunità". La rilevanza di approcci inclusivi basati su pratiche territoriali di contrasto alla povertà educativa minorile, Antonello Scialdone, Marco Marucci, Cristiana Porcarelli*
- 101 *"RE.BOOT": interventi di rafforzamento e qualificazione della rete dei servizi socio- assistenziali dell'Area Metropolitana di Bologna a supporto di nuclei familiari con minori provenienti da Paesi terzi, Silvia Tarallini, Antonella Ciccarelli*
- 115 *Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali fin dai primi anni di vita. Buone prassi di contrasto alla povertà educativa negli Spazi Mamme di Roma e Brindisi, Chiara Dalledonne Vandini, Arianna Lazzari, Annamaria Cosatti*
- 129 *Figlie orfane per femminicidio e famiglie affidatarie. Il ruolo educativo del tutor familiare nel complesso intreccio tra traumi, diritti e bisogni di sviluppo, Maria Rita Mancaniello*
- 143 *Quando un bambino si ammala. Accompagnare i genitori nell'esperienza di malattia, Germana Mosconi, Francesca Linda Zaninelli*

Saggi

- 155 *The invisible role of feminine caregivers in Palestine. The Emancipatory Research process as a path towards well-being, Alessia Cinotti, Giulia Righini*
- 169 *Los mecanismos de la radicalización y la historia de vida como recurso para la prevención, Donatella Donato, Maria Garcia Rovira, Patricia Lledò Cabrera, Clara Teixidò Orriols*
- 183 *Educare a identità multiple. Il ruolo cruciale delle madri migranti arabo-musulmane nel prevenire la radicalizzazione, Alessandra Mussi*
- 197 *Per una "linea femminile" nei servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità: il contributo di bell hooks al rapporto tra intersezionalità e presidio del setting pedagogico, Alessandro D'Antone, Lavinia Bianchi*
- 211 *"Don't complain and do it properly": 'Pedagogicalized parents' and the morality of doing homework, Vittoria Colla*
- 229 *Benessere, resilienza e prosocialità: il loro intreccio in alcune trame familiari, Viviana De Angelis, Michele Lucivero, Luigi Sparapano*