

RIVISTA ITALIANA

2019

di **Educazione
Familiare**

n° 1

rief



Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 1 – gennaio-giugno 2019

Firenze University Press
2019

Rivista Italiana di Educazione Familiare

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

Direttore responsabile: Clara Silva
Registrazione al Tribunale di Firenze n. 5740 del 7/10/2009

ISSN (print) 1973-638X
ISSN (online) 2037-1861

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

© 2019 Firenze University Press
Printed in Italy

Indice

- 5 *Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative*, Gianfranco Bandini, Paola Caselli
- 35 *Famiglie, bambini e insegnanti: verso un'idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti*, Francesca Linda Zaninelli
- 53 *La realtà dei genitori separati e il supporto emotivo e relazionale nella separazione: il movimento dei GENitori sinGLE (GenGle) come gruppo di mutuo-auto-aiuto online. Uno sguardo pedagogico-sociale*, Maria Rita Mancaniello
- 81 *La funzione affettivo-educativa dei genitori nell'affidamento "diviso". Una nota di commento pedagogico al disegno di legge Pillon*, Monja Taraschi
- 97 *Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla famiglia? Esiti da una ricerca qualitativa nella Regione Emilia-Romagna*, Stefania Lorenzini
- 123 *Famiglie transnazionali e sostegno alla genitorialità a distanza tra Italia e Paesi postsocialisti*, Marta Bertagnolli
- 153 *Paternità emigrata, transnazionale, ritrovata: in conversazione con la comunità bangladese di Firenze*, Zoran Lapov
- 175 *I nonni oggi, tra stili e declinazioni educative. Un contributo empirico*, Valeria Caggiano, Virginia Caliciotti

Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di *Public History* per formare alle professioni educative

*Gianfranco Bandini*¹, *Paola Caselli*²

Abstract

L'articolo fornisce il resoconto e le motivazioni di una esperienza formativa dedicata alla preparazione professionale di coordinatori pedagogici di nidi e servizi per l'infanzia. Si basa sulla convinzione che i saperi storici possano costituire un valido strumento per la comprensione delle relazioni familiari e per affrontare le sfide educative attuali. Nel contesto generale della storia della famiglia, la ricostruzione dei passaggi intergenerazionali della propria famiglia consente di riflettere sulle dinamiche di breve e lungo periodo che sono ancora oggi presenti, favorendo altresì la consapevolezza della varietà delle componenti etniche, religiose, identitarie che ogni giorno fanno parte dell'esperienza lavorativa con i bambini e le loro famiglie. L'attività formativa si è svolta privilegiando l'utilizzo delle fotografie familiari, la loro digitalizzazione e il loro commento, secondo un approccio di *Public History*.

Parole chiave: relazioni familiari, storia della famiglia, storia dell'infanzia, *Public History*, fotografia.

Abstract

The paper illustrates a training experience – and its reasons – aimed at implementing professional skills of Early Childhood Education and Care pedagogical coordinators. The paper is based on the belief that historical knowledge can be a valid tool for understanding family relationships, and for effectively facing current educational challenges. In the general context of the history of the family, the reconstruction of the intergenerational passages of one's family allows to reflect on the short and long-term dynamics that are still present today. Moreover, it promotes the awareness of the variety of ethnic,

¹ Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

² Assegnista e Dottoressa di Ricerca in Pedagogia generale e sociale e presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. I paragrafi 1 e 2 del presente contributo sono opera di Gianfranco Bandini; i paragrafi 3 e 4 di Paola Caselli.

religious, and identity components, which are part of daily work with children and their families. The training activity have been carried out promoting the use of family pictures, their digitalisation, and commentary, according to Public History.

Keywords: family relationships, history of the family, history of childhood, Public History, photography.

1. Le professionalità educative e le questioni storiche

Nei Corsi di laurea italiani che preparano alla professione di insegnante sono sempre presenti insegnamenti di carattere storico. Ad esempio, gli studenti che si iscrivono a Scienze della Formazione primaria (dedicata a preparare insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria) affrontano lo studio della storia, in genere antica e contemporanea. Approfondiscono, in particolare, questioni educative e pedagogiche relative alla professione per la quale si stanno preparando. Questo tipo di studio viene considerato utile per fornire delle solide basi teoriche, unitamente a molte altre discipline nel campo didattico e psicologico, per limitarci a citare soltanto due delle principali articolazioni dei curricula.

Anche la preparazione per l'insegnamento nella scuola secondaria ha generalmente previsto approfondimenti di carattere storico-pedagogico (o storico-didattico), nelle varie configurazioni che nel tempo si sono succedute. Si pensi, per esempio, all'esperienza ormai conclusa delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (Frabboni, Tomasini Grimellini, Manini, Pellandra, 1994) o, attualmente, al cosiddetto *Percorso Formativo Propedeutico al Tirocinio per l'Insegnamento* (PF24). Aspetti analoghi possono essere rinvenuti anche in altri ambiti lavorativi, per esempio nella preparazione degli educatori, degli insegnanti di sostegno, dei dirigenti e responsabili di istituti e attività educative, sia che si tratti di Corsi di laurea, di Corsi di perfezionamento, o di Master.

Se rivolgiamo l'attenzione al contesto europeo ci accorgiamo che gli studi storici e storico-educativi sono parimenti presenti, anche con modalità organizzative molto simili a quelle italiane, come in Francia o in Spagna. Il Processo di Bologna, dal 1999, ha poi contribuito a rendere maggiormente uniformi le offerte formative nell'istruzione superiore in tutta l'area europea. Tuttavia, nel corso del tempo, la storia è stata sempre meno presente nella comunicazione pubblica e nella considerazione sociale: anche nelle filiere di formazione all'insegnamento e alle professioni educative si è registrata una progressiva diminuzione del peso dei saperi storici: una sorta di "piano inclinato" che ha via via marginalizzato

l'approccio storico alle problematiche educative. Potrà quindi sembrare del tutto normale che nel mondo del lavoro, cioè dopo la formazione iniziale, sia nelle procedure di reclutamento, sia nell'attività formativa di aggiornamento del personale, vengano quasi sempre dimenticati i saperi storici e si utilizzino altri ambiti concettuali e altri mezzi per affrontare le sfide contingenti dell'educazione. Di fatto, oggi si continua ancora ad assegnare ai saperi storici, in particolare a quelli storico-educativi come la storia della pedagogia, uno spazio nell'ambito della cultura generale, ma li si esclude dall'ambito della formazione professionalizzante.

È in questo contesto, brevemente delineato nelle sue caratteristiche principali, che si colloca la presente proposta di formazione (denominata *Storia dell'Educazione: famiglia e infanzia nel '900*), realizzata all'interno del Master annuale di I livello in *Coordinamento Pedagogico di nidi e servizi per l'infanzia 0-6*, presso l'Università di Firenze. Il punto di partenza in realtà non è costituito dai timori per la diminuita considerazione sociale (e politica) dei saperi storici, né dalla pretesa accademica di veder riconosciute maggiormente le proprie materie di studio e ricerca. Nasce piuttosto dalla consapevolezza che chi si occupa di educazione – sia a livello teorico, sia nelle concrete attività lavorative – utilizza di fatto, e molto spesso implicitamente, alcune precise conoscenze storiche. Alcune, ma non necessariamente tutte quelle utili per comprendere meglio una determinata situazione. Ciò che si intende sottolineare con forza è la commistione quotidiana e inevitabile di passato e presente, l'attualità di comportamenti e atteggiamenti educativi che, scavando appena appena sotto la superficie, appaiono motivati da scelte ed esperienze largamente preesistenti. Quando ci confrontiamo, in particolare, con le professioni che hanno a che fare con i bambini piccoli (e piccolissimi) tocchiamo con mano la portata di queste affermazioni teoriche. I nostri comportamenti nei confronti dell'infanzia, infatti, devono molto (e in alcuni casi, tutto) alle nostre esperienze infantili, in particolare ai modelli di attaccamento che si sono stabiliti con le figure genitoriali. In sede terapeutica (ma con imprescindibili risvolti educativi) infatti si afferma che:

tagli emotivi precoci, carenze gravi nei processi di accudimento primari, influenze pesanti di miti e copioni intergenerazionali, sistemi di lealtà ancora vivi e paralizzanti vengono riattivati in seduta, con l'obiettivo di arrivare a una pacificazione tra le generazioni, per riscoprire linee di solidarietà e di comprensione reciproca tanto desiderate quanto inattese negli anni (Giacometti, Mazzei, 2011, p. 70).

Se è assodato, nella letteratura psicologica, lo stretto legame tra il nostro passato familiare e la condizione odierna delle relazioni familiari (Formenti, 2003; Lorito, Di Maria, 2008; Parrello 2014; Pergola, 2011), altrettanto importante è il lato socioculturale della questione. Il contesto familiare costruisce una narrazione che si snoda nel tempo, fatta di esperienze, parole, storie raccontate, ritualità, oggetti e ambienti. Una identità familiare all'interno della quale le relazioni vengono intessute e si consolidano, entrando a far parte in profondità dei vissuti personali. Tutto ciò può inoltre variare notevolmente e assumere caratteristiche originali, anche in contrasto con l'ambiente circostante. Nel periodo fascista, per esempio, in un clima di autoritarismo improntato a severità, ordine e disciplina, si scopre come l'universo familiare spesso resista alle pretese totalitarie, caratterizzandosi per relazioni affettuose, antiautoritarie e comprensive dei bisogni degli altri (Ginsborg, 2014).

Studiare la storia delle relazioni familiari, sia su un piano generale che di storia personale, permette quindi di confrontarsi attivamente con una molteplicità di aspetti educativi; di aiutare i futuri educatori (ma non solo loro) a confrontarsi con questa varietà incompressibile di comportamenti; di riflettere sulle componenti sociali, etniche, religiose, identitarie, che ogni giorno fanno parte dell'esperienza lavorativa con i bambini e le loro famiglie (Macinai, Oliviero, 2017).

Nell'esperienza formativa – descritta in dettaglio nei successivi paragrafi – si è scelto di lavorare da un lato sulla storia nazionale, dall'altro sulla storia familiare personale, mettendo a confronto due dinamiche che a volte non sono congruenti, ma sono sempre illuminanti rispetto alle caratteristiche relazionali dei soggetti in età adulta. Ricostruire la storia della propria famiglia attraverso un confronto tra le generazioni consente di apprezzare continuità e variazioni degli stili relazionali, e di comprendere a fondo quali dinamiche di lungo periodo siano ancora oggi presenti nel nostro rapportarci all'infanzia: con distacco, oppure con coinvolgimento, con desiderio di controllo e precisione, oppure con sereno apprezzamento dell'originalità e spontaneità dei bambini, e via dicendo. Sono tutte dinamiche che caratterizzano l'agire quotidiano nel lavoro educativo con i bambini e che possono così essere oggetto di attenta riflessione. Questo procedimento, che tiene nel dovuto conto le molte variabili culturali, non è un punto di arrivo dell'attività di formazione, quanto piuttosto un'apertura a ulteriori approfondimenti; alla piena considerazione dell'importanza e dell'attualità delle dinamiche personali e familiari così come si sono costruite nel tempo, nei passaggi di testimone tra una generazione e l'altra. *L'educatore riflessivo* può

quindi far tesoro dell'approccio storico e utilizzarlo per comprendere a fondo, senza schematismi semplificatori, la complessa dinamica delle relazioni familiari (Schön, 1983, trad. it. 1993; 1987, trad. it. 2006; Striano, 2001).

2. *Le fotografie della famiglia: per una fonte aperta, digitale, pubblica*

Una volta definiti gli elementi concettuali della proposta formativa è bene soffermarsi sulle scelte didattiche, per precisare in che modo esse contribuiscano al principale obiettivo da perseguire: la consapevolezza storica e personale delle dinamiche relazionali della famiglia. Questo tipo di approccio si basa su tre elementi di fondo, che sono strettamente legati allo scopo professionalizzante del Master: l'uso della fotografia, la creazione di una risorsa digitale *online*, la prospettiva della *Public History*.

In primo luogo, anziché lavorare soltanto su testi accademici, si è scelto di utilizzare una fonte storica ampiamente disponibile in tutte le case: l'“album di famiglia” (Tomassini, 2013). Le raccolte di fotografie sono, infatti, un intenzionale documento della storia familiare, all'interno del quale possono essere osservati i momenti salienti, spesso gioiosi, a volte drammatici, della vita dei componenti. Questa *visione intenzionata* reca con sé polisemia e ambiguità, comunica in modo solo apparentemente facile e oggettivo. Rispetto al documento scritto, la fotografia ha una serie di caratteristiche peculiari di grande interesse che la rendono straordinariamente ricca di significati, veicolati con una forza evocativa di particolare efficacia. E contemporaneamente la rendono difficile da capire, pur mantenendo costante l'attenzione critica e la cura che ogni fonte storica richiede (Sontag, 1973, trad. it. 1992).

Sulla base di alcune lezioni frontali dedicate alla storia della famiglia nel Novecento (Barbagli, Kertzer, 2005), i partecipanti all'attività formativa sono stati coinvolti nel reperire le fotografie familiari, cercando tra le mura domestiche, chiedendo ai parenti, a volte riportando alla luce album fotografici (ma, in alcuni casi, semplicemente gruppi di fotografie) nascosti in scantinati e soffitte, di cui si era quasi persa la memoria. La ricerca ha portato alla raccolta di moltissime fonti storiche, indietro

³Sulla complessa tematica cfr. la sezione monografica “*Album, narrazioni e processi*”, in *Rivista di studi sulla fotografia*, n. 7, 2018, pp. 8-57 (con gli interventi di Valentina Varoli, Beatrice Lontani, Riccardo Donati).

nel tempo fino a tre generazioni e alla loro successiva selezione e digitalizzazione. Ogni foto è stata poi corredata di alcuni elementi descrittivi e di identificazione. Per i fini (e i tempi) dell'attività formativa certamente non poteva essere presa in considerazione la *scheda F* dell'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione, ma solo un piccolissimo gruppo di dati: quelli assolutamente necessari per un'adeguata contestualizzazione storica.

La parte più complessa è stata quella relativa alla descrizione della fotografia e al suo commento. Per quanto si sia trattato di fotografie relative al proprio vissuto familiare, la difficoltà interpretativa si è fatta sentire e ha richiesto un contemporaneo ricorso alla storia orale, cioè all'intervista di alcuni familiari che erano in grado di ricordare le persone, le situazioni, e quindi di commentare le fotografie. Questa modalità di lavoro, che ha unito la fonte documentaria alla storia orale, ha arricchito sia la comprensione storica, sia gli aspetti affettivi di questo percorso conoscitivo. L'impegno a cercare le fotografie e a parlare con le persone, in modo che le narrazioni consentissero di leggerle e interpretarle, ha collocato la storia familiare all'interno della complessa dialettica tra la storia locale e la storia nazionale. È stato così costruito un archivio digitale di alcune centinaia immagini corredate degli elementi basilari di documentazione e contestualizzazione: una memoria storica privata che è stata tolta dai cassette e dalle soffitte per essere messa a disposizione, in formato digitale, di tutta la società (Tomassini, 2009). Il dialogo con le persone e con le fonti ha così contribuito alla formazione dei futuri coordinatori pedagogici, mettendoli in ascolto del passato, rendendoli consapevoli del rapporto con il territorio, delle molte varianti delle relazioni familiari, delle diversificate forme nelle quali si esprime l'affettività tra adulti e bambini. A questo punto bisogna notare che la scelta di digitalizzare le foto ha portato "fuori dall'aula" il lavoro didattico, lavorando quindi in una direzione di *Public History* (Bertella *et al.*, 2017; Ridolfi, 2017). Sebbene già nella fase iniziale ci sia stato il coinvolgimento di molte persone esterne all'attività di formazione e un primo embrione di narrazione partecipata, è proprio con la creazione di una risorsa digitale su Internet che si è avviato un vero e proprio percorso di apertura a altri pubblici, per varie ragioni interessati alle nostre "storie di famiglia" attraverso le fotografie⁴.

⁴Cfr. la seguente sezione monografica: Fotografia e Public History. *Rivista di studi sulla fotografia*, n. 5, 2017, pp. 8-81 (con gli interventi di Adolfo Mignemi, Manfredi

La pubblicazione *online* non è stata realizzata con le modalità tipiche dell'archivio accademico che conserva a lungo e con cura tutti gli oggetti che lo compongono, adeguatamente documentati da personale specializzato. È stata scelta una modalità del tutto diversa, ma ritenuta più consona agli intenti partecipativi della *Public History*. I corsisti, in modo del tutto autonomo, hanno caricato le fotografie su *Flickr*, un noto *social network* basato sulla condivisione delle foto personali. L'intento è stato quello di rendere accessibile una vera e propria "miniera" di oggetti fotografici, altrimenti destinati all'oblio, a volte anche all'interno della stessa famiglia che li conservava. Contemporaneamente a questa messa a disposizione in Internet dei materiali, operazione di per sé già interessante e utile, abbiamo cominciato a organizzare degli incontri (con la modalità dei circoli di studio) per creare occasioni di partecipazione a questa memoria familiare digitale, aperti sia ad altre professioni educative (soprattutto in riferimento alla scuola primaria), sia a un più ampio pubblico interessato a confrontarsi con le proprie radici, personali e collettive. Tutto ciò nella convinzione che la storia dell'educazione – da sempre in dialogo con aspetti fondamentali del vivere sociale – debba essere utilizzata in compiti di utilità pubblica (Bandini, 2017, 2018).

Più specificamente, dal punto di vista metodologico, a ogni studente del Master è chiesto di raccogliere e pubblicare su *Flickr* da un minimo di 20 a un massimo di 40-50 fotografie; le foto devono essere raccolte in un album virtuale, cui viene assegnato un titolo, e pubblicate al suo interno, rispettandone quanto più possibile l'ordine cronologico. Ogni foto deve essere corredata delle seguenti informazioni: descrizione sintetica dei soggetti ritratti; nome del fotografo; anno in cui è stata scattata la foto; luogo⁵; conservazione (ad es.: archivio privato di famiglia); descrizione fisica sintetica della foto (ad es., bianco e nero, cm 8,1 x 5,5). Parallelamente, una volta completato il proprio album, ciascun corsista è tenuto a redigere un breve *abstract*, nel quale siano illustrate la tematica del lavoro svolto, le motivazioni ad essa sottese, le riflessioni dello studente. Ogni album viene, infine, valutato, secondo i seguenti cinque criteri, cui è assegnato un punteggio da 0 a 5, con la possibilità, nel caso di lavori particolarmente pregiati e accurati, di fare menzione

Scanagatta, Francesco Faeta e, in particolare, di Giovanni Fiorentino: *Public History e fotografia: una sfida complessa*).

⁵Qualora il fotografo, la data e/o il luogo fossero sconosciuti, è possibile inserire la dicitura *ignoto/ignoti*.

della lode: pertinenza dei temi affrontati rispetto alla finalità e ai contenuti del Master; coerenza delle fotografie in relazione alla tematica scelta dallo studente; copertura di un adeguato arco temporale (possibilmente 2-3 generazioni); adeguata documentazione e descrizione sintetica di ciascuna foto, sia tecnica che “narrativa”; impostazione tecnica corretta (foto “dritte”, senza riflessi, non pesantemente ritoccate (sono ammesse correzioni tecniche minime); creazione e gestione dell’album su *Flickr* adeguate (ad es., corretto ordinamento cronologico delle foto, ecc.).

Ciò detto, vorrei far notare che la scelta di utilizzare un *social network* anziché una piattaforma dedicata, non ha solo l’intento di far circolare quanto più possibile le fotografie, ma ha anche un risvolto particolarmente adatto alla *Digital Public History* (Cauvin, 2016; Noiret, 2011; Salvadori, 2017). Se l’interesse primario, infatti, sta nella narrazione partecipata e quindi nella volontà comunicativa dei soggetti, allora è pienamente comprensibile che *Flickr*, così come altri *social networks* o *softwares* analoghi, consenta di rispettare appieno la soggettività degli autori della digitalizzazione delle fotografie. Potrà capitare, quindi, che alcune serie di fotografie non siano più visibili, proprio perché viene a mancare il desiderio comunicativo, e chi ha caricato le foto non le renda più accessibili pubblicamente (cancellandole o utilizzandole in forma privata). Accettare questa possibilità, senza che nessun ente o organizzazione si appropri degli oggetti, significa dar peso alla logica partecipativa; al ruolo primario delle persone, a partire proprio da quelli che offrono le proprie narrazioni familiari, in un libero gioco di scambi e di doni di memorie.

3. Public History e formazione degli educatori d’infanzia: gli album fotografici degli studenti del Master in Coordinamento Pedagogico di nidi e servizi 0-6

Il Master annuale di I livello in *Coordinamento Pedagogico di nidi e servizi per l’infanzia 0-6*, fondato presso l’Università di Firenze nell’anno accademico 2005-2006 e diretto da Clara Silva⁶, mira a formare una figura professionale competente sui temi della prima e della seconda infanzia, in grado di coordinare i servizi educativi rivolti alla fascia d’età 0-6 anni.

⁶ Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell’Università degli Studi di Firenze.

Tra le molteplici attività, sia di carattere teorico che pratico, proposte all'interno del Master e, in questo caso, più specificamente del Corso in *Storia dell'Educazione: famiglia e infanzia nel '900*, tenuto da Gianfranco Bandini, figura dall'edizione 2016-2017 la promozione della riflessione, da parte degli studenti, sulla propria biografia, attraverso il recupero delle fotografie di famiglia, selezionate in chiave intergenerazionale, e la loro pubblicazione sulla pagina *Flickr* del Master (<https://www.flickr.com/photos/150176771@N07/>)⁷, così da permetterne la consultabilità e la condivisione. Ciò nella convinzione che il lavoro di raccolta delle foto e la riflessione – personale e, tramite *Flickr* e durante le lezioni del Master, condivisa con docente e colleghi – sulle stesse, assumano una valenza formativa di rilievo, anche e in particolar modo per le professionalità impegnate nell'educazione dell'infanzia.

In questo quadro, ampliando lo sguardo all'ambito psicologico, è noto come la fotografia sia uno strumento-chiave dell'arteterapia, disciplina che, tramite l'espressione artistica intesa come mezzo terapeutico e creatico, mira a promuovere nel soggetto la presa di coscienza e il potenziamento della propria sfera emotiva-affettiva, della capacità riflessiva, della *mindfulness*, delle competenze relazionali (Berman, 1993; Hogan, 1981; Krauss, 1983; Weiser, 1999, trad. it. 2013).

La raccolta di materiale fotografico relativo alla propria famiglia e all'infanzia – propria e altrui: amici e parenti, *partner*, eventuali figli, compaesani, legati in diversa misura agli studenti del Master –, insieme alle *micro*-tematiche ad esse afferenti cui è dedicato il paragrafo successivo, ha mirato ad accrescere negli studenti la consapevolezza che ogni individuo è frutto di una fitta rete relazionale, nella quale nasce, cresce, si sviluppa: *in primis*, quella che anima e caratterizza la propria famiglia di origine. Il nostro sviluppo cognitivo, psichico, affettivo, emotivo, linguistico e l'acquisizione, tra le altre, delle conoscenze e delle competenze relazionali, comunicative e sociali hanno luogo grazie al nostro essere costantemente immersi, fin dal nascita, in contesti ad elevata socialità; contesti nei quali, nell'infanzia, il ruolo dei genitori, in ambito domestico, e di educatori e insegnanti, in contesti *extra*-domestici, assumono

⁷ Per visionare gli *album* di quegli studenti del Master che, al momento in cui andiamo in stampa, abbiamo deciso di lasciarli pubblicamente consultabili, si rimanda al *link* in oggetto. Nell'occasione, a prescindere dall'attuale consultazione pubblica o meno dei loro profili, ci è caro ringraziare tutti gli studenti del Master in *Coordinamento Pedagogico*, in particolare quelli delle edizioni 2016-2017 e 2017-2018, che hanno partecipato attivamente al lavoro di ricostruzione fotografica proposto da Gianfranco Bandini.

rilevanza centrale (cfr., Vygotskij, 1934 [1^a ed. it. 1966], trad. it. 2018¹⁶; Bruner, 1986; in anni più recenti, nel contesto italiano, cfr. tra gli altri, Di Blasio, a cura di, 1995, e Camaioni, Di Blasio, 2007²).

In questa cornice e in armonia con quanto appena affermato, la riflessione sul soggetto come costitutivamente immerso all'interno di contesti relazionali, affettivamente densi, fin dalla nascita, promossa anche attraverso lavori di ricostruzione fotografica incentrati sul tema della propria infanzia e della propria storia familiare, favorisce in educatori e coordinatori la consapevolezza che ognuno di noi ha un proprio vissuto; un proprio percorso familiare; un agire e un sentire che sono frutto, anche e in misura rilevante, del proprio passato e delle dinamiche che caratterizzano il nucleo familiare, inteso in senso ampio e diacronico, in cui si è cresciuti. Presa di coscienza, questa, particolarmente importante nei *caregivers* – genitori, educatori, coordinatori, o insegnanti che siano – che, acquisendo consapevolezza nei confronti del proprio vissuto soggettivo, si rendono parallelamente conto del fatto che anche i bambini di cui si prendono cura – e lo stesso vale nei confronti dei propri colleghi – ha una determinata storia familiare; un vissuto; un particolare contesto relazionale e affettivo di provenienza e di appartenenza.

La valenza formativa e *trans*-formativa della fotografia emerge con forza dalle parole di Weiser, che risultano valide anche – e in particolar modo – nella cornice delle professionalità educative, poiché sottolineano la capacità delle foto di stimolare, attraverso la vista la memoria del soggetto, la sua autoriflessività, i sensi, l'affettività, in un connubio olistico tra mente e corpo:

le fotografie sono impronte della nostra mente, specchio delle nostre vite, immagini riflesse dei nostri cuori, memorie congelate che noi possiamo tenere nelle nostre mani in un momento di calma silenziosa, se lo vogliamo, per sempre. Le fotografie non solo documentano i luoghi in cui siamo stati, ma indicano la strada verso la quale stiamo andando, sia che noi la conosciamo o no. Dovremmo dialogare spesso con loro e prestare bene attenzione ai segreti che le loro storie possono svelarci. La mente è in grado di assorbire informazioni solo attraverso gli organi della vista, dell'udito e dell'olfatto, del gusto e del tatto. [...] L'informazione basata sulla vista svolge un ruolo cruciale nella comprensione di ciò che viviamo. Per questo nelle nostre esperienze, e nella memoria che abbiamo di esse, è presente una forte componente visiva. Inoltre, il significato dell'esperienza non esiste "al di fuori", separato da noi, ma solo nella relazione tra l'oggetto dello stimolo e colui che lo percepisce (1999, trad. it. 2013, p. 25).

Nello specifico delle attività del Master proposte in seno alla Cattedra di Storia dell'educazione, oltre a stimolare l'autoriflessività del soggetto, il lavoro di ricostruzione fotografica delle biografie familiari ha spesso promosso il dialogo tra gli studenti e i membri della propria famiglia. La maggior parte degli studenti coinvolti ha infatti affermato che questo tipo di attività ha favorito – e, in alcuni casi, persino *ripristinato* – una comunicazione densa e significativa con genitori, nonni, fratelli, zii, che sono stati coinvolti nella ricerca delle fotografie, nella riflessione condivisa su di esse, nella rievocazione delle storie di vita contenute nelle immagini.

La portata emotiva-affettiva e comunicativa, oltre che “didattica” di questo lavoro di scavo fotografico emerge dalle testimonianze di molti corsisti del Master. A titolo esemplificativo, riportiamo quelle, particolarmente suggestive, di Chiara I., che nell'*abstract* di accompagnamento al proprio album collega il lavoro di raccolta delle foto al concetto di *serendipity* e, parimenti, alla riscoperta del legame con i propri genitori:

la scelta dell'argomento è nata dal momento in cui insieme ai miei genitori, abbiamo ricercato foto di tanti anni fa in album molto vecchi. Questa ricerca ha permesso, non solo a me ma anche a loro, di ripercorrere momenti passati che non riaffiorano sempre nella quotidianità di oggi. Ciò, infatti, ha contribuito anche nel farmi notare, molto più da vicino e in modo personale, rispetto a quello dei libri, come fossero cambiati tanti aspetti della vita quotidiana, delle relazioni, dei sentimenti e dei valori che al giorno d'oggi sono estremamente cambiati anche grazie ai grandi progressi della tecnologia. Una frase che soprattutto dai miei genitori viene fuori durante miei personali racconti o comunque momenti di quotidianità è “noi ai nostri tempi non eravamo così”. [...] Nel mio racconto viene messa in risalto una parola per me molto importante ovvero *serendipity*. Questa è una parola alla quale io do un'estrema importanza, poiché è la capacità di trovare ciò che non si sta cercando, ed io fortunatamente ho trovato tutto quello che dalle fotografie si può notare. [...] Nella raccolta delle foto sono state tante le emozioni suscitate in me e che mi hanno fatto davvero capire i valori che tutta la mia famiglia mi ha trasmesso, dando sempre importanza a ciò che si fa, nelle scelte prese e negli obiettivi che mi sono posta. Credo che la cosa più bella, del mio percorso fino ad oggi, sia stato vedere quanto i miei genitori sono fieri di me per tutto ciò che ho fatto e ciò che ho raggiunto grazie alla mia determinazione, al loro sostegno e al loro aiuto.

La valenza formativa e, al contempo, la portata affettiva del lavoro di recupero e selezione delle fotografie di famiglia – in questo caso relative al contesto pugliese – emergono anche dalle parole di Imma, che sottolinea come questo tipo di attività l'abbia indotta a riflettere, oltre che

sulla propria storia familiare, sulle condizioni di vita dell'infanzia tra gli anni '40 e gli anni '60 del secolo scorso, in particolar modo quella del Sud Italia. In questa prospettiva, la studentessa ha vissuto questo lavoro come un "viaggio" – dentro di sé, dentro la propria famiglia, dentro la storia del proprio contesto di origine –, che l'ha coinvolta, emozionata, resa più consapevole, come donna e come educatrice e coordinatrice:

è stato interessante ed anche emozionante questo viaggio iconografico: un percorso di scoperta e conoscenza che ha richiesto tempo. Il tempo necessario per la raccolta delle foto, perché sono tornata a casa dei miei nonni che da qualche anno sono venuti a mancare; un tuffo nella loro scatola delle vecchie foto ma anche un tuffo al cuore quando ne ho viste e lette alcune. Ho proceduto lentamente in questo viaggio: mi sono concessa il tempo per pensare, per riflettere su ogni foto, per selezionarle, per commentarle adeguatamente, per capire cosa potessero dirmi dell'infanzia ritratta, se vi fosse qualcosa di immutato o di diverso dal tempo presente o se parlasse di qualcosa che oggi non esiste più. Ed ho scoperto che ogni foto racconta. Più di tante parole. Rivolgendomi a parenti dei miei nonni materni, ho chiesto chiarimenti su alcune foto, ho avuto conferma di alcune circostanze e ne ho conosciuto altre. L'infanzia che nel mio album si testimonia non è una sola. È quella che un tempo moriva per mancanza di medicinali (che oggi definiremmo banali), quella che veniva affidata a familiari economicamente sicuri per assicurare un futuro migliore, quella che andava a scuola e lavorava, quella che riceveva il peso di una responsabilità quasi genitoriale verso i fratelli più piccoli, quella che giocava e si divertiva con poco, quella che si riuniva in casa per far festa e stare insieme.

In quest'ottica, dunque, il lavoro di ricostruzione fotografica ha coinvolto e potenziato sia la sfera "razionale" sia quella emotiva e affettiva degli studenti del Master, spesso ingenerando una spirale positiva di comunicazione attiva; di condivisione dei ricordi; di confronto e dialogo tra i corsisti e i loro familiari.

4. *Infanzia e famiglia: i temi di riferimento degli album*

Nel corso delle edizioni del Master 2016-2017 e 2017-2018 sono stati raccolti e pubblicati su *Flickr* complessivamente 79 albi, composti in media da 35 immagini ciascuno⁸, ognuno accompagnato da un *abstract*

⁸ Sebbene vada precisato, per completezza, che alcuni superano le 50 fotografie, mentre altri sono composti da 20-25 foto.

descrittivo⁹, per un totale di oltre 2.700 foto, pubblicate in ordine cronologico crescente. Sotto il profilo tematico, il *fil rouge* che ha caratterizzato il lavoro di ricostruzione fotografica degli studenti è composto da due temi-chiave, quali la famiglia e l'infanzia, da cui a loro volta si dipanano spesso ulteriori *micro*-tematiche collegate. Ne è prova, tra gli altri, il caso di Tania, che nell'*abstract* sottolinea come il suo album, intitolato *La mia Famiglia nell'infanzia: tre generazioni a confronto in occasioni particolari*, sia incentrato sì sulla storia della propria infanzia e della propria famiglia, ma guardandole anche dal punto di vista dei riti religiosi che ne hanno scandito i passaggi o, ancora, dell'andare a scuola di genitori, fratelli, fino alla stessa corsista:

l'album è composto da tre piccole "storie" che ci narrano la scuola, la prima comunione e le vacanze. Tutti gli eventi, o quasi, sono rappresentati nelle tre generazioni, coprendo un lasso di tempo che va dagli anni '20 fino agli anni '80 del Novecento; un periodo che racchiude grandi cambiamenti al livello sociale, culturale ed economico che trasformano l'idea di famiglia e di infanzia. Le foto ci testimoniano le trasformazioni che coinvolgono l'infanzia rispetto alle istituzioni come la scuola e le cerimonie religiose, il rapporto tra genitori e figli e la famiglia che si allarga all'amicizia nei suoi rapporti affettivi. Le foto sono a tutti gli effetti documenti storici e tramite le immagini raccontano la società, i suoi valori e le sue trasformazioni.

Un'altra studentessa, Clarissa, pone invece in evidenza l'efficacia del lavoro di ricostruzione fotografica nel promuovere una conoscenza più approfondita della propria storia familiare, una migliore capacità di analisi e una maggiore autoriflessività. Come spiega nell'*abstract*, infatti, la motivazione principale che l'ha spinta a concentrare l'attenzione sulla storia "a tutto tondo" della propria famiglia «è stato l'aver ritenuto entrambi le mie famiglie, sia materna che paterna, un argomento degno di curiosità e di analisi». In questo caso, il lavoro che ha condotto alla realizzazione dell'album ha stimolato nella studentessa un'ulteriore riflessione e presa di coscienza, relative a un aspetto – almeno apparentemente – "fuori programma" rispetto alla cornice tematica di riferimento; ovvero, l'evolvere del ruolo delle figure femminili presenti in famiglia. Come sottolinea la corsista, negli anni la sua famiglia si è

⁹Precisiamo che, per motivi di *privacy*, gli *abstract* non sono pubblicati su *Flickr*, ma sono conservati nell'archivio del Master in *Coordinamento Pedagogico*, in formato digitale, e non presentano numeri di pagina.

modificata, e con essa anche il ruolo delle donne che ne hanno fatto, e ne fanno, parte:

nel ripercorrere la storia attraverso le fotografie della mia famiglia è emerso un elemento molto importante, cioè come in entrambe, dagli anni '60 sia cambiato il ruolo della donna. Sia dalla parte materna che quella paterna, le mie nonne si sono ritrovate ad avere la loro indipendenza economica permettendogli di non essere più soltanto mogli e madri ma anche una figura nel mondo professionale, trasferendosi da realtà rurali a quelle di città.

Famiglia e infanzia costituiscono, dunque, una *macro*-cornice di riferimento, entro e da cui si sono sviluppate ulteriori tematiche, nella maggior parte dei casi a loro volta profondamente interrelate. Come abbiamo in parte già visto in apertura di paragrafo, tali temi-chiave sono stati infatti affrontati e declinati dagli studenti del Master in molteplici modi, concentrando l'attenzione su aspetti specifici della vita familiare e dell'infanzia, proprie e altrui. Ad esempio, numerosi albi hanno avuto come *focus* la storia di bisnonni – in rari casi, persino trisnonni – e nonni. Si pensi, tra i lavori più rappresentativi al riguardo, all'albo di uno studente, Serafino, incentrato sulla biografia della nonna paterna, L., trasferitasi dalla campagna marchigiana in Toscana nel secondo dopoguerra. Scrive questo corsista nell'*abstract* del suo album, sottolineando peraltro, in una sorta di *meta*-lavoro di ricostruzione fotografica, l'amore della nonna per le fotografie di famiglia:

la storia di L., ragazza marchigiana di origini contadine che si trasferisce nel secondo dopoguerra in Toscana, è qui direttamente riportata attraverso le immagini a lei più care. L. le custodisce gelosamente nell'armadio. Le "vecchie" fotografie rappresentano per lei una vera ricchezza: uno strumento con cui narrare se stessa, il suo vissuto e la sua esperienza. In questo breve percorso rievocativo emergono aneddoti legati ad oggetti ("*l'amatissima Vespa di Piero*" o "*l'indispensabile Bianchina di Umberto*"), ma anche a luoghi (quale per esempio il "*cantiere*" o il "*campo*"), persone e vicende. Sebbene talvolta il ricordo affiori annebbiato a causa del tempo passato, è possibile ricostruire una storia che ci narra di incontri tra diversità – sociale, culturale ed economica – accoglienza e condivisione. Nata in una campagna dove con il fratello "*pascolava una decina di capre*", trasferitasi in un Paese in cui "*si parlava una lingua diversa*" ed infine sposatasi con Piero "*che era ricco per l'epoca!*", la memoria di L. offre uno spaccato dell'evoluzione sociale ed economica in Italia tra gli anni '30 e '80.

In alcuni casi, la densità affettiva ed emozionale che connota la scelta di focalizzare l'attenzione sui propri nonni si mescola ad alcune storie



Il tenente colonnello Teobaldo Daffra in alta uniforme – 1920, Firenze; archivio privato della famiglia Daffra; fotografo ignoto; seppia su cartoncino, 23,5cm x14,5cm; sul retro, dedica di Roberto Daffra a sua figlia C. e al marito (nonno paterno della studentessa): “A C. e Cr. in ricordo del nonno D., grande invalido cieco di guerra, ferito il 21 aprile 1917”.

“speciali” sotto il profilo pubblico: ed ecco che allora la dimensione privata, intima, entro cui si inscrivono queste fotostorie familiari si amplia, abbracciando quella pubblica e sociale. È, ad esempio, il caso del bisnonno materno – Teobaldo Daffra¹⁰ – di Miriam, che come recita il titolo stesso dell’album a lui dedicato, fu un “*grande invalido cieco di guerra*”. Daffra, rimasto cieco a causa dello scoppio di una bomba sul Carso durante la Prima Guerra Mondiale, è il primo italiano a disporre, nel 1929, di un cane guida appositamente addestrato. Inoltre, diresse l’Istituto Vittorio Emanuele II per i Fanciulli Ciechi – dove conobbe la moglie – e, negli anni ‘60, la Scuola Italiana Cani Guida, entrambi con sede a Firenze.

¹⁰In questo caso, in via eccezionale, citiamo il nome per esteso, poiché si tratta di un soggetto noto, pubblicamente conosciuto.

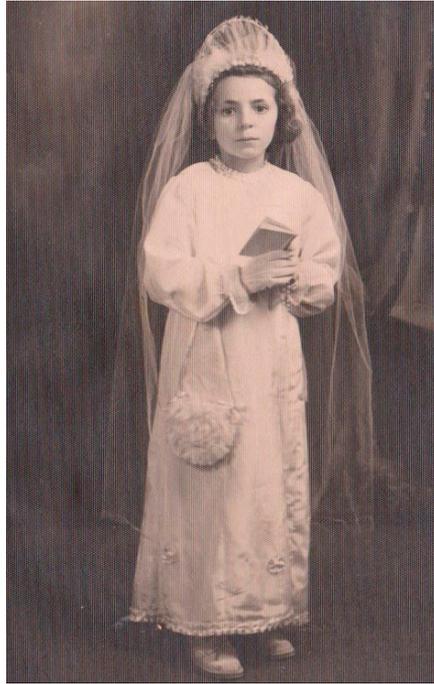
Il lavoro di Miriam risulta particolarmente significativo anche per un altro aspetto; come scrive nel suo *abstract*, la studentessa aveva inizialmente scelto di concentrarsi sulla storia, tra dimensione pubblica e privata, del bisnonno; la recente perdita del nonno R., figlio di Teobaldo, ha stimolato in lei il desiderio di proseguire, per rendere omaggio alla memoria del nonno e – aspetto di particolare interesse in questa sede – dare ulteriore significato alla storia della propria famiglia:

in seguito alla recentissima perdita di mio nonno R., scelgo di continuare l'album percorrendo alcuni momenti della sua vita, per dare memoria alla sua persona e per creare qualcosa di significativo per me e la mia famiglia. L'album, quindi, rappresenta attimi di storia familiare, di quattro generazioni, della famiglia Daffra. Al suo interno si trovano *flash* dell'infanzia: dei figli di Teobaldo Daffra, dei figli di R. e infine di quella dei suoi nipoti. R. [...] è laureato in legge presso l'Università di Firenze, che in passato si trovava in Via Laura, nella stessa università in cui io mi sono laureata. Si innamora di V. e con lei ha quattro figli [...] che a loro volta gli donano sei nipoti [...]. R. è stato una persona molto stimata per il suo impegno nelle cause umanitarie, che ha portato avanti fino a pochi anni prima del suo decesso. Nel mio lavoro ho scelto però di rappresentarlo principalmente nella semplicità del quotidiano e nel calore degli affetti, mettendo in risalto le sue qualità di uomo presente e amorevole che dedica il suo tempo alla propria famiglia.

Parimenti, alcuni corsisti hanno guardato a infanzia e famiglia da un ulteriore punto di vista, ponendo l'attenzione sui riti religiosi che ne hanno scandito i passaggi: ad esempio, raccogliendo foto del battesimo, della comunione o della cresima, del matrimonio, propri e/o di genitori, fratelli o, ancora una volta, nonni. Nel caso di Alice, l'attenzione si è concentrata sulle prime comunioni e sui matrimoni celebrati in famiglia. Il lavoro di recupero fotografico ha promosso in lei la consapevolezza di come, nel tempo, siano cambiati sia il valore storico-sociale e culturale assegnato a tali riti, sia l'"estetica" – abiti indossati, qualità degli scatti, foto posate *vs.* naturali – che li contraddistingue.

A questo proposito, come scrive la studentessa nell'*abstract*,

possiamo quindi notare come sia cambiata la scelta degli abiti degli sposi, prima voluminosi, ingombranti, molto principeschi oggi più aderenti e, delle tuniche usate per celebrare la prima Comunione. Oltre al cambiamento degli abiti, possiamo notare come siano cambiate le scelte delle pose fotografiche, più precisamente degli sfondi scelti o, non scelti per scattare foto agli sposi. Notiamo come al giorno d'oggi si tenda a scegliere posti meravigliosi, con panorami spettacolari che incornicino i soggetti della foto, al contrario di prima



Mia nonna paterna nel giorno della sua prima comunione – 1947, Veneto; archivio di famiglia; fotografo ignoto; 10cm x 8cm.

che venivano scattate foto senza tener conto dello sfondo o almeno senza dare particolare importanza a ciò che veniva raffigurato dietro i soggetti, tanto che nelle foto che ho inserito nell'album ci sono foto dei miei nonni nel giorno del loro matrimonio, con un camion o un'auto sullo sfondo. Per quanto riguarda le tuniche della Comunione, si nota che prima le bambine indossavano abiti molto simili a quelli di una sposa, con tanto di velo, mentre oggi, la tunica è molto più simile al saio delle suore o alla talare dei preti [...]. Il percorso fatto per creare questo album è stato molto interessante e importante per tenere a mente il nostro passato e i cambiamenti continui della società.

Nell'ambito dei *micro*-temi che si sono sviluppati a partire da infanzia e famiglia, alcuni studenti del Master hanno invece incentrato il proprio lavoro sulle "vite di coppia" che si sono susseguite negli anni all'interno della propria famiglia, specificamente intesa come frutto delle storie d'amore dei suoi componenti. A questo proposito, citiamo le parole di una studentessa, Silvia, che ha intitolato il suo album *Una lunga storia d'amore*, in riferimento a quella dei propri nonni. Nell'*abstract*, emerge

come questa corsista abbia lavorato con rigore, mostrando allo stesso tempo un forte coinvolgimento personale. Anche in questo caso, infatti, il lavoro di recupero delle foto e la riflessione su di esse hanno favorito il coinvolgimento del soggetto nella sua dimensione più profonda, in cui memoria, ricordi, emozioni e affetti si mescolano e si rinfocolano vicendevolmente:

una lunga storia d'amore quella fra F. e A., i miei nonni, che si sono innamorati all'alba della Seconda Guerra Mondiale. Su uno sfondo storico duro e doloroso si sono sposati, nonostante la famiglia [di A., N.d.R.] ostacolasse la loro unione, e hanno dato alla luce la loro prima bambina M.T., mia mamma. Dal fronte, il mio nonno ha inondato la sua famiglia e la sua sposa di lettere, foto, cartoline piene di amore, di speranza e di voglia di casa! Mia mamma si è sposata nel 1966, con A.B. e dal loro amore sono nate due bambine: C. e io, S.! Questo lavoro di ricerca storica è stata una grande occasione per me; l'occasione che mi serviva per trovare il coraggio di riaprire la porta di una casa a cui è legata tutta la mia infanzia e la mia giovinezza e in cui non avevo più messo piede da sette lunghi anni. Aprire i cassetti e ritrovare custodite, in quelle stesse scatole di latta che tanto amavo, decine e decine di fotografie tenute insieme da nastri colorati è stata un'emozione incredibile...Il difficile è stato sceglierle!

Ancora, altri studenti del Master hanno guardato a infanzia e famiglia dal punto di vista della celebrazione in famiglia di feste e festività: il Natale, la Pasqua, il Carnevale, le feste del quartiere, le domeniche. A questo proposito, una studentessa, Lucia A. ha intitolato il proprio lavoro *La domenica di nonna L.: giorni di festa in una famiglia di San Frediano*.

Anche in questo caso, come abbiamo visto, la raccolta e l'analisi delle foto è resa peraltro possibile dalla collaborazione con una parente, con la quale la studentessa ha parlato e si è confrontata a lungo:

per questo mio lavoro di ricerca mi sono avvalsa del prezioso contributo di mia zia M., amante e attenta conoscitrice dei ricordi della famiglia M. [...]. Il tema scelto è quello dei giorni di festa, partendo dalle foto della domenica con il "vestito buono" di nonna L. bambina, fino a giungere alle immagini più recenti, di mia mamma M. ragazzina, in vacanza con le cugine in Versilia. Ho cercato di intrecciare i ricordi alle descrizioni, avvalendomi dei ricordi di mia nonna Linda, che amava condividere con noi nipoti i racconti della sua vita di bambina nelle campagne fiorentine. Mia zia M. [...] ha integrato ricordi e descrizioni, fornendo dettagli preziosi sulla sua gioventù in San Frediano, il quartiere di Firenze dove ha trascorso i primi 14 anni della sua vita. Ciò che maggiormente mi ha colpito è la cura, l'attenzione all'abbigliamento che si riservava ai giorni festivi.



Nonna L. e zia M. a quattro anni; di questa foto zia M. racconta che “La domenica, da San Frediano, si faceva una passeggiata a piedi, si arrivava in centro, in Piazza Signoria, si andava in un bar elegante e si prendeva la cioccolata con la panna” – 1934, Firenze, Santa Maria Novella; archivio di famiglia; fotografo ignoto; 9cm x 14cm.

La collaborazione della zia consente di ricordare e riportare, in maniera evocativa e affettivamente densa, le parole della nonna di Lucia, che accompagnano le didascalie delle foto pubblicate su *Flickr*:

mia nonna, nel 1920, con l’abito dal colletto di pizzo, il cappello e i riccioli sulle spalle: “Era importante, allora, come ci si presentava in chiesa. I miei capelli biondi erano l’orgoglio della mia mamma Q., delle mie sorelle... Il sabato sera, prima di andare a letto mi attorcigliavano le trecce in pezzi di cencio, ci dormivo tutta la notte, la mattina avevo i boccoli” [...]. Che dire, poi, di nonno Mario: “Era bello, il più bello di tutti i giovani del quartiere. Sembrava Rodolfo Valentino”, raccontava di lui la nonna. “Semplicità, eleganza, ricercatezza... Per la Messa, per una scampagnata, per una girata in centro”. Ed è qui che nasce un pensiero: allora presentarsi al meglio, era un segno di rispetto, verso gli altri e verso sé stessi, un valore che ritengo andasse oltre il semplice materiale”. Nonna L. raccontava così: “Le scarpe nuove, lucide, con la chiusura alla caviglia... camminavo di lato, sul marciapiede, perché le pozze non le inzaccherassero. Avevo 12 anni e per la

prima volta mi vestivo da signorina. Mia sorella Rina mi aveva comprato scarpe e borsa, la mamma Quintilia aveva cucito il vestito di panno bianco...E poi c'era il cappello, bianco anch'esso. Mi sentivo grande, bella, ed ero felice".

Feste in famiglia, insieme in questo caso ai temi dei riti religiosi, delle vacanze, dello sport, della scuola, si ritrovano anche nell'album di Chiara C., che sottolinea come questo tipo di lavoro le abbia permesso di "viaggiare" all'interno della propria storia familiare, attraverso tre diverse generazioni, riflettendo inoltre su come sia cambiata nel tempo la stessa concezione di "bambino":

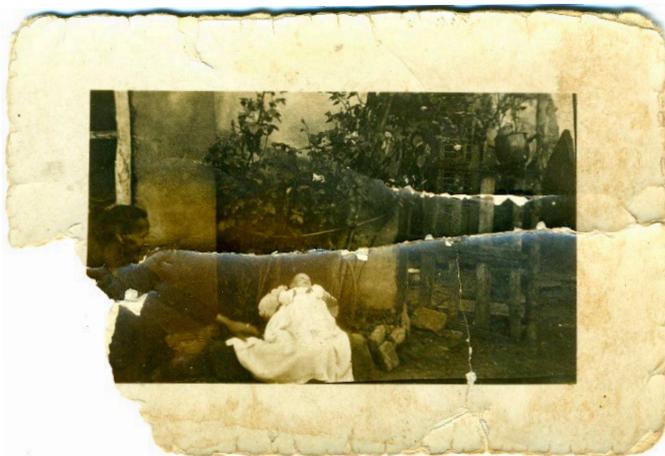
la costruzione di un album fotografico sulla storia della mia famiglia ha rappresentato un viaggio a ritroso nel tempo che mi ha permesso di riconoscermi in quel luogo di origine da cui la maggior parte degli esseri umani inizia il proprio percorso nella vita. [...] Scorrendo le foto si susseguono infatti riti religiosi quali matrimoni, battesimi e comunioni; eventi particolari come gravidanze, feste e recite; inoltre l'infanzia come condizione privilegiata all'interno della famiglia in tutti i suoi aspetti quali i giochi, la scuola, il tempo libero, lo sport. Emerge dunque da questo elaborato la centralità del bambino per la vita della famiglia e la centralità della famiglia per la vita del bambino. [...] Questo lavoro ha contribuito a stimolare in me una riflessione che, partendo dal ricordo e dalla memoria degli stati emotivi e affettivi dell'infanzia all'interno della famiglia, mette in risalto le due principali caratteristiche con cui quest'ultima contribuisce alla maturità dell'individuo: ovvero l'opportunità di usufruire di un alto grado di dipendenza e l'opportunità di staccarsi dai genitori verso la famiglia, dalla famiglia verso il gruppo sociale subito esterno e da questo nucleo ad un altro, in un continuo sviluppo di cerchi sempre più ampi.

Alcuni album sono incentrati specificamente sul percorso educativo e scolastico dei corsisti del Master e/o dei propri genitori, talvolta ampliando lo sguardo e includendo nelle raccolte fotografiche immagini dei servizi per l'infanzia e della scuola primaria del proprio territorio, degli insegnanti, della "vita di classe". A questo proposito, uno studente, Andrea, ha intitolato il proprio lavoro *Insegnando in giro per la Toscana. Maria B.: storia di un'insegnante nella prima metà del Novecento*, focalizzando l'attenzione sulla figura e sulla storia di questa insegnante che – caso raro in questa sede – non era sua parente, bensì amica di famiglia. Il lavoro di recupero fotografico ha consentito di riflettere, a partire dalla "microstoria" della maestra Maria B., sulla scuola del primo '900 in Toscana, più specificamente in Mugello, e sulla figura delle insegnanti, in un contesto prevalentemente agricolo come quello di San Piero a Sieve e San Giusto, nella campagna mugellana.

Al centro di alcuni album è invece il rapporto di uno studente del Master e della sua famiglia con animali, campagna, natura. Nel caso del lavoro della studentessa Lucia B., è presente una foto, particolarmente suggestiva, risalente al 1919 e ambientata nella campagna di Scarperia, in provincia di Firenze, che ha una particolare valenza storica: vi è infatti ritratta la bisnonna, ancora in fasce, della studentessa; la colonica che si intravede nella foto, che riportiamo di seguito, crollerà poche settimane dopo lo scatto, a causa del forte terremoto che colpì il Mugello.

Ciò che più colpisce del lavoro di ricostruzione fotografica di questa studentessa è l'aver focalizzato l'attenzione sul rapporto tra i bambini della propria famiglia – nelle diverse generazioni che si sono susseguite – e la natura. Nelle foto sono ritratti bisnonni, nonni, genitori della corsista da piccoli, fino ad arrivare alla studentessa stessa, insieme a cani, gatti e animali da cortile, come nell'immagine riportata di seguito.

Ancora una volta, la raccolta delle foto si è rivelata un'occasione preziosa per parlare con i propri familiari, riflettendo insieme a loro sul ruolo di rilievo che, sotto il profilo affettivo ma anche formativo, gli "animali di casa" e il giocare con loro all'aria aperta hanno svolto, inducendo la studentessa a concentrare i propri studi in ambito pedagogico proprio sulla relazione tra bambini, natura, e *outdoor education*:



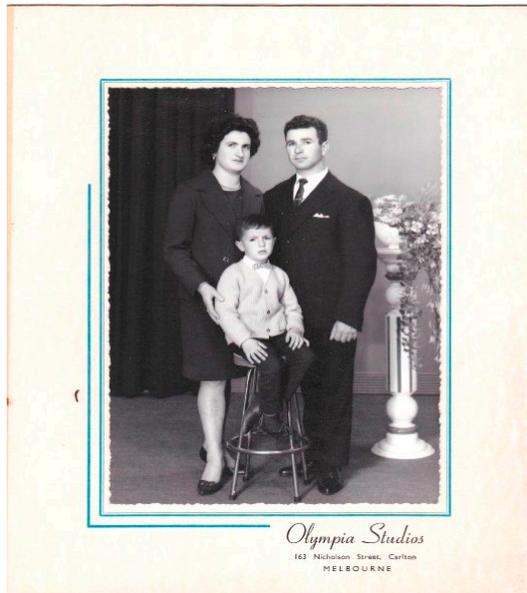
1919 – La mia nonna B. da neonata, con la sua mamma A. nell'aia della loro casa nella campagna appena fuori Scarperia, nel Mugello (FI); casa che venne demolita l'anno stesso a seguito dei danni causati dal terremoto. – 1919, Scarperia (Fi); archivio di famiglia; fotografo ignoto; b/n, 9cm x 6cm.



1949 – *Mia zia R. che governa le galline nell'aia.* 1949, Scarperia (Fi); archivio di famiglia; fotografo ignoto; b/n, 13,7cm x 8,5cm.

parlando con i miei familiari, abbiamo potuto constatare che queste esperienze di gioco e di vita nella natura sono state davvero significative per loro, tanto che nelle loro vite hanno cercato di mantenere questo legame con la natura stessa. La mia famiglia è riuscita a trasmettermi questo forte legame, tanto che io, trovandomi a studiare pedagogia, ho concentrato il mio interesse proprio sull'educazione nella natura. Sfogliando le foto della famiglia del mio babbo mi sono resa conto che, sebbene le foto non fossero molte, c'erano diverse foto dei bambini che giocano in campagna o all'aperto. Per tanto per questo lavoro ho cercato e trovato facilmente delle fotografie che ritraessero le generazioni successive della mia famiglia in giochi ed esperienze nella natura. [...] Mi sono resa conto che le fotografie che ritraevano le varie generazioni della mia famiglia in momenti ludici erano proprio quelle di momenti di gioco all'aria aperta, esperienze con la natura e feste di carnevale.

Alcuni studenti hanno voluto ricostruire, sotto il profilo fotografico, la storia della propria città o del territorio di appartenenza o, nel caso di studenti figli di immigrati, del proprio Paese di origine, ponendoli in collegamento con sé stessi e con la propria storia familiare. Particolarmente



I miei nonni con il figlio R. (mio padre). Foto ricordo da inviare ai cari in Italia – 1965, Melbourne, Australia; archivio di famiglia; fotografo: Olympia Studios Melbourne; seppia, 13 cm x 8 cm.

interessante è la galleria fotografica pubblicata su *Flickr* da Flavia, incentrata sull'emigrazione del nonno paterno della studentessa, che dalla Sicilia partì, molto giovane, per l'Australia, per poi tornare una volta in pensione nel paese natio, insieme alla moglie.

In questo caso, il lavoro di raccolta fotografica ha favorito nella corsista una profonda riflessione sulla portata emotiva e sul significato storico, antropologico, sociale delle migrazioni, oltre che sull'importanza di intendere l'alterità come risorsa. Riflessione, questa, che appare particolarmente rilevante nel caso degli studenti del Master in oggetto, alla luce del fatto che nidi e scuole dell'infanzia sono luoghi ad elevata multiculturalità e, soprattutto, contesti-chiave in, e attraverso cui, promuovere l'intercultura:

questa storia di migrazione mi è molto cara e mi tocca da vicino in quanto migrante interna lontana dalla famiglia in Sicilia, e mi sento di comprendere bene le parole dei miei nonni e di mio padre quando parlano con malinconia ricordando i fratelli e le sorelle, con le loro famiglie, lasciate in Australia. La migrazione dei miei nonni a Melbourne risulta differente dalla quella effettuata da me a Firenze nel 2008 su diversi livelli: i miei nonni sono partiti per cercare

lavoro, mentre io partivo per andare a frequentare un corso di laurea all'università che mi aveva affascinato; i miei nonni lavoravano per mandare il denaro a casa in Sicilia mentre io ricevevo soldi dai miei genitori per permettermi di pagare gli studi (nonostante abbia sempre trovato dei lavori che mi dessero la possibilità di non gravare troppo sulle spalle della mia famiglia); i miei nonni avevano l'obiettivo di tornare prima o poi "a casa" quindi a Giarratana, e io non so se avrò mai la possibilità di farlo per diverse motivazioni tra cui il lavoro (purtroppo troppo precario in Sicilia). La migrazione dunque resta una tematica sempre attuale, e fin dalla notte dei tempi si sa che l'uomo si è spostato per cercare condizioni migliori di vita, per se stesso e per la propria famiglia. Sarebbe opportuno e necessario imparare da queste storie, e capire che siamo tutti esseri umani con medesimi bisogni e necessità [...]. Solo il sentimento di amore e umanità nei confronti del prossimo possono permetterci di superare barriere e ostacoli mentali, costruiti a causa (nostra) della società in cui viviamo, per permetterci di parlare finalmente di integrazione e non più soltanto di inclusione. La diversità esisterà sempre (fortunatamente), e ci appare necessario quindi vivere la diversità come ricchezza, e come arricchimento che si produce grazie alla relazione stessa tra persone umane.

Ai temi fin qui illustrati si aggiunge quello dei giocattoli e, più in generale, degli "oggetti" propri dell'infanzia e della vita familiare. A questo proposito, la studentessa V.¹¹ (il cui album, per scelta della corsista, non è attualmente più disponibile *online*) ha incentrato il proprio lavoro sui giocattoli e giochi d'infanzia di Livorno. La ricerca del materiale fotografico, di non semplice reperibilità, ha stimolato una ricerca e un coinvolgimento attivi da parte della studentessa, che l'hanno portata a conoscere un anziano del luogo, esperto di giochi e giocattoli locali. Parallelamente, sono stati coinvolti amici e parenti, anche tramite i *social networks*, alla ricerca di aneddoti, foto d'epoca, testimonianze, ingenerando dunque, anche in questo caso, una fitta rete di scambi relazionali, sociali, comunicativi:

alla proposta di un lavoro di ricerca fotografico, ho deciso di rispondere andando ad indagare un argomento che da tempo mi aveva incuriosito: il gioco. [...] Mi è tornato alla mente un pannello che vidi appeso in una scuola primaria nel 2011, che riportava i giochi. Sono tornata in quella scuola, per raccogliere informazioni su chi fosse l'autore. Ho avuto un numero di telefono fisso: "Il Sig. C.C.", mi hanno detto, "un appassionato che ha riprodotto con materiali

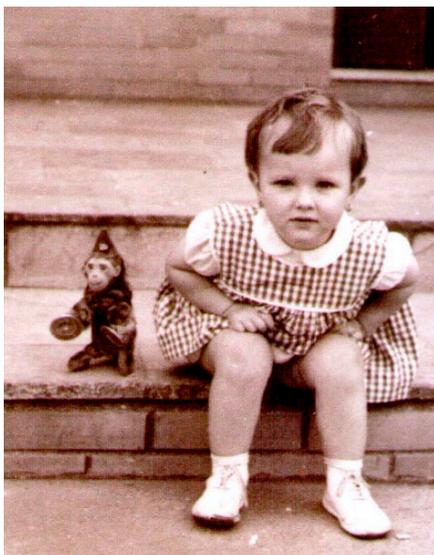
¹¹In questo caso, come nel successivo, si è scelto di citare la corsista eccezionalmente con la sola iniziale puntata del nome proprio, nel rispetto della scelta di non mantenere pubblico il proprio profilo *Flickr*.

naturali i giochi d'epoca". Così ho digitato il numero, lui mi ha fissato un appuntamento. Una calda mattina di Settembre [...] mi sono recata nel suo laboratorio, una stanza ricavata per lui all'interno di una scuola primaria della mia città. Quando sono arrivata, mi aspettava sulla porta un piccolo uomo anziano [...] che riproduce i giochi di un tempo [...] per il gusto di lavorare il legno con le sue mani, perché adora i bambini e trova in questa passione ormai una missione, condividere con loro il suo sapere, la tradizione dei giochi d'epoca. [...] Tramite *Facebook*, nei gruppi della mia città, ho chiesto la collaborazione degli utenti, per condividere fotografie di famiglia, di momenti ludici nella città di Livorno, in particolare chiedendo fotografie che rappresentassero momenti di gioco relative ai giochi riportati da C.

Alcune studentesse – seppur si tratti di casi sporadici – hanno invece incentrato il lavoro di raccolta fotografica sulle storie “al femminile”, focalizzando l'attenzione sulle donne di famiglia: nonne, talvolta bisnonne, mamme, fino ad arrivare a se stesse e, in certi casi, alle proprie figlie. Uno degli album, a tale proposito, più suggestivi è quello di R., intitolato *Quattro generazioni di donne sfuggite alle SS*. Nel suo lavoro, la studentessa narra la “fotostoria” della bisnonna e della nonna materna, ebreo fiorentine di origine genovese che riuscirono a sfuggire, nel 1943, alla cattura da parte dei Nazisti (il cui album, per scelta della studentessa, attualmente non è più disponibile *online*). Nell'album, composto da alcune foto posate di particolare bellezza della bisnonna di Rossella, risalenti agli anni '15/'20 del Novecento, sono presenti scatti dei genitori della studentessa, fino ad arrivare a lei e alla sorella. Queste foto, più recenti, favoriscono nella studentessa una riflessione su come cambino, nel tempo, i rapporti tra figli e genitori e la stessa concezione di “infanzia”:

nelle foto dell'ultima generazione, ovvero nelle foto a colori, si può notare che gli adulti ma anche i bambini, sono meno impostati e con posizioni più naturali, mentre nelle foto della generazione di F. i bambini risultano spesso in posa. Questo poteva derivare dal fatto che ci fosse una cultura diversa della foto, una cultura diversa del bambino ma anche dal fatto che le stampe delle fotografie all'epoca costavano molto care e quindi anche i bambini dovevano impegnarsi a stare in posa in quanto erano molto pochi gli scatti a disposizione.

In questa cornice tematica, appaiono particolarmente suggestive le parole di un'altra studentessa, Ariana, che ha scelto di focalizzare l'attenzione sulla storia delle bambine della propria famiglia, tra Brasile e Italia: la nonna da piccola, la madre nell'infanzia, la stessa Ariana, fino ad arrivare a sua figlia.



Mia mamma, giocando con la sua scimmia fuori casa – 1960, San Paolo del Brasile; archivio di famiglia; fotografo: il nonno materno della studentessa; b/n, 8cm x 5 cm.

Nell'*abstract* di Ariana emerge, a questo proposito, come la ricerca delle foto di famiglia, la loro selezione, la loro analisi, non coinvolga soltanto la sfera razionale e non sia limitata a una mera attività di studio, imposta dalla programmazione didattica del Master. Al contrario, la studentessa sottolinea il portato e la valenza emotiva – e dunque *formativa*, nel senso più profondo di tale aggettivo – che caratterizzano il lavoro sotteso alla realizzazione degli albi:

vorrei cominciare la mia riflessione dicendo che è stato sicuramente emozionante fare questo lavoro perché attraverso la ricerca delle foto insieme ai miei nonni e mia mamma sono venute fuori tantissime emozioni e ricordi. La fotografia è un documento prezioso che racconta quello che accade durante un'epoca e proprio attraverso queste fotografie ho scoperto tante cose della vita dei miei nonni e di quando mia mamma era piccola. Avrei voluto avere più foto di mia nonna da piccola ma nella sua epoca non era così comune farne. La scelta delle mie foto è stata spinta dal desiderio di voler riflettere sul ruolo della figlia femmina nelle tre generazioni che ho presentato. Sicuramente la figlia femmina della mia generazione non ha lo stesso ruolo della figlia femmina all'epoca di mia nonna e la nostra infanzia è stata sicuramente molto diversa e con opportunità e ruoli differenti. [...]. Ascoltando le parole di mia nonna mi sono domandata: quale ruolo ha avuto la figlia femmina nelle varie generazioni? Mia nonna

ed io da piccole abbiamo avuto le stesse opportunità? Abbiamo giocato con le stesse cose? I nostri giochi avevano lo stesso ruolo, oppure no?

In sintesi, infine, come abbiamo visto dai passaggi degli *abstract* citati e dalle foto degli studenti del Master, il lavoro di scavo tra le fotografie di famiglia ingenera processi che potremmo definire di vera e propria *mindfulness*, nei quali la dimensione cognitiva e quella psicologico-mne-monica sono profondamente interrelate, nel più positivo dei sensi, con il vissuto e il portato affettivo ed emotivo dei soggetti coinvolti. Infatti, questo tipo di attività, basata sulla fotografia quale prezioso strumento di formazione e autoformazione, riattiva le memorie familiari e personali, toccando dunque nel profondo le corde emozionali. A sua volta, tutto ciò stimola e “nutre”, nei soggetti coinvolti, anche sotto il profilo emotivo-affettivo, la riflessività: aspetto, questo, particolarmente rilevante per educatori e coordinatori pedagogici, alla luce del lavoro che fanno, o che saranno chiamati a fare.

Riferimenti bibliografici

- Bandini G. (2017): *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*. In C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.): *School Memories. New Trends in the History of Education*. Cham (CH): Springer International Publishing, pp. 143-156.
- Bandini G. (2018): *Using Digital Public History for Future Teacher Training. Opportunities, Challenges, Implications for Practices*. In M. Kaschny Borges, L. Menichetti, M. Ranieri (eds.): *Teacher education & training on ICT between Europe and Latin America*. Roma: Aracne, pp. 113-125.
- Barthes R. (1980): *La camera chiara. Note sulla fotografia*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1980.
- Barbagli M., Kertzer D.I. (a cura di) (2005): *Storia della famiglia in Europa* (3 voll.). Roma-Bari: Laterza.
- Bellatalla L., Betti C., Giallongo A., Romano L. (2018): *The History Manifesto. Dossier. SPES*, a. XI, n. 7, pp. 113-178.
- Berman L. (1993): *Beyond the Smile: The Therapeutic Use of the Photograph*. London: Routledge.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (2017): *Public History. Discussioni e pratiche*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bruner J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Camaioni L., Di Blasio P. (2007²): *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: il Mulino.
- Cauvin T. (2016): *Public History. A Textbook of Practice*. London: Routledge.

- Criscenti A., De Salvo D., Lentini S., Romano L. (2016): *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*. Palermo: Fondazione Nazionale Vito Fazio Allmayer.
- D'Amico S., Devescovi A. (2013): *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Detti T. (2015): *Historia magistra vitae? The History Manifesto e la longue durée. Il mestiere di storico*, n. 2, pp. 5-18.
- Di Blasio P. (a cura di) (1995): *Contesti relazionali e processi di sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti L. (2003): *Copioni familiari e storie tramandate: la trasmissione intergenerazionale dell'identità di genere*. In S. Bellassai (a cura di): *Vivencia. Conoscere la vita da una generazione all'altra*. Torino: Rosenberg & Sellier, pp. 51-72.
- Frabboni F., Tomasini Grimellini N., Manini M., Pellandra C. (a cura di) (1994): *Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario*. Bologna: CLUEB.
- Giacometti K., Mazzei D. (2011): *Il terapeuta sistemico-relazionale. Itinerari, mappe e nessi tra interazioni e rappresentazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Ginsborg P. (2014): *Famiglia Novecento: vita familiare, rivoluzione e dittature, 1900-1950*. Torino: Einaudi.
- Guldi J., Harmitage D. (2014): *The History Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogan P.T. (1981): *Phototherapy in the Educational Setting*. *Arts in Psychotherapy*, 8(3), pp. 193-199.
- Krauss A.D. (1983): *Reality, Photography and Psychotherapy*. In D.A. Krauss, J.L. Fryrear: *Phototherapy in Mental Health*. Springfield (IL): Charles Thomas, pp. 40-56.
- Lorito L., Di Maria F. (2008): Attachment Theory Between Intersubjectivity and Group-Analysis. *Rivista di Psicologia Clinica*, n. 1, pp. 33-45.
- Macinai E., Oliviero S. (eds.) (2017): Le memorie dell'educazione familiare: voci, suoni e immagini. *Dossier monografico. Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 7-121.
- Noiret S. (2011): *La Digital History: Histoire et Mémoire à la portée de tous. Ricerche Storiche*, 41(1), pp. 111-148.
- Parrello S. (2014): *Dal disagio scolastico alle narrazioni distopiche: su alcuni aspetti della trasmissione intergenerazionale contemporanea*. *Notes per la psicoanalisi*, n. 3, pp. 81-101.
- Pergola F. (ed.) (2011): *Alla ricerca delle in-formazioni perdute: l'inespresso transgenerazionale come vincolo alla crescita*. Milano: FrancoAngeli.
- Ridolfi M. (2017): *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*. Pisa: Pacini.
- Salvatori E. (2017): *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina. RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, pp. 57-94.
- Schön D.A. (1983): *Il professionista riflessivo*. Trad. it. Bari: Dedalo, 1993.

- Schön D.A. (1987): *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2006.
- Sontag S. (1973): *Sulla fotografia. Realtà e immagine nella nostra società*. Trad. it. Torino: Einaudi, Torino, 1992.
- Striano M. (2001): *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tomassini L. (2009): *Vita nuova di vecchi media: le fotografie storiche in rete fra divulgazione e ricerca*. Ricerche storiche. XXXIX, pp. 363-437.
- Tomassini L. (2013): *L'album fotografico come fonte storica*, in: *L'Impero nel cassetto. L'Italia coloniale tra album privati e archivi pubblici*. pp. 59-70. Milano-Udine: Mimesis.
- Vygotskij S.L. (1934, 1ª ed. it. 1966): *Pensiero e linguaggio*. Trad. it. a cura di L. Mecacci, Roma-Bari: Laterza, 2018¹⁶.
- Weiser J. (1999): *FotoTerapia. Tecniche e strumenti per la clinica e gli interventi sul campo*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2013.

Riferimenti sitografici

- www.aiph.hypotheses.org (ultima consultazione: 7 giugno 2019).
- www.flickr.com/photos/150176771@N07/ (ultima consultazione: 18 maggio 2019).
- www.psychiatryonline.it/node/5714 (ultima consultazione: 17 gennaio 2019).

Famiglie, bambini e insegnanti: verso un'idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti

*Francesca Linda Zaninelli*¹

Abstract

Il contributo presenta un breve *excursus* tra i curricula di quattro Paesi europei che hanno adottato da tempo un modello integrato di educazione, avendo quale fuoco di approfondimento il tema della relazione tra servizi educativi e famiglie, tra educatori/insegnanti e genitori. L'approccio olistico e integrato di educazione, benessere e sviluppo infantile espresso in tali documenti fa da sfondo e sostiene una discorsività complessa e inclusiva verso la pluralità delle storie e configurazioni familiari, dando forma a modalità di cooperazione, comprensione e collaborazione originali e di qualità per i contesti educativi. La messa a fuoco di alcuni concetti e delle scelte lessicali che li sostengono si ritiene utile per proiettarsi in un prossimo curriculum nazionale integrato, capace di esprimere sia una cultura della continuità e del cambiamento, sia una reale interdipendenza tra contesti e soggetti, significativi per lo sviluppo infantile.

Parole chiave: relazione scuola famiglia, connessioni tra contesti e soggetti, educazione integrata e approccio olistico, curriculum integrato, continuità e cambiamento.

Abstract

The paper presents a brief overview of the curricula of four European Countries which have long adopted an integrated model of education, having as a focus of deepening the topic of the relationship between educational services and families, between educators/teachers and parents. The holistic and integrated approach of education, well-being and child development expressed in these documents is the background and supports a complex and inclusive discursiveness towards the plurality of family histories and configurations, giving form to original and quality modes of cooperation, understanding and collaboration for educational contexts. The focus on some concepts and the lexical choices supporting them is considered useful to “project” us into a next integrated national curriculum, capable of expressing both a culture of continuity and change, and a real interdependence between contexts and subjects, which are relevant for child development.

Keywords: school-family relationship, connections between contexts and subjects, integrated education and holistic approach, integrated curriculum, continuity and change.

¹ Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Premessa

L'approccio olistico allo sviluppo infantile si basa su uno stretto legame tra educazione e cura, tra soggetti e contesti, pensato sulla ricerca di equilibrio e di integrazione tra pratiche, tempi e processi che sono cruciali per la qualità e complessità dell'esperienza educativa. La qualità delle esperienze e dei processi si sviluppa dalle relazioni stabili e costanti che si tessono tra bambini, tra bambini e adulti e tra adulti, educatori e genitori, nei singoli contesti e tra di essi. Le realtà di cui fanno esperienza i bambini, tutto ciò che avviene all'interno di un servizio educativo, come di un nucleo familiare, ha influenza sul benessere e sullo sviluppo dei bambini stessi, così come tutto ciò che collega, crea connessioni tra ambienti di vita infantile (Bronfenbrenner 1979, trad.it. 1986; Lewin 1935, trad.it. 1965). La qualità dei contesti di vita e di apprendimento assume un'importanza fondamentale nell'infanzia e nella formazione dei bambini a partire dal ruolo delle famiglie, come è espresso chiaramente nel *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*:

i genitori sono i partner più importanti e la loro partecipazione è essenziale. La famiglia è il primo e più importante ambiente di vita dove i bambini possano crescere e svilupparsi, e i genitori (e i tutori) sono responsabili per il benessere, la salute e lo sviluppo di ogni bambino. Le famiglie sono caratterizzate da una grande diversità sociale, socioeconomica, culturale e religiosa e questa diversità dovrebbe essere rispettata come elemento fondamentale delle società europee. All'interno di un contesto stabilito dalle normative nazionali, regionali e locali, la famiglia dovrebbe essere pienamente coinvolta in tutti gli aspetti che riguardano la cura e l'educazione dei loro figli. Affinché questo coinvolgimento diventi una realtà, i servizi per l'infanzia dovrebbero essere progettati in collaborazione con le famiglie e basati sulla fiducia e sul rispetto reciproco. Queste partnership possono sostenere le famiglie sviluppando servizi che rispondono alle esigenze dei genitori e consentono un equilibrio tra tempo per la famiglia e il lavoro. I servizi per l'infanzia possono integrare la famiglia e offrire supporto e opportunità aggiuntive a genitori e bambini (2014, p. 9)².

In poche righe è delineata la cornice concettuale in cui siamo chiamati a muoverci per poter parlare di prospettiva integrata nel sistema

² http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/eccec-quality-framework_en.pdf (ultima consultazione: 3 giugno 2019). Si veda anche la traduzione italiana a cura di A. Lazzari, 2016 (per tutti i dettagli si rimanda ai *Riferimenti bibliografici*).

educativo, sono declinate le ragioni essenziali della “co-educazione” (Rayna *et al.* 2010), delle connessioni tra esperienze nei contesti di vita dei bambini, tra il bambino e i suoi *caregivers* nei rispettivi ambienti e nella collaborazione tra di essi (Catarsi, 2011; Mantovani, 2006). Si tratteggia la «terna insegnanti-bambini-famiglie» (Cagliari, 2017, p. 190) che è alla base di una «cultura della continuità» (*Ibidem*) e che traduce l'interdipendenza tra bambini, genitori e insegnanti in una

relazione di dialogo sull'educazione che includendo tutti i protagonisti, si proponga come nucleo centrale della riflessione e della cultura educativa di una società [...] la cultura della continuità propone allora una idea di partecipazione di tutti alla costruzione della cultura dell'educazione della singola scuola nella relazione con il territorio, [una relazione che è] quotidiana, dialogica e partecipata tra insegnanti e genitori (Ivi, pp. 190-191).

Una idea e prospettiva di continuità sulla relazione con i genitori quale discorsività quotidiana e partecipata che trova espressione, spazio e traduzione nel curricolo educativo, che

è uno strumento importante per favorire la creazione di un universo di significato condiviso e l'istaurarsi di relazioni di fiducia tra bambini e adulti così come tra bambini, genitori e personale dei servizi in modo da stimolarne la crescita e l'apprendimento [...] il curricolo può orientare la progettualità di tutti i servizi e contesti educativi e di cura per l'infanzia [...] incoraggiando il confronto coi genitori rispetto a come le pratiche educative e di cura agite all'interno del servizio contribuiscano a supportare la crescita e lo sviluppo dei loro bambini (Ivi, p. 17).

Il curricolo è espressione e interpretazione di questioni educative che, in una prospettiva olistica e integrata di educazione e cura, hanno necessità di essere ripensate, rese più attuali e coerenti nei contenuti e nel linguaggio, per compiere scelte importanti che animino la cultura della continuità educativa (Silva, 2016) tra servizi e famiglie, tra adulti e tra contesti. È lo strumento che può contribuire a creare un clima collaborativo tra adulti, educatori e genitori, utile per sostenere riflessioni condivise sulle pratiche educative e di cura agite nei servizi, sulla qualità delle esperienze offerte ai bambini, per sostenere in modo globale le loro potenzialità, nella prospettiva innovativa e sistematica di un progetto educativo unitario dalla nascita fino ai sei anni.

Per garantire la cultura pedagogica di cui è espressione, il sistema integrato di educazione attende, ci auguriamo in un futuro molto prossimo,

le *Linee guida pedagogiche*³, che rappresentano anche l'occasione per ri-significare assunti e repertori di pratiche, per ridare spessore a temi educativi pregnanti nei primi anni di vita (Zaninelli, 2017, 2018), per ricostruire «uno scenario dove alcuni assunti possono diventare discutibili o comunque da ricollocare dentro i nuovi mandati istituzionali e dentro le nuove prospettive di ricerca» (Fabbri, 2016, p. 93), a partire dal sistema educativo attuale, dalla cultura dell'educazione che i servizi per l'infanzia hanno costruito e di cui sono espressione. L'approccio unitario sull'infanzia, l'idea dello sviluppo come processo di continuità e di cambiamento (Schaffer 2006, trad. it 2008) comprende un pensiero più complesso e articolato rispetto alla quotidiana esperienza dei bambini tra scuola e casa che rimescola le nostre idee e rappresentazioni di infanzia, di famiglia o famiglie, di genitori, di ruoli adulti e compiti, di servizi (Emiliani, 2002; Schaffer 1996, trad.it. 1998), anche di scelte lessicali e concettuali per esprimere posizioni e intenzioni, creando canovacci inediti e propositivi (Bruner 1997, trad. it. 1998). Un rimescolamento e una ricerca di nuove formule e linguaggi per parlare di temi come la relazione tra famiglie, educatori e bambini, cruciali per la qualità di qualsiasi servizio educativo.

Nel presente contributo interessa riflettere sulle relazioni tra famiglie, bambini e contesti educativi, facendosi stimolare dalla lettura di alcuni curricula di paesi del Nord Europa caratterizzati da un modello integrato di educazione prescolare. In Norvegia, Svezia, Finlandia e Islanda,

l'approccio integrato dell'educazione dei bambini si estende [...] al *curriculum*. I paesi nordici concepiscono la loro politica in materia di programmi, contenuti e metodi per tutti i bambini di tutte le età dell'ECEC. Ciò significa che questi paesi riconoscono all'educazione, alla socializzazione e all'accoglienza la stessa importanza durante tutto il percorso unitario (EACEA, Eurydice, 2009, pp. 136-137).

L'interesse verso i curricula di questi paesi è motivato dalle scelte pedagogiche, politiche e culturali che li contraddistinguono, scelte egualitarie e inclusive verso tutti i soggetti e rispetto a tutti i contesti coinvolti. Sono curricula che, nelle singole specificità e sezioni tematiche in cui sono articolati, orientano e regolamentano modelli integrati di educazione prescolare, garantendo l'accesso generalizzato e il diritto all'educazione dalla nascita e che, puntando a una qualità alta dell'offerta formativa, riconoscono nel

³Si veda: D. Lgs. 65/2017 "Istituzione del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni", art. 5, comma 1, lettera f).

sistema educativo integrato da zero a sei anni il primo gradino del sistema formativo. Leggendo pagina dopo pagina, ci si rende conto che sono curricula ispirati da una idea educativa di partecipazione democratica che sembra garantire a tutti, genitori *in primis*, la possibilità di essere parte attiva dei processi decisionali, da un impegno etico e di giustizia sociale che si traduce in un importante e reale rispetto di tutte le diversità dei bambini, degli adulti e delle forme del loro vivere insieme. Curricula nazionali coerenti e organici che, possiamo dire, trasmettono con chiarezza un'idea di infanzia e di bambino, di *Children and Childhood* e che, come nel caso del testo svedese, entrano nel merito dei contenuti auspicabili e degli apprendimenti attesi⁴, facendo proprio un approccio cooperativo di adulti, educatori e genitori e di bambini; curricula che identificano continuità e transizioni tra contesti all'interno di strutture unitarie per tutti i bambini in età prescolare e poi scolare (Zaninelli, 2018).

Nel proporre all'attenzione questi quattro curricula, nelle sezioni dedicate al rapporto tra famiglia e scuola, l'intento è di offrire altri punti di vista, raccogliere suggestioni e muovere pensieri in ottica inedita a partire da curricula e sistemi integrati e egualitari nati altrove (Silva, 2016; Zaninelli, 2018), cercando di assumere una dimensione allargata tra età infantili, storie familiari e gruppi di adulti e bambini.

1. *Contesti, famiglie e bambini: dando un'occhiata altrove*

«Il benessere dei bambini negli anni prescolari è inseparabile dal benessere della famiglia e della casa. L'atteggiamento e il contributo dei genitori alle attività prescolari è un fattore importante della prospettiva integrata sulla situazione di sicurezza e di benessere dei bambini»⁵ (Icelandic National Curriculum Guide for Preschools, 2011, p. 48). È la frase con cui si apre la sezione *Family and Preschool* nell'*Icelandic National Curriculum Guide for Preschools* che, con immediatezza, evidenzia la trama che unisce lo sviluppo del bambino ai suoi ambienti, le interazioni e interdipendenze tra gli adulti che se ne curano nella storia stessa del bambino, la dimensione storica e culturale del suo essere e divenire. Pa-

⁴Per approfondimenti si veda: European Project *Care – Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care* (<http://ecec-care.org>; ultima consultazione: 3 giugno 2019).

⁵La traduzione dei brani tratti dai documenti nazionali, redatti in lingua inglese, è a cura di chi scrive.

role che chiariscono come le condizioni di vita nel contesto familiare si intrecciano alle possibilità di benessere e sviluppo nei contesti educativi, di come il loro connettersi abbia influenza sul benessere quale potenziale specifico di ciascun bambino, attraverso il suo sviluppo fisico, mentale, emozionale, spirituale, in relazione a sé stesso e agli altri, nonché in rapporto all'ambiente (Learning for Well Being Consortium of Foundation in Europe, 2011; Leavers, 2005). Infatti,

quando i bambini vanno a scuola per la prima volta, tra genitori e servizi nasce una collaborazione in cui preoccupazione e benessere dei bambini sono l'obiettivo principale. Gli insegnanti di scuola e altro personale devono mostrare comprensione e rispetto delle diverse forme familiari (Icelandic National Curriculum Guide for Preschools, cit., p. 49).

Genitori e insegnanti si impegnano in una collaborazione che è responsabilità comune verso il bambino, che «dovrebbe essere basata sulla comprensione reciproca e sul rispetto per gli atteggiamenti e le conoscenze di entrambe le parti. È importante che tutte queste parti si fidino l'una dell'altra, che siano in grado di condividere le loro opinioni e prendere decisioni collettive sui singoli bambini» (Ivi, p. 48). È sulla comprensione che si fonda una collaborazione che si sostanzia e traduce nelle quotidiane relazioni tra educatori e genitori, ribadendo che «quando un bambino inizia la sua frequenza in età prescolare, vengono gettate le basi per la cooperazione tra genitori e scuola dell'infanzia» (*Ibidem*). L'idea della comprensione e cooperazione ci porta verso il mutuo rispetto e riconoscimento reciproco dei propri sistemi di credenze (Emiliani, cit.), delle rispettive responsabilità e compiti verso i bambini, affermando che

I genitori hanno quindi l'opportunità di familiarizzare con i metodi di lavoro, l'ideologia e il *curriculum* della scuola e il personale della scuola riceve informazioni sui bambini, sulla loro situazione, esperienza e aree di interesse. Questa informazione reciproca è il primo trampolino di lancio del bambino nel servizio (Icelandic National Curriculum Guide for Preschools, cit., p. 49).

È interessante leggere in che cosa si sostanzia il partenariato tra insegnanti e genitori, prendere atto che è visibile attraverso azioni di reciproca conoscenza, un dare e ricevere informazioni e spiegazioni, racconti e storie che si è disponibili a condividere perché «sin dall'inizio i genitori dovrebbero sapere che il loro contributo è apprezzato e sono considerati partner preziosi» (*Ibidem*), raggiungendo e includendo i genitori di tutti i bambini frequentanti.

Comprensione reciproca, rispetto, decisioni collettive, cooperazione tra genitori e insegnanti che condividono i loro sistemi di sapere sul bambino, in uno scambio tra partner impegnati nella medesima impresa, ampliando così «la circolazione della conoscenza educativa» (Fabbri, cit., p. 98), rendendola bene e prospettiva comune. È iscritta in queste frasi la continuità educativa e formativa delle azioni e tensioni reciproche tra adulti, del creare reali condizioni di partecipazione per i genitori alla vita dei servizi e alle esperienze che in essi i loro figli vivono, facendo anche sì che gli insegnanti assumano la storia precedente e parallela dei bambini, “prima e dopo”, delle loro famiglie e genitori come parte di quella che insieme andranno costruendo con la frequenza del contesto educativo (Mantovani, 2006, cit.; Zaninelli, 2018, cit.).

Un’idea di benessere e di continuità che si ravvisa nell’immagine stessa del bambino a tutto tondo che ispira il curriculum norvegese⁶ in cui il legame tra sviluppo e benessere dei bambini è descritto come «un’interazione dinamica e strettamente intrecciata tra le loro condizioni fisiche e mentali e l’ambiente in cui crescono» (Norwegian Directorate for Education and Training, 2011, p. 14), facendo eco al principio integrato espresso da Bronfenbrenner, secondo il quale, per svilupparsi, un bambino necessita di «prendere parte ad attività progressivamente più complesse che si svolgono in modo sufficientemente regolare e per un periodo di tempo esteso, realizzate con persone con le quali abbia sviluppato un attaccamento emotivo forte e reciproco e che siano attivamente impegnate a garantire il suo benessere» (2005, a cura di, trad. it. 2010, p. 48). Si riconosce la complessità delle esperienze che il bambino vive assieme ai suoi adulti, il loro dipanarsi nel tempo in modo stabile, la continuità e il cambiamento dello sviluppo, dei contesti e dei soggetti che vi agiscono e delle interazioni tra di loro. Il primo contesto è indiscutibilmente quello familiare, il più determinante per lo sviluppo del bambino, anche se non tutto dipende dalla famiglia a cui segue e si affianca, integrandosi e collaborando, quello educativo (*Ibidem*).

Leggendo il documento norvegese colpisce la scelta di *casa dei bambini* e la spiegazione che «il termine casa è il contesto che significa genitori e/o altri tutori» (Norwegian Directorate for Education and Training, cit.,

⁶Norwegian Directorate for Education and Training, *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens 2011* – (https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf?epslanguage=no; ultima consultazione: 3 giugno 2019).

p. 16). La *casa* è il contesto in cui trovare genitori o adulti responsabili dei bambini scegliendo in modo evidente di accogliere e accettare, attraverso scelte linguistiche mirate, tutta la comunità genitoriale e familiare, la pluralità del mondo della socializzazione primaria infantile (Emiliani, cit.; Milani, 2009). Un pluralismo e una diversificazione che comporta l'adozione di prospettive inclusive e formule coerenti, che sollecita gli insegnanti a interrogarsi sulle proprie idee e modalità di relazione con i genitori e «sul significato che assume il proprio intervento con un bambino all'interno della relazione che questi intrattiene con i suoi genitori» (Ivi, p. 127). La stessa collaborazione tra scuole dell'infanzia e dell'obbligo è pensata «in stretta collaborazione con la casa dei bambini» (p. 49) perché ogni transizione ecologica, ogni movimento del bambino in altri e diversi sistemi e contesti lo coinvolge in nuove attività e in strutture sociali che ne influenzano lo sviluppo (Bronfenbrenner 2005, a cura di, cit.; Molinari, 2010). La collaborazione tra istituzioni educative e scolastiche e le transizioni tra di esse ci permettono di andare oltre i singoli contesti e osservare legami, relazioni e intrecci che li uniscono, interconnessioni che sono importanti per lo sviluppo infantile quanto gli eventi che si verificano nel tempo e in successione in ciascun contesto (Bronfenbrenner, 2005, a cura di, cit.).

I principi della collaborazione, dell'accordo e del partenariato tra scuole e case dei bambini sono ribaditi anche nel curriculum approvato nel 2017⁷, in cui si richiama espressamente il lavoro con le case dei bambini «per soddisfare il bisogno di cura e gioco dei bambini» (p. 7) e promuovere «l'apprendimento e lo sviluppo formativo come base per lo sviluppo a tutto tondo» (*Ibidem*). La *collaboration* riguarda la comunità sociale allargata per garantire il coordinamento di tutti i servizi sul territorio a favore dei bambini e delle famiglie, per cui il «Il pensiero interdisciplinare e olistico è quindi di importanza centrale. Sia i genitori che le scuole potrebbero dover cooperare con vari servizi di assistenza sociale» (Framework Plan of Kindergarten. Contents and Task, 2017, p. 49), sviluppando sinergie tra soggetti, contesti e istituzioni presenti sul medesimo territorio, tra diversi approcci e modalità di intervento, creando una comunità educante in senso ampio con al centro il bambino

⁷ Nell'agosto del 2017 entra in vigore, in Norvegia, il nuovo *Framework Plan of Kindergarten. Contents and Task* (<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnhage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf>; ultima consultazione: 3 giugno 2019).

integro, a tutto tondo. Una collaborazione che si basa su principi e valori che sono espressi chiaramente nella sezione *Children and Childhood*:

L'infanzia ha un valore intrinseco e le scuole adottano un approccio olistico allo sviluppo dei bambini. Le scuole devono lavorare in partenariato e accordo con la casa per soddisfare le esigenze di cura e gioco dei bambini, e devono promuovere l'apprendimento e lo sviluppo formativo come base per lo sviluppo a tutto tondo. Gioco, cura, apprendimento e sviluppo formativo devono essere considerati nel contesto (Framework Plan of Kindergarten. Contents and Task, cit., p. 7).

È il ruolo del contesto, come afferma Bronfenbrenner (2005, a cura di, cit.) a un determinato livello di sviluppo del bambino; è l'intreccio tra il contesto e il mondo esperienziale di ogni bambino per cui, nel curriculum norvegese si legge che «I bambini devono essere accolti come individui e la scuola deve rispettare il mondo esperienziale del bambino. Le vite dei bambini sono modellate dal loro ambiente, ma i bambini esercitano anche un'influenza sulla propria vita» (Framework Plan of Kindergarten. Contents and Task, 2017, p. 8). La scuola è chiamata a costruire una familiarità con i genitori, a «rispettare il diritto dei genitori di partecipare e lavora in stretta collaborazione e accordo con i genitori» (Ivi, pp. 29-30). Un intreccio e una interdipendenza tra persone, contesti e percorsi che in prospettiva ecologica Bronfenbrenner esprime scrivendo che

in famiglia, nell'asilo nido, nei gruppi di gioco o in classe ci sono di solito più di due persone; il bambino agisce e influenza coloro i quali influenzano lui; gli altri partecipanti non sono estranei ma vivono durevoli e diversificate relazioni viso a viso con il bambino; e, infine, il comportamento di tutti questi partecipanti al contesto è profondamente determinato da altri sistemi sociali nei quali essi hanno ruoli e responsabilità» (2005, a cura di, cit., p. 70).

Il *National Core Curriculum for Pre-primary Education*⁸, che il Finnish National Board of Education ha emanato nel 2010, si fonda sul principio secondo cui

L'educazione integrata è composta da temi relativi alla sfera della vita dei bambini, da una parte, e dai contenuti che espandono e strutturano le visioni dei

⁸ www.oph.fi/.../153504_national_core_curriculum_for_pre-primary_education_2010.pdf (ultima consultazione: 3 giugno 2019).

bambini sul mondo, dall'altra. Gli obiettivi della formazione integrata saranno negoziati insieme e saranno riconosciuti nella comunità in cui vivono i bambini [...]. Elaborare esperienze e informazioni in interazione con adulti e bambini in molti modi diversi costituisce una parte centrale dell'apprendimento (p. 10).

Una prospettiva sistematica di educazione che conosce e comprende l'infanzia inserita nel mondo che la circonda e che mette in connessione le realtà di vita del bambino con quanto le sue esperienze gli offrono quale conoscenze e possibilità, negoziando gli obiettivi della sua educazione all'interno della stessa comunità allargata.

Anche in tale documento si tematizza la «cooperazione con la casa» (Ivi, p. 31) quale supporto educativo e si specifica che gli educatori devono realizzarla con gli adulti che vivono nella casa dei bambini intesa, come nel caso del *curriculum* norvegese, quale situazione affettiva e di vita del bambino, tenendo presente che

i bambini vivono e sono influenzati dall'educazione domestica, dai servizi educativi e da qualsiasi altra forma di ECEC (educazione e cura della prima infanzia) che possono frequentare. Ciò richiede che queste comunità educative cooperino e interagiscano per supportare la crescita, lo sviluppo e l'apprendimento positivo dei bambini in modo olistico (*Ibidem*).

Con altre parole è espresso il principio integrato di sviluppo e di educazione già incontrato nei precedenti curricula, che tematizza educazione, cura e sviluppo, intrecciando soggetti e contesti, non scindendo l'una dall'altra la prospettiva dello sviluppo e quella della relazione tra scuola e casa, tra adulti e bambini. Una prospettiva curricolare unitaria che è coerente espressione di un sistema educativo integrato in cui

l'obiettivo della collaborazione educativa è quello di far progredire la crescita, lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini, i loro sentimenti di sicurezza, sicurezza di sé e di benessere all'interno dell'istruzione prescolare. In termini di soddisfazione dei bambini, crescita e apprendimento, è importante creare una relazione di fiducia tra il personale educativo e i suoi genitori o tutori» (*Ibidem*).

Ritroviamo espressi, in forme simili e altrettante unitarie, i medesimi obiettivi nel curriculum del sistema educativo integrato svedese⁹:

⁹ *Curriculum for the Preschool Lpfö '98 Revised 2010*, Skolverk, (<https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe2f1e=2704> - pdf; ultima consultazione: 3 giugno 2019)

Lo sviluppo dei bambini in persone responsabili e membri della società dovrebbe essere promosso in collaborazione con la casa. Il servizio educativo dovrebbe aiutare le famiglie sostenendole nel loro ruolo di allevare e aiutare i loro figli a crescere e svilupparsi. Il compito della scuola è di lavorare in collaborazione con i genitori in modo che ogni bambino riceva l'opportunità di svilupparsi secondo le proprie potenzialità (Curriculum for the Preschool, 2011, pp. 31-32).

Educare persone che diventino membri responsabili della società significa cooperare con la famiglia, sviluppare insieme un progetto educativo. È una prospettiva molto aperta e attuale che colloca il bambino al centro di una rete di pensieri, azioni e compiti adulti, di una *comunità educante* della quale già partecipa e alla quale, crescendo, avrà modo di contribuire ancor di più.

Vi è, come in ogni curriculum che si rispetti, una parte espressamente dedicata a *Preschool and home* in cui sono declinati alcuni passaggi significativi, anche se molto simili a quanto già individuato nei precedenti curricula:

Il tutore è responsabile per l'educazione e lo sviluppo del bambino. Il contesto prescolare dovrebbe integrare la casa creando le migliori premesse possibili per assicurare che lo sviluppo di ogni bambino sia ricco e vario. Il lavoro della scuola con i bambini dovrebbe quindi avvenire in stretta e confidenziale collaborazione con la casa. I genitori dovrebbero avere l'opportunità nel quadro degli obiettivi nazionali per essere coinvolti e influenzare le attività nella scuola. Un prerequisito per i bambini e i genitori per avere l'opportunità di esercitare un'influenza è che la scuola sia chiara sui suoi obiettivi e su ciò che comporta il suo lavoro (Curriculum for the Preschool, cit., p. 13).

Le persone sono investite di compiti e responsabilità in ciascuno dei contesti tra loro interdipendenti e interagiscono come parti di un gruppo impegnato in compiti comuni, complementari o relativamente indipendenti (Bronfenbrenner, 2005, a cura di, cit., p. 90). Non è la prima volta che incontriamo il richiamo ai servizi educativi a farsi leggibili e trasparenti verso l'esterno, a dare informazioni circa le proprie pratiche e finalità di modo che ai genitori sia garantita una reale possibilità di partecipazione, di essere parte di un progetto che comprendono e condividono, una partecipazione e cooperazione basata su conoscenze e sistemi di credenze comunicate e condivise, su idee e attese reciprocamente comprensibili (Emiliani, cit.). E così ogni educatore è responsabile con i genitori dell'ambientamento del bambino nel servizio e verso i genitori perché abbiano reali «opportunità di partecipazione ed esercitino

un'influenza sul modo in cui gli obiettivi possono essere concretizzati nella pianificazione pedagogica» (2010, p. 13). Un punto, in particolare, risulta cruciale rispetto ai valori e agli obiettivi enunciati:

Il gruppo di lavoro dovrebbe: a) mostrare rispetto per i genitori ed essere responsabile dello sviluppo di buone relazioni tra il personale della scuola dell'infanzia e le famiglie dei bambini; b) mantenere un dialogo continuo con i genitori/tutori sul benessere, lo sviluppo e l'apprendimento del bambino, sia all'interno che all'esterno della scuola dell'infanzia, e tenere incontri sullo sviluppo almeno una volta l'anno; c) tenere in debito conto i punti di vista dei genitori durante la pianificazione e lo svolgimento delle attività (Ivi, pp. 31-32).

La relazione con la casa dei bambini è il prodotto di intenzionalità e di pensieri, «l'esito di una conversazione con le situazioni» (Fabbri, cit., p. 100) di un gruppo educativo, chiamato ad assumersi collettivamente la responsabilità educativa dello sviluppo, del benessere e degli apprendimenti dei bambini, mettendo in atto le competenze, le risorse e i talenti di cui dispone per creare sinergie e coerenze con gli adulti della casa dei bambini, condividendo percorsi, obiettivi e togliere e inserire transizioni.

2. *Note in conclusione*

Quello presentato è un breve excursus tra le pagine di curricoli di sistemi educativi integrati di paesi europei, avendo quale fuoco di attenzione la relazione tra servizi educativi e casa o, come per noi più consueto, famiglie. L'approccio olistico e di educazione integrata che li connota, ciascuno con accenti particolari, rispecchia idee ecologiche di sviluppo ed educazione in continuità e cambiamento, in sintonia con la dimensione storica e culturale dello sviluppo infantile (Rogoff 2003, trad. it. 2004) che comprende le relazioni tra persone e contesti, tra ruoli e compiti, per tessere un sistema di legami e influenze che è nei fatti la trama delle esperienze in cui i bambini vanno costruendo l'immagine di sé e degli altri, le loro conoscenze e competenze. Sono curricoli interessanti da conoscere nella loro organicità e struttura perché presentano coerenze educative e prospettive su principi, obiettivi e prassi, trattano e tematizzano di bambini, di adulti, di contenuti, tempi e spazi in modo integrato e complesso, non separando e spezzettando processi che sono interdipendenti e unitari. A renderli interessanti è anche la focalizzazio-

ne di ciascuno sui temi degli apprendimenti e dei contenuti, sulla ricerca di equilibri tra educazione e cura, tra cognitivo e affettivo, tra ruoli adulti e partecipazione allargata di adulti e bambini.

Conoscere le discorsività che altre realtà hanno costruito su modelli di educazione integrati è un modo per suscitare pensieri, possibilità e lessici non ancora conosciuti ed esplorati, anche pensando a un prossimo curriculum integrato. È una opportunità unica per valorizzare e attualizzare quanto espresso e costruito nella storia dei servizi per l'infanzia sul rapporto tra adulti educanti, sulla partecipazione e collaborazione con le famiglie. Rapportarci con altre prospettive educative ci permette di ritornare alla nostra con uno sguardo critico, avvertendo le dissonanze e le zone d'ombra delle cornici di significato in cui siamo immersi (Sclavi, 2000); conoscere e comprendere il punto di vista di altri ci aiuta a sostare sulle questioni prendendo le opportune distanze, a capire che per «vedere il tuo punto di vista, devi cambiare il punto di vista» (Ivi, p. 23). Le buone pratiche, i concetti e le realizzazioni teoriche e curricolari di altri sono utili per uscire dal proprio groviglio di aspettative e rappresentazioni, decostruirle e trovare altre possibili piste per edificare una proposta di corresponsabilità educativa integrata e complessa sullo zero sei, tra cura ed educazione, tra relazioni e apprendimenti, tra soggetti e contesti, bambini e adulti, educatori, genitori.

Anche dal punto di vista linguistico sono documenti interessanti e stimolanti. Le scelte lessicali, i vocaboli e le frasi che nelle pagine e sezioni tematiche si susseguono danno idea di una ricerca di coerenza tra i punti di vista e il lessico con cui esprimerli; alcune parole e formule lessicali scelte descrivono come la relazione tra adulti, tra casa e scuola, sia esperita e intesa, narrano delle tensioni inclusive e congruenti che li ispirano e della variabilità di contesti, di pratiche, di esperienze e di soggetti che comprendono e accolgono.

Confrontarsi tra educatori e insegnanti su documenti simili è altamente formativo, è un passo verso la consapevolezza che le parole scelte per definire obiettivi e assunti sono molto significative e lo sono ancora di più quando in gioco ci sono novità istituzionali e inediti culturali, quando si profilano all'orizzonte realtà educative altre, innovative per il mondo educativo "zero sei". Bruner ha scritto che il linguaggio è il mezzo con il quale compiamo l'educazione e che «non può mai essere neutrale: esso impone un punto di vista non solo sul mondo a cui si riferisce, ma anche all'impiego della mente nei confronti del mondo. Il linguaggio trasmette necessariamente una prospettiva dalla quale vedere le cose e un atteggiamento verso ciò che vediamo» (1986, trad. it. 1993, pp. 149-150).

Non è indifferente se la continuità casa scuola la trattiamo pensando alla pluralità diversificata di forme familiari che sono presenti nell'immaginario comune o se scegliamo di compiere scelte di fondo e lessicali ancora più inclusive verso tutta la variabilità presente, se parliamo di genitori o di casa dei bambini o di cooperazioni e comprensioni o confidenza e rispetto perché «il linguaggio è anche il nostro punto di partenza, il nostro strumento conoscitivo e il nostro problema» (Maturana, Varela 1987, trad. it. 1992, p. 46). Occorre sviluppare un lessico che sia espressione di una specifica visione integrata dell'educazione, di una cultura della continuità e del cambiamento che riguardi tutti i soggetti coinvolti, che sia una conoscenza condivisa tra genitori ed educatori per «rinnovare la nostra cultura senza chiusure, riflettendo su spunti e significati che emergono dalle interpretazioni di altri contesti e producendo esperienze, parole, significati e pensieri nuovi che si rinnovino guardando i bambini di oggi» (Mantovani, 2014, p. 21). Ne abbiamo bisogno perché l'ottica integrata in educazione richiede, come ci ricorda anche l'OECD, «una visione coerente, condivisa da tutte le parti interessate, tra cui i genitori, una politica quadro comune con obiettivi armoniosi in tutto il sistema [...] basarsi su un quadro pedagogico concordato, che copra l'intero intervallo di tempo che va dalla nascita all'età della scuola dell'obbligo» (2011, pp. 8-10).

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Bronfenbrenner U. (a cura di) (2005): *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trad. it. Trento: Erikson, 2010.
- Bruner J. (1997): *La cultura dell'educazione*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1998.
- Bruner J. (1986): *La mente a più dimensioni*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1993.
- Cagliari P. (2017): Ricerche di continuità. In C.P. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di): *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione all'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 183-192.
- Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A. (2018): Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 231-253.
- Catarsi E. (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa: il ruolo delle famiglie e dei servizi per l'infanzia*. In Id. (a cura di). *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Parma: Junior Spaggiari, pp. 17-60.
- Emiliani F. (2002): *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Carocci.

- EACEA, Eurydice (2009): *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura – P9 Eurydice; (<http://eurydice.indire.it/educazione-e-cura-della-prima-infanzia-in-europa-politiche-e-pratiche-in-europa/>; ultima consultazione: 3 giugno 2019).
- European Commission (2014): *Proposals for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care - Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission* (http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf; ultima consultazione: 3 giugno 2019).
- Fabbri L. (2016): *Verso un nido "situato". Condividere pratiche educative e organizzative*. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di): *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche di intervento educativo*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 85-102.
- Finnish National Board of Education (2010), *National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010* (https://www.oph.fi/download/153504_national_core_curriculum_for_pre-primary_education_2010.pdf; ultima consultazione: 3 giugno 2019)
- Freschi E., Silva C., Caselli P. (2015): *ECEC in European Union: Governance and analysis of the systems in a shortlist of Countries*. In A. Fortunati (ed.): *TALE. Tuscan Approach Learning For Early Childhood and Care. Activities, results and perspectives*. Firenze: Istituto degli Innocenti, pp. 49-69.
- Guerra M., Luciano E. (a cura di) (2014): *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Icelandic Ministry of Education, Science and Culture (2011), *The Icelandic National Curriculum Guide for Preschools* (https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adskr_leikskens_2012.pdf; ultima consultazione: 3 giugno 2019).
- Lazzari A. (a cura di) (2016): *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Laevers F. (2005): *The Curriculum as Means to Raise the Quality of ECE. Implications for Policy*. *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 13, pp.17-30.
- Lewin K. (1935): *Teoria dinamica della personalità*. Trad. it. Firenze: Giunti, 1965.
- Luciano E., Marcuccio M. (2017): *Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 123-143.
- Maturana H., Varela F. (1987): *L'albero della conoscenza*. Trad. it. Milano: Garzanti, 1992.
- Mantovani S., (2006): *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 71-80.

- Mantovani S. (2014, marzo): I nidi e le scuole dell'infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove. *Bambini*, n.n.i., pp. 21-29.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2009): La formazione e la ricerca in educazione familiare. Lo stato dell'arte in Italia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 17-35.
- Molinari L. (2010): *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Moss P. (2014): *Creare le condizioni per costruire un'alleanza educativa con le famiglie*. In M. Guerra, E. Luciano (a cura di): *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Azzano San Paolo (Bg): Junior, pp.17-32.
- Norwegian Directorate for Education and Training (2017), *Framework Plan for Kindergartens. Content and tasks. In force from 01.08.2017* (<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf>; ultima consultazione: 3 giugno 2019).
- Norwegian Ministry of Education and Research (2011), *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens* (https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf?epslanguage=no; ultima consultazione: 3 giugno 2019).
- OECD (2011): *Doing Better for Families*. Paris: OECD.
- OCSE (2012): *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Rayna S., Rubio M.-N., Scheu H. (eds.) (2010): *Parents-professionnels: la coéducation en question*. Toulouse: Érès.
- Rogoff B. (2003): *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2004.
- Schaffer R. (1996): *Lo sviluppo sociale*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1998.
- Schaffer R. (2006): *I concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2008.
- Sclavi M. (2000): *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- 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 di intervento educativo*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 139-150.
- Silva C., Freschi E., Caselli P. (2018). ECEC in the European Union: Analysis and governance of ECEC systems of four Member States. *FORM@RE*, vol. 18. n. 1, pp. 234-247.
- Swedish Ministry of Education and Research (2011). *Curriculum for the Preschool Lpfö '98 Revised 2010 – Skolverk*, (<https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=2704> – pdf; ultima consultazione: 3 giugno 2019; <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2011/curriculum->

for-the-preschool-lpfo-98-revised-2010; ultima consultazione: 3 giugno 2019).

Zaninelli F.L. (2014): *La partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi educativi per l'infanzia in Italia*. In M. Guerra, E. Luciano (a cura di): *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, cit., pp. 99-110.

Zaninelli F.L. (2017): Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 185-198,

Zaninelli F.L. (2018): *Continuità educativa e complessità zero sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.

La realtà dei genitori separati e il supporto emotivo e relazionale nella separazione: il movimento dei GENitori sinGLE (GenGle) come gruppo di mutuo-auto-aiuto *online*. Uno sguardo pedagogico-sociale

*Maria Rita Mancaniello*¹

Abstract

L'Auto-Mutuo-Aiuto può essere considerato una cultura, un movimento sociale, uno stile di vita, fondato sulla reciprocità, e una metodologia per superare situazioni di disagio. Si fonda sull'azione partecipata delle persone che, a partire da un problema, si aiutano, portando ciascuna la propria storia e le proprie conoscenze e competenze. Il fulcro dell'Auto-Mutuo-Aiuto è il gruppo; la partecipazione emotiva alla vita di gruppo e la circolarità della comunicazione conducono il soggetto a riconoscere e sperimentare capacità personali altrimenti inespresse. La diffusione delle tecnologie ha consentito lo sviluppo di nuove forme di Auto-Mutuo-Aiuto. Le potenzialità offerte dal *Web 2.0* hanno contribuito a ridefinire la configurazione del fenomeno AMA. Il fenomeno dei gruppi di AMA *online* è in crescita e assume forme diverse, quali ad esempio: gruppi di AMA *online*, *communities* di AMA, esperienze estemporanee. I gruppi di AMA *online* rappresentano un'importante fonte di sostegno e di supporto, grazie alle potenzialità che la rete ha nelle relazioni d'aiuto. Il lavoro di analisi realizzato su una particolare piattaforma virtuale, denominata GenGle: ad oggi, il primo *social network* dedicato ai genitori *single* e ai loro figli. GenGle nasce nel 2014 come aggregatore sociale e rappresenta la rete di aiuto reciproco dei genitori *single*, nata per dare sostegno alle famiglie monogenitoriali. Obiettivo fondamentale di questo lavoro di ricerca è quello di valutare il potenziale del movimento GenGle come gruppo di Auto-Mutuo-Aiuto e se e come possa essere considerato un modello contemporaneo di cura pedagogica.

Parole chiave: separazione, Auto-Muto-Aiuto, movimento GenGle, sostegno emotivo-relazionale.

Abstract

Self-help is considered a culture, a social movement, a lifestyle based on reciprocity, and a methodology to overcome situations of hardship. It is based on the participatory action

¹ Professoressa aggregata in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

of people within a group who, starting from a problem, decide to activate themselves to provide help contributing with their own history and their own knowledge, and skills. The focus of Self-Mutual-Aid (SMA) is the group; this experience makes subjects feel united. Emotional participation in group life triggers a circular communication, which lead members to recognize and experience skills, even identifying unexpressed personal characteristics. The diffusion of communication technologies has enabled the development of brand new forms of self-help. The potential offered by Web 2.0 contributed to redefine the configuration of SMA. The phenomenon of online SMA groups is growing, taking on different forms, such as: SMH online groups, SMA communities, episodic experiences. Online SMA groups represent an important source of support, and this due to the potential that the network has in helping relationships. The analysis is focused on a particular virtual platform, called GenGle, which is, to date, the first social network dedicated to single parents and their children. GenGle was born in 2014 as a social aggregator; it was created to provide real support to single-parent families. The fundamental aim of this research is to evaluate the potential of GenGle movement, as a group of Self-Mutual-Aid, and if and how it could be considered an effective model of educational care.

Keywords: separation, Self-Mutual-Aid, GenGle movement, emotional-relational support.

1. *Internet & Comunicazione: la Comunicazione Mediata dal Computer (CMC)*

Negli ultimi decenni lo sviluppo e la diffusione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (in inglese, ICT) hanno subito, almeno nei Paesi industrializzati, una notevole accelerazione, diventando parte integrante della vita quotidiana. Espressioni come “società dell'informazione”, “società della conoscenza”, o “società della rete”, sono diventate sempre più di uso comune, sintetizzando emblematicamente la portata del fenomeno. Queste formule rinviano al fatto che le tecnologie digitali costituiscono attualmente l'infrastruttura che innerva e abilita gran parte delle attività umane, dalla formazione al lavoro, dal divertimento alla socializzazione, dalle transazioni commerciali all'erogazione di servizi alla persona (Ranieri, 2011; Tonioni, Corvino, 2011).

Le nuove tecnologie, rispetto a quelle del passato, sono “Tecnologie del Possibile”, nel senso che rendono sempre più concepibili eventi che sino a ieri non sembravano poter essere tali, ma anche nel senso che tendono a *derealizzare*, ovvero a togliere alla realtà tradizionale – in primo luogo a quella materiale – quell'aura di unicità e di immodificabilità con cui, dalle origini della vita, ogni essere vivente su questo pianeta si scontra (Caronia, 1996). Nell'ultimo ventennio, Internet ha assunto un ruolo da protagonista tra gli strumenti di comunicazione e di lavoro nella vita

quotidiana. Ciò che in primo luogo colpisce del fenomeno Internet e che, attrae e seduce, o respinge e spaventa, è lo “stravolgimento” della comunicazione. La comunicazione è tra le capacità umane, quella che consente all’uomo di esistere, individualmente e socialmente, ma anche di definire la propria identità, poiché, comunicando, l’uomo rappresenta se stesso e gli altri e si inserisce nella dimensione spazio temporale del mondo.

Internet costituisce un mezzo per comunicare e concorre a determinare le leggi stesse della comunicazione, ovvero la forma, la struttura, il contenuto. Diversamente dagli altri canali comunicativi, Internet non segue le leggi logiche dello spazio e del tempo, anzi pare stravolgerne le coordinate: esso permette la creazione di un mondo senza né spazio né tempo predefiniti, si oltrepassano i confini reali per entrare in una dimensione altamente controllabile, illimitata, diversa (Vaccaro, 1999). Collegarsi alla rete è come affacciarsi su una porta che divide il reale dal virtuale: oltre il monitor non esiste né spazio né tempo, ma tutto viene deciso, giocato e controllato dalla volontà dell’utente (Longo, 1998). L’individuo si libera dai propri vincoli e limiti terreni, geografici, temporali e corporei. Oltrepassare la realtà del mondo è oltrepassare il sé, il corpo, per porsi con la mente in una dimensione virtuale dove tutto ciò che è volontà della mente diviene reale e dove tutto ciò che è corpo e legame con la realtà perde la propria consistenza. Si parla di un *cyberspazio*, cioè di una dimensione immateriale, di uno spazio di comunicazione senza limiti che si sviluppa al di là dello schermo. Il *cyberspazio* si configura anche come un serbatoio enorme di emozioni a cui attingere nei momenti di vuoto, noia e monotonia (Cantelmi, Talli, Del Miglio, D’Andrea, 2000), una enorme comunità virtuale caratterizzata dalla mancanza di uno spazio fisico sensoriale condiviso (Koch, 1996). Il *cyberspazio* è realtà, ma virtuale: ci si priva di una componente fondamentale dei rapporti umani che è il corpo: la possibilità di vedersi, toccarsi, sentirsi (La Barbera, 2000).

La creazione di un *cyberspazio* e la possibilità di navigare, cioè di esplorare questo spazio nuovo, richiede però la necessità di orientarsi, di avere un riferimento a cui aggrapparsi per non perdersi: è paradossale che nella ricerca della libertà, in realtà si cerca qualcosa che limiti, ponendo un confine, un appiglio per delimitare lo spazio entro cui muoversi. Si arriva cioè alla creazione di comunità virtuali: luoghi immaginari di aggregazione, di scambio, in cui fuggire dalla propria identità per costruirsi una nuova (Vaccaro, 1999, cit.). Secondo Lévy (1997, trad. it. 1999) una comunità virtuale si costruisce su affinità di interessi e co-

noscenze, sulla condivisione di progetti, in un processo di cooperazione e di scambio, e tutto ciò indipendentemente dalla prossimità geografica e dalle appartenenze istituzionali.

Seppur nella rete la comunicazione manchi di tutti gli indicatori cinetici e paralinguistici e si affidi al solo linguaggio digitale scritto (Gamba, 2001), i “codici virtuali” assumono un grande potenziale comunicativo. Le parole non si dicono, ma si leggono e si scrivono, i silenzi non si odono, si quantificano in spazi o tempi di risposta. La comunicazione priva della parola orale, dello sguardo e della vicinanza fisica, diviene l’unico veicolo del contatto umano. Alcuni possono trovare questa modalità comunicativa un po’ troppo arida, disincarnata, alienata in un dialogo scorrevole e silenzioso che produce smarrimento e disorientamento; altri amano lo stile minimalista dell’interfaccia testuale, trovano creativo esprimersi al di là delle limitazioni imposte, ed intrigante immergersi in un quieto fiume di parole che sembra fluire in modo più diretto, intimo, e che dà l’impressione di attraversare le menti senza passare dalle labbra (*Ibidem*). Nella rete, il corpo fisicamente inteso diviene assente e con esso tutta la comunicazione non verbale, che è veicolata dal corpo stesso. La mancanza di fisicità riesce allo stesso tempo sia a diminuire che ad aumentare i problemi di interazione con gli altri. Comunicare senza avere un corpo costituisce una protezione in più, e grazie a questa difesa ci si può svelare e scoprire di fronte agli altri molto più di quanto si sarebbe disposti a fare in un gruppo reale e fisico. La virtualità, tuttavia, determina anche una maggiore difficoltà, perché in mancanza di un corpo, di una mimica e di una gestualità restano solo le parole, e sono solo queste che permettono agli interlocutori di cogliere l’essenza di chi si esprime.

A differenza del mondo reale, dove al corpo corrisponde un’identità, in rete abbiamo la possibilità di presentare un’immagine di noi stessi che prescinde sia dai vincoli di ruolo che quotidianamente occupiamo nella vita reale, sia dai vincoli inerenti alla nostra fisicità. Nulla ci impedisce, negli ambienti virtuali, di essere ciò che vorremmo essere o diventare, di dare forma a uno dei nostri Sé possibili (Mantovani, 1995). «Abbiamo esteso il nostro stesso sistema nervoso centrale in un abbraccio globale che abolisce tanto il tempo quanto lo spazio [...] Il nostro mondo si è ora improvvisamente contratto a poco più che un villaggio» (McLuhan, 1964, trad. it. 1967, p. 9). Il *villaggio globale* è quindi il risultato dello sviluppo dei mezzi di comunicazione mediata, oggi in grado di connetterci sempre, dovunque e con chiunque. Si parla di comunicazione mediata quando un mezzo prodotto dall’uomo si frappone tra i due termini della relazione, allo scopo di rendere possibile la trasmissione a distanza del

messaggio. Pertanto, il suo compito è quello di collegare punti distanti tra loro, persone o entità, che intendono stabilire un contatto (Guarda, 2012). Un'importante forma di comunicazione mediata è quella che viene chiamata Comunicazione Mediata dal *Computer* (CMC). Per Susan Herring (1991) il termine CMC indica ogni tipo di comunicazione che avviene tra esseri umani attraverso la strumentalità del *computer*. Una definizione più efficace è quella offerta da Trentin e Benigno (1997), che vedono la comunicazione mediata dal *computer* come l'insieme di tutte quelle attività in cui il *computer* è utilizzato per la comunicazione a distanza, e che comprendono perciò la fruizione e il trasferimento di informazioni, lo scambio di *e-mail*, la comunicazione audio-video, ecc.

Una delle qualità distintive della CMC è quella di far convergere la dimensione interattiva della lingua con quella riflessiva: grazie al computer e alla rete, infatti, qualsiasi utente può non solo comunicare, socializzare e condividere idee, ma anche conservare e modificare contenuti. Oltre a ciò, il *computer* offre oggi la possibilità di comunicare con interi gruppi di persone, scardinando così le tradizionali barriere imposte dall'interazione uno a uno, e potenzialmente aprendo nuove modalità di comunicazione, più egualitarie e meno inclini a provocare un senso di soggezione tra gli interlocutori (Guarda, 2012).

La CMC mette a disposizione una serie di strumenti che permettono la comunicazione fra gli utenti, i quali possono scegliere di utilizzarne uno piuttosto che un altro in base alle diverse caratteristiche intrinseche di ciascuno di questi. A caratteristiche diverse corrispondono diverse modalità di interazione fra i soggetti comunicatori. Le *e-mail*, i *forum* di discussione *online* e le *chat* sincrone, sono stati tra i primi strumenti che hanno accompagnato la nascita e la diffusione della CMC. Tuttavia, attraverso il rapido sviluppo del *Web 2.0*, la comunicazione mediata dal *computer* può oggi contare su strumenti multimediali più partecipativi e interattivi: i più conosciuti tra questi includono non solo *blog*, *wiki*, sistemi di videoconferenza (ad es. *Skype*) ed applicazioni per la condivisione di foto e video come *Flickr* e *YouTube*, ma anche i sempre più diffusi mondi virtuali (ad es. *Second Life*), i giochi virtuali multimediali (tra cui *World of Warcraft*), i social network come *Facebook* e *MySpace*, nonché un crescente numero di applicazioni pensate per la telefonia mobile (*Ibidem*).

È possibile anche una classificazione a seconda del tipo di identificazione degli utenti: alcuni ambienti permettono una comunicazione anonima, mentre altri identificano automaticamente gli utenti *online*. La distinzione più importante riguarda la dimensione temporale: si possono

avere modalità di comunicazione asincrona o sincrona. Nel primo caso i messaggi scritti e inviati possono essere letti successivamente, quando l'interlocutore effettuerà la connessione. Il ritardo nel flusso comunicativo, costituisce il tempo per riflettere sull'interazione, consentendo una lettura attenta dei messaggi postati e una scrittura ponderata dei messaggi da postare. Di solito negli ambienti della CMC asincrona gli utenti sono identificati, almeno per quanto riguarda gli elementi rilevanti ai fini della comunicazione. Sono da includere, negli strumenti della CMC asincrona, le *e-mail* e i *newsgroup*.

Negli ambienti sincroni, invece, è necessaria la contemporanea connessione degli interlocutori alla rete, i messaggi possono essere letti solo se il destinatario è presente nello stesso momento e nel medesimo ambiente di interazione. (Ligorio, 2002). Gli interlocutori avvertono qui una maggiore sensazione della telepresenza, a causa del *feedback* immediato degli altri partecipanti all'interazione. Inoltre gli utenti possono monitorare e regolare in tempo reale la propria partecipazione. Queste due caratteristiche permettono di creare collettivamente il contesto d'interazione, facendo aumentare conseguentemente il senso di partecipazione e di appartenenza al gruppo in interazione. A differenza degli strumenti della CMC asincrona, negli ambienti sincroni gli utenti godono dell'anonimato, e spesso si nascondono dietro un soprannome, un *nickname*, un'identità fittizia. Ambiente per eccellenza sincrono è quello delle *chat*, dei MUD e degli *Instant Messenger* (Belloni, 2002). Queste nuove possibilità promosse dalla CMC richiedono dunque l'attivazione di ciò che Lankshear e Knobel (2006) chiamano "nuove competenze digitali": in altre parole, l'abilità di padroneggiare il potenziale dei prodotti *online* in modo tale da creare, valutare, e condividere una varietà di contenuti e, al tempo stesso, rispettare le convenzioni della comunicazione digitale.

2. Le forme di Auto-Mutuo-Aiuto in rete

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, la diffusione delle tecnologie di informazione e comunicazione e, in particolare, la creazione del *World Wide Web*, ha consentito lo sviluppo di nuove forme di Auto-Mutuo-Aiuto (AMA), di quel sostegno che viene offerto a persone che condividono lo stesso disagio e che si pongono l'obiettivo di poterlo affrontare insieme. «Il gruppo AMA è un insieme di persone che hanno scelto volontariamente e in autonomia di trovarsi alla pari, intorno ad un tema o problema comune, nel desiderio di affrontarlo con altri. Nel

gruppo AMA si condividono esperienze, vissuti, risorse, informazioni e strategie di soluzioni, scoprendosi risorsa per sé, per i compagni di gruppo e per l'intera comunità» (CAMAP, 2012, p. 1). È quindi un ampio e denso movimento di cittadini che si mettono in gioco autonomamente e pongono al centro della discussione i propri problemi e disagi. È un atto di volontà, poiché presume l'attivazione e la messa in discussione delle risorse personali, ed il desiderio di procurare beneficio sia a sé stessi, sia a persone che soffrono dello stesso disagio.

Grosso (1996) definisce i gruppi di auto aiuto come gruppi che offrono alle persone la possibilità di esercitare attenzione ai loro corpi, alle loro menti e ai loro comportamenti e possono aiutare gli altri a fare la stessa cosa. I gruppi offrono supporto a coloro che lo richiedono, restituiscono alla persona una competenza, un senso di sé, un ruolo e possibilità di nuovi legami. L'Auto-Mutuo-Aiuto è una pratica che rende la persona protagonista nella risposta ai disagi e ai problemi quotidiani; è un contributo della società a se stessa nel miglioramento della qualità della vita, è uno strumento che trasforma le singole esperienze in risorse per tutti (Crozzoli Aite, Mander, 2007). Ciò che rende caratteristico l'Auto-Mutuo-Aiuto è che la funzione di sostegno e trasformazione in senso migliorativo è riconosciuta all'interazione diretta tra persone che vivono la stessa condizione di disagio e sofferenza, senza alcuna delega all'operatore professionale.

Il numero dei gruppi di AMA *online* è stato stimato in alcune migliaia in tutto il mondo, coprendo una vasta gamma di condizioni ed esperienze (Boyce *et al.* 2014). Il valore e le potenzialità di tali gruppi sono stati ampiamente discussi, ed è stato evidenziato che risultano simili ai gruppi di AMA tradizionali, nella filosofia e nell'approccio (Finn, 1999). Il gruppo *online*, così come il gruppo di AMA tradizionale, rappresenta un ambiente positivo e di supporto che incoraggia la condivisione e promuove il cambiamento personale (Salem, Bogat, Reid, 1997). Ciò che spinge le persone ad affacciarsi alla rete è la necessità di rompere il silenzio, il profondo bisogno di condividere la propria esperienza, il desiderio di incontrare storie di vita simili, esperienze in cui riconoscere la propria storia, con cui confrontarsi e da cui trarre conforto.

Sul fronte delle dinamiche di interazione, è opportuno superare l'ipotesi di una contrapposizione tra i tradizionali rapporti *face to face* (sottintendendo che essi veicolino comunicazioni calde, empatiche e cariche di senso) e le comunicazioni telematiche, intese come forme di interazione più fredde e formali (Zurla, 2010). Diversi studi (Paccagnella, 2000) hanno da tempo evidenziato come la comunicazione telematica costi-

tuisca un canale che consente un'interazione densa e significativa, sia a livello interpersonale che in una più ampia dimensione collettiva. Per molti versi, ciò che distingue queste due forme di comunicazione non è la loro autenticità o valenza, bensì le diverse dinamiche di presentazione di sé che ciascuna prefigura. Da questo punto di vista, il fenomeno dell'AMA trova nell'interazione *online* nuove forme espressive che prefigurano diverse opportunità di organizzazione delle interazioni (Rossi, Tognetti Bordogna, 2013). In tal senso, le esperienze di AMA *online* si differenziano rispetto alle forme più tradizionali per una molteplicità di ragioni.

In primo luogo, le dinamiche comunicative sono diverse: da un lato, nelle forme tradizionali, si tratta di comunicazioni *face to face*, mentre nel caso dell'AMA *online* la comunicazione è mediata da dispositivi informatici (*in primis computer* e, oggi sempre di più, *smartphone*). Questo limita strutturalmente le opzioni comunicative a disposizione dei partecipanti, come ad esempio un sostanziale azzeramento delle possibilità di comunicazione non verbale. Il "silenzio" della rete, spazio che ospita in prevalenza parole scritte, contribuisce a creare intimità ed a rendere più semplice quell'apertura all'altro, tanto complicata con le persone che sono più vicine fisicamente: decidendo cosa scrivere o se limitarsi alla lettura, la persona sa che può dosare il proprio esporsi allo sguardo dell'altro.

A differenza della spontaneità del contatto fisico che impedisce di potere controllare tutti i canali comunicativi, verbali e non verbali, lo schermo e dunque l'interazione digitale, consentono un maggiore livello di attenzione verso il messaggio prodotto, più rielaborato e meno spontaneo dello scambio faccia a faccia (Micalizzi, 2009). Lo schermo funge da protezione e contemporaneamente da filtro, permettendo di stabilire a priori cosa della propria identità si desidera esporre (*Ibidem*). Il non essere faccia a faccia quindi, non dà un interlocutore ben definito, ma lascia nell'anonimato, permettendo dunque una maggiore libertà di espressione e facilitando l'intimità e la confidenza tra le persone. Questo aspetto rappresenta una grande opportunità per tutte quelle persone che ad esempio presentano delle malattie stigmatizzanti, come l'AIDS, in quanto possono trovare nei gruppi di AMA *online*, un luogo più sicuro in cui discutere argomenti o problemi privati, potenzialmente imbarazzanti (Coursaris, Liu, 2009). È noto che le persone dicono e fanno cose nel *cyberspazio* che ordinariamente non farebbero: si sentono più disinibite e più libere di esprimersi apertamente. I ricercatori chiamano ciò *online disinhibition effect* (Suler, 2004). L'impatto di questo effetto di

disinibizione all'interno di un gruppo di supporto *online* può essere positivo o negativo (Tanis, Postmes, 2007). I membri del gruppo si sentono liberi di condividere pensieri, esperienze, emozioni, paure o desideri segreti; di conseguenza, si sviluppa un'intimità interpersonale ed un legame di gruppo. Tuttavia, l'effetto di disinibizione potrebbe non essere sempre così favorevole: si possono ricevere aspre critiche, espressioni di rabbia, odio e persino minacce. Alcuni membri del gruppo possono agire in modo tale da interrompere la coesione del gruppo stesso, per altri l'intimità creata potrebbe essere percepita con ansia o rammarico. Quindi, sul lato positivo, la disinibizione indica un tentativo di comprendere ed esplorare se stessi, per risolvere i problemi e trovare modi migliori per relazionarsi con gli altri. Sul lato negativo, potrebbe essere semplicemente una cieca catarsi, una recitazione sgradevole di bisogni e desideri senza alcuna crescita personale (Barak, Boniel-Nissim, Suler, 2008).

Sul piano organizzativo, le esperienze di AMA *online* si sviluppano in contesti più aperti e accessibili: molte di queste sono costruite attraverso la discussione in specifici *forum* e/o *mailing list*, alle quali è possibile accedere potenzialmente da ogni parte del mondo e senza orari predefiniti. I gruppi di AMA *online* sono aperti e accessibili ventiquattro ore al giorno, l'accesso e la partecipazione sono ugualmente possibili da zone rurali o scarsamente popolate (dove potrebbe essere difficile trovare un numero sufficiente di persone per creare un gruppo), quindi le persone possono accedere da qualsiasi parte del mondo. Da questo punto di vista cade quindi uno dei presupposti tipici dell'AMA tradizionale, vale a dire la scansione regolare e situata degli incontri tra i membri (Rossi, Tognetti Bordogna, 2013). I gruppi tradizionali di solito programmano incontri regolari per i loro membri, mentre i gruppi *online* si caratterizzano per una partecipazione frammentata e irregolare.

Un altro presupposto che viene meno riguarda la dimensione del gruppo: laddove i gruppi tradizionali erano prevalentemente di piccole dimensioni (Katz, 1981), le esperienze di AMA *online* si compiono in contesti più ampi e meno strutturati, che possono assumere la forma di una *community* (Wright, Bell, 2003) o di un *network* (Vaast, 2004). Molte esperienze includono un gran numero di partecipanti, con pochissime restrizioni su accesso e partecipazione (Salem, Bogat, Reid, cit.). Nei gruppi di AMA tradizionali l'idea di essere un gruppo ha una serie di implicazioni: il gruppo agisce come il contesto ed il contenitore delle interazioni emotive, affettive e sociali, cercando di promuovere l'empatia e la coesione, è quindi il requisito organizzativo essenziale per il successo del gruppo stesso. Da questa prospettiva, la natura aperta di molte espe-

rienze *online* ed il numero potenzialmente più alto di partecipanti, allargano i confini del gruppo. In virtù di tutti questi fattori, le esperienze di AMA *online* presentano, generalmente, gradi più deboli di connessione con l'azione di attori istituzionali, come possono essere gli enti che si occupano, a diverso titolo e livello, dell'organizzazione ed erogazione di servizi sociali e/o sanitari; il legame tra le pratiche di AMA *online* e queste categorie di attori istituzionali è assai controverso. Ciò vale in particolare nel campo dei servizi medici e sanitari: per alcuni (Lieberman, Goldstein, 2005), le pratiche di AMA *online* rappresentano un valido supporto terapeutico; per altri, invece, tali pratiche rappresentano una vera e propria sfida al "sapere ufficiale" in medicina (Broom, 2005).

Queste considerazioni evidenziano come le pratiche di AMA *online* si discostino notevolmente dalle forme tradizionali: l'intervento delle tecnologie non ha solo potenziato le possibilità dell'AMA, ma ne ha trasformato la valenza in alcuni dei suoi caratteri fondativi. Infatti, le pratiche di AMA condotte *online* si presentano tendenzialmente in forme assai più destrutturate rispetto alla fisionomia dei gruppi tradizionali. Ciò porta queste esperienze a sperimentare nuove forme di connessione (nonché di contrapposizione) con gli attori istituzionali, in un quadro di sostanziale riconfigurazione del ruolo sociale e istituzionale dell'AMA.

Un'ulteriore potenzialità del *Web 2.0* è la possibilità di una diversificazione delle "voci": ogni individuo può, infatti, con relativa semplicità, fondare una propria 'comunità di interessi', attorno alla quale radunare le esperienze di altri che condividono determinati principi, obiettivi e preferenze. In questo quadro, anche l'AMA può assumere forme e significati inediti: laddove i gruppi costituivano esperienze situate e circostanziate rispetto al vissuto dei membri (sebbene diversi gruppi avessero generato organizzazioni più articolate), nell'AMA *online* le interazioni si cristallizzano in una trama più continua e trasversale, sia sul piano temporale che su quello territoriale. Riprendendo Castells (1996), il *Web* introduce infatti una nuova scansione della dimensione spaziale: lo "spazio dei luoghi" (nei quali si collocano le interazioni) viene idealmente sostituito dallo "spazio dei flussi" (attraverso i quali le interazioni si propagano in una circolarità che, per molti versi, è atemporale).

3. La rete che "sostiene": il Web e le sue funzioni

La rete, come ambiente di supporto e di sostegno nelle relazioni d'aiuto ha grandi potenzialità, che possono essere comprese facendo riferi-

mento alle funzioni che le sono riconosciute da parte degli utenti. La prima funzione è quella *contenitiva*. La rete offre la possibilità di ritagliarsi uno spazio dove poter raccogliere le proprie storie ed i propri vissuti e soprattutto dove poterli conservare. Quando questi racconti sono densi di una dimensione emotiva molto forte, il bisogno di potere avere uno spazio entro cui collocarli e custodirli diventa particolarmente importante (Ferrari, 2004).

La seconda funzione, strettamente connessa alla precedente, è quella *terapeutica*. Nella rete, il racconto di sé avviene in forma scritta e attraverso toni molto colloquiali; questa narrazione può essere corretta, rivisitata, aggiornata e arricchita dal contributo di altre voci, questo permette all'autore di rispecchiarsi negli occhi dei suoi lettori. La narrazione digitale è quindi più o meno coscientemente esposta anche ad altri sguardi che contribuiscono ad arricchire l'elaborazione (*Ibidem*).

Così arriviamo alla terza funzione del *Web*: la funzione *relazionale* o di *condivisione*. Attraverso uno spazio di condivisione digitale è possibile mettere la propria storia in comune con altre persone che ne hanno vissuta una simile e che possono offrire, in maniera del tutto paritaria sia sul piano psichico che emotivo, il proprio supporto, l'assistenza necessaria, quelle parole di conforto che è difficilissimo trovare altrove. Infatti, «mettere queste storie in comune è farsi compagni di viaggio [...], l'essere compagni trascende i confini della quotidianità» (Jedlowski, 2000, p. 172).

L'ultima funzione è quella *mnestica*. Il *Web* è un grande archivio che rende i contenuti reperibili, ma anche archiviabili e, soprattutto, grazie alla sua diffusione, consente inoltre di rendere gli stessi contenuti potenzialmente alla portata di tutti i navigatori che costituiscono un bacino di contatti notevole. I gruppi di *AMA online* rappresentano quindi un'importante fonte di sostegno e di supporto. A questo proposito, Cutrona e Suhr (1992) hanno individuato cinque categorie generali di sostegno sociale: supporto informativo, supporto emotivo, supporto legato al concetto di autostima, supporto di rete ed una forma di supporto "pratico". Il supporto informativo e quello emotivo sono risultati come i principali vantaggi del *self help online* (Ginossar, 2008; Malik, Coulson, 2010). Il supporto informativo consiste in tutte quelle informazioni e conoscenze che i membri del gruppo si scambiano e condividono, per far fronte ad un determinato problema. Un esempio è l'attività di produzione e distribuzione di informazioni mediche e sanitarie svolta dalla stragrande maggioranza delle associazioni di malati; ci riferiamo a informazioni sulla malattia, sui centri di diagnosi e cura, sui diversi aspetti per una mi-

gliore gestione della malattia, o per un'efficace tutela degli ammalati. Le realtà di maggiori dimensioni e meglio organizzate offrono, tra i servizi informativi, appositi servizi telefonici (servizio "numero verde", gratuito per chi chiama, o comunque numeri telefonici dedicati con operatori in grado di fornire informazioni sulla malattia, i servizi associativi, informazione legale, ecc.), o servizi di informazione e consulenza *online*. Le associazioni di malati spesso svolgono attività informative in modo tale da realizzare, nello stesso tempo, occasioni di sostegno sociale (Paltrinieri, Pierantoni, 2003).

Il supporto emotivo è invece finalizzato a simpatizzare e a entrare in empatia con gli altri utenti, a incoraggiarsi a vicenda ed esprimere i propri sentimenti, attraverso la relazione, l'affetto, la comprensione, l'ascolto, la condivisione. In particolare, come suggeriscono Batenburg e Das (2014), gli utenti che esprimono le proprie emozioni sono quelli che beneficiano maggiormente del sostegno offerto dai gruppi di auto-aiuto *online*. Nello specifico, esprimere le emozioni in una forma narrativa, sembra essere correlato con una migliore gestione della malattia ed una riduzione delle emozioni negative (Rodríguez, 2013). Secondo Love *et al.*, (2012) le emozioni più frequentemente espresse sembrano essere speranza, paura, felicità, rabbia e tristezza. Nella maggioranza dei casi si tratta di emozioni negative: anche se scrivere aiuta a liberarsi da questi sentimenti sgradevoli, è necessaria un po' di positività, in quanto l'umorismo e un atteggiamento positivo sono potenti armi per combattere contro la malattia e per superare sentimenti come il senso di solitudine o la rabbia, ecc. Il supporto legato alla stima di sé è, ad esempio, rintracciabile in tutti quei messaggi in cui emerge un accordo con la propria modalità di far fronte alla situazione problematica, oppure un accordo con le proprie credenze, pensieri, emozioni; di supporto sono anche quei messaggi che contengono commenti positivi in grado di alleviare da eventuali sensi di colpa.

Il supporto di rete è finalizzato a offrire ai membri del gruppo nuovi contatti, da raggiungere generalmente *online*, con persone che hanno interessi e situazioni di vita simili, per ampliare così la propria rete sociale. Questo differisce da un messaggio di supporto informativo, in quanto lo scopo non è quello di indicare un esperto o una qualche forma di aiuto, ma invitare le persone ad unirsi anche ad altri gruppi per incrementare la propria rete di aiuto.

Infine, il supporto pratico si riferisce invece alla possibilità di dare e/o ricevere aiuti materiali specifici, svolgere delle attività pratiche e concrete per aiutare l'altro, oppure semplicemente esprimere la volontà di essere di aiuto per qualcuno, senza specificarne la natura esatta.

4. GenGle: uno strumento di sostegno e di supporto alla genitorialità

GenGle² è, ad oggi, la più grande associazione italiana di genitori *single*, separati, divorziati e vedovi; è il primo *social network* dedicato ai **Gen-itori sin-Gle** e ai loro figli. GenGle, infatti, sta per “genitore” da un lato, “*single*” dall’altro, ed è il nome della piattaforma ideata da Giuditta Pasotto, una giovane mamma *single* fiorentina. GenGle nasce nel 2014 come “aggregatore sociale” e rappresenta la rete di aiuto reciproco dei genitori *single*, nata per dare un sostegno reale alle famiglie monogenitoriali, al fine di garantire assistenza e solidarietà ai soggetti svantaggiati in ragione del loro *status* familiare e di tutelarne i diritti e il ruolo sociale. GenGle nasce per dare una risposta al bisogno di supporto e di vicinanza, offrendo uno spazio di confronto e discussione dove fare crescere nuove relazioni sociali, offrire consulenze specialistiche e servizi di informazione. Al centro del lavoro c’è anche lo sviluppo della genitorialità individuale, per aiutare i padri a riconquistare il loro ruolo dopo la separazione, e le madri a ripianificare le loro giornate e i nuovi compiti derivanti dalla gestione di una famiglia monoparentale. GenGle in quattro anni di attività ha affiliato e aiutato più di 40.000 famiglie in tutta Italia; diventata una *Onlus* nel febbraio 2016, è attiva in tutta Italia, le città con il maggior numero di iscritti sono Firenze, Roma, Milano, Torino, Bari, Genova, Napoli e Verona. GenGle da quest’anno è presente anche all’estero in tutte le capitali europee, per dare supporto ai GenGle italiani all’estero.

Attraverso un’analisi dettagliata delle caratteristiche, dei valori e dello “stile” GenGle, e sulla base di una rassegna in letteratura in tema di Auto-Mutuo-Aiuto, l’obiettivo fondamentale del presente lavoro di ricerca, è quello di mostrare se la *community* GenGle possa essere considerata un modello contemporaneo di gruppo di Auto-Mutuo-Aiuto. Le metodologie utilizzate per questo studio sono state le seguenti: l’incontro e l’intervista a Giuditta Pasotto, l’analisi della struttura del portale Internet e di tutte le sue risorse, la consultazione del volume “*Essere GenGle. Guida pratica a GenGle e alla sua struttura*” (edizione in e-book), e la partecipazione alla realizzazione del progetto di “*Linea di accoglienza telefonica*” che GenGle, in collaborazione con l’Università di Firenze (Cattedra Transdisciplinare UNESCO UTC), ha attivato lo scorso maggio e che è tutt’ora in fase di sperimentazione.

²Per un approfondimento del movimento GenGle si veda: www.GenGle.it.

Partiamo da un presupposto fondamentale: cosa significa per GenGle essere un *genitore single* (laddove la parola “genitore” indica sia il genitore *biologico* che quello *sociale*). Aspetto sostanziale è il fatto che tale individuo nutra verso i propri figli naturali e/o adottati un senso di responsabilità e di impegno per la loro salute, crescita e educazione; il termine “*single*” riguarda la dimensione, per scelta o per condizione intercorsa (separazione, divorzio, decesso), nella quale la persona si trova a dover gestire il/la proprio/a figlio/a per conto proprio, non (o non più) insieme al partner biologico o sociale dello/a stesso/a figlio/a. La condizione di genitore *single* è vista da GenGle in stretta relazione con i figli; in questo senso tale condizione, dal momento che si determina, è permanente. In relazione e verso i propri figli, colui o colei rimarrà, sempre e comunque, un *genitore single*, in questo senso un GenGle. Lo strumento a disposizione per tutti gli iscritti e per coloro che intendono iscriversi è il portale GenGle, fruibile all’indirizzo www.GenGle.it. Il sito è studiato per essere semplice ed intuitivo, dato che non tutti sono pratici di Internet. La registrazione è gratuita, si fa in pochi passi semplici, dopodiché è sufficiente pubblicare sulla pagina del gruppo un post con una breve presentazione di sé. Le informazioni richieste per l’iscrizione sono obbligatorie al fine di usare tutte le funzionalità del sito, nessuno dei dati inseriti è visibile agli altri iscritti se non in forma abbreviata o di sigla, e questo allo scopo di identificare la persona con cui ci si sta interfacciando.

Vediamo adesso nel dettaglio tutte le risorse del portale GenGle. La voce “*Attività*” consente di visualizzare in modo immediato le attività in programma nel giorno di consultazione e per i giorni/settimane/mesi successivi. Questa è la grande novità che il portale GenGle offre rispetto alla maggior parte dei gruppi di AMA *online*: ovvero, la possibilità di far incontrare le persone, farle conoscere, creare legami veri, far sì che le persone si incontrino, che abbiano modo di condividere momenti reali con i figli. A questo proposito GenGle si definisce una comunità di persone reali, uno strumento virtuale per un sostegno reale.

La voce “*Diario*” rappresenta una pagina di condivisione visibile a tutti i GenGle della propria regione, eventualmente visualizzabile da altre Regioni, a discrezione dell’utente. “*Trova GenGle*” è utile e pratico, in quanto ogni GenGle può verificare in modo autonomo se ci sono altri iscritti nella sua città e/o Paese, figli, ed età.

La voce “*Professionisti*” include tutti i nominativi dei professionisti convenzionati ai quali rivolgersi per un supporto sia legale che psicologico, ma è possibile trovare anche altre figure professionali selezionate dall’amministrazione GenGle per ricevere consulenze o informazioni.

La voce “*Convenzioni*” include alcuni partner con cui sono state sottoscritte delle convenzioni per la fornitura, a prezzi scontati, di una svariata quantità di servizi; questo per la necessità di venire incontro alla situazione economica delle famiglie monoparentali.

La voce “*Vacanze*” propone pacchetti viaggi per genitori single, organizzati da un *team* di esperti *tour operators*.

«GenGle Magazine»: la rivista nasce dall’esperienza del sito, essa si propone di approfondire alcune tematiche fondamentali che si presentano ad un genitore single, ma soprattutto, intende recepire le istanze e i suggerimenti dei lettori, i loro interessi, i temi da trattare. Ogni sezione è interattiva, quindi è possibile per i lettori e gli utenti del social inviare suggerimenti, domande o commenti.

GenGle, ha ovviamente il suo *social*: un ambiente nel quale si ha la possibilità di parlare con gli altri utenti; di controllare il calendario delle attività da organizzare insieme; di postare un tema genitoriale invitando gli altri ad un confronto o a organizzare incontri coinvolgendo professionisti in materia; di condividere un episodio, un sentimento legato ai propri figli o alla propria situazione familiare.

Decidere di iscriversi a GenGle è, sicuramente, il primo grande passo che la persona deve compiere, ancora più impegnativo è decidere di partecipare alla prima attività, dove non si conosce nessuno, dove non si sa cosa aspettarsi. Passo ultimo e decisivo è quello di partecipare con i propri figli. Essere una *new entry* nel mondo GenGle è un momento particolare per ogni persona: questo ha portato a delineare la figura del *Tutor*. Il *Tutor* è colui che accoglie ed accompagna i nuovi iscritti nel gruppo; è un punto di riferimento all’interno della *community*; è la persona più informata sul regolamento GenGle e sui progetti ai quali GenGle sta lavorando. Per diventare *Tutor* è necessario partecipare al “corso per *Tutor*”, aperto a tutti e gratuito. Sul portale GenGle i nuovi iscritti sono contrassegnati da una bandierina “*New Entry*”, che sparirà dopo che avranno partecipato a tre attività; i *Tutor* hanno una bandierina “*Tutor*” per essere rapidamente identificati e rendersi riconoscibili dai nuovi. Per fare i *Tutor* è richiesto un incontestabile senso di accoglienza e di disponibilità.

Come tutte le comunità che si formano, GenGle propone a tutti coloro in procinto di iscriversi un *Regolamento Generico*, che implica diritti e doveri, e fa riferimento a dei valori, quali la lealtà ed il rispetto, condizioni necessarie per la costituzione di una comunità reale e duratura nel tempo. Un regolamento che non intende essere visto come un vincolo stretto, né come un elenco di obblighi e di divieti, ma piuttosto come un

progetto, come una meta da raggiungere, come un'esortazione verso un ideale di "famiglia allargata", sempre presente, sempre disponibile in ogni momento.

Come abbiamo sottolineato, GenGle è un'associazione rivolta ai genitori *single* e ai loro figli. La sua attività è promuovere l'aggregazione e la solidarietà fra persone accomunate dall'esperienza della separazione, sia questa scelta o subita. Per affrontare la complessità delle situazioni in cui l'associazione si trova ad operare, è stato definito ed elaborato un *Patto Etico*, la cui osservanza, riveste un'importanza fondamentale per il funzionamento e l'affidabilità dell'associazione e per la tutela dei suoi stessi associati. L'osservanza del Patto è richiesta non solo agli associati, ma anche a coloro che lavorano o collaborano con l'associazione, sia che questo avvenga in modo costante ed assiduo, sia occasionalmente, a qualsiasi titolo e nello svolgimento di qualsiasi funzione o prestazione lavorativa. Tutte le attività devono svolgersi nell'osservanza del Patto, in un quadro di lealtà, onestà, integrità, e buona fede, nel rispetto e nella tutela degli associati, dei professionisti esterni, dei partner commerciali e finanziari e della collettività stessa di cui l'Associazione è espressione.

5. Le attività: il cuore pulsante del "meccanismo" GenGle

Una delle caratteristiche che contraddistingue i gruppi di AMA *online* rispetto ai gruppi tradizionali, è, come abbiamo visto, la comunicazione mediata: non c'è una comunicazione *face to face*, l'interazione è digitale, non c'è contatto fisico; questo consente da un lato, una maggiore libertà di espressione, di intimità e di confidenza tra le persone, dall'altro priva la comunicazione di una componente fondamentale dei rapporti umani, che è il corpo, e quindi la possibilità di vedersi, di sentirsi, di stare insieme. A questo limite GenGle risponde proponendo la creazione e la condivisione di attività da vivere insieme, genitori e figli. Le attività proposte in GenGle danno ai genitori la possibilità di dialogare in modo giocoso con i figli, o semplicemente di condividere dei momenti con sincero interesse e divertimento.

Le attività proposte su GenGle sono, prevalentemente, per e con i figli, questo con lo scopo di creare un'aggregazione tra figli con altri figli, tra genitori e figli. GenGle e le sue attività sono uno strumento finalizzato a dare al genitore la possibilità di ricreare una rete sociale nella quale i figli sono inclusi in modo attivo. Ognuno può proporre una qualunque attività e questa entra in agenda. L'attività è a tutti gli effetti la cellula

primaria che costituisce il sistema GenGle. Le attività che si possono registrare nel sito GenGle sono di tre tipi:

- *Attività per i figli*: comprendono tutte quelle attività rivolte principalmente ai figli, ad esempio un cinema per bambini o ragazzi, attività di gioco a squadre, pallavolo, calcio, *ping pong*, *gimkana* con biciclette, ecc;
- *Attività per i genitori con i figli*: riguardano tutte quelle attività che rappresentano un momento di svago per i genitori insieme ai figli, come ad esempio passeggiate in montagna, pizza in compagnia, pranzo, uscite, ecc.;
- *Attività solo per i genitori*: comprendono tutte quelle attività riservate esclusivamente ai genitori, come ad esempio incontri gestiti da professionisti su varie tematiche (relazione con i figli, relazione con l'altro genitore, conflittualità, ecc.), oppure attività ludiche, quali il cinema, un aperitivo o una serata in discoteca.

Una “buona” attività per GenGle deve avere cinque caratteristiche fondamentali, ovvero:

1. Le attività devono essere per la maggior parte a basso costo o gratuite, per dare modo a tutti di poter partecipare, senza gravare sul bilancio familiare già problematico;
2. le attività devono essere ben spiegate, chiare e dettagliate, in modo che non ci siano sorprese per nessuno;
3. le attività che prevedono la presenza dei figli devono avere un referente per la sicurezza dei bambini; durante le attività è possibile prevedere dei giochi mirati ad integrare sia i grandi che i piccoli;
4. le attività possono essere proposte sempre, la varietà e la dislocazione geografica delle attività sono la ricchezza di GenGle;
5. le attività per il gruppo GenGle devono garantire l'inclusione dei nuovi iscritti. Non tutti hanno le stesse capacità di adattamento, e proprio per questo è necessario far sì che tutti possano sentirsi accolti e inclusi nel gruppo fin da subito.

Durante l'anno, alcune attività sono proposte dal *management* centrale dell'associazione, in particolar modo in occasione di ricorrenze importanti per la nostra cultura, quali il Natale, il Capodanno, il Carnevale, la Pasqua, ecc. La media di partecipazione a queste attività è, ad oggi, superiore alle 200 persone, quindi richiedono un'organizzazione ben strutturata.

Per quanto riguarda le vacanze invernali ed estive, GenGle offre la possibilità di usufruire di pacchetti viaggio a prezzi agevolati con sconti

di gruppo. Interessante è l'opportunità di condividere le vacanze con altri GenGle: ritrovarsi in uno stesso luogo, condividere giorni di svago, significa offrire ai propri figli la possibilità di trovare nuovi compagni di gioco, mentre per i genitori, questo diventa l'occasione per godere di un po' di *relax*, più occhi guardano i figli, più braccia si dividono i compiti giornalieri. Nelle vacanze GenGle la divisione dei compiti è parte integrante dell'attività e in questo senso fondamentale: organizzare il posto, fissare, affrontare il viaggio, gestire il tempo proprio e dei figli, il tutto si ripartisce in modo spontaneo fra tutti i partecipanti.

Fra le attività che possiamo trovare sulla piattaforma GenGle ne esistono alcune definite *guidate*: per esempio, la GenGle *Chat*. L'idea della GenGle *Chat* è nata dal profondo bisogno di ascolto e di riflessione colto in diversi anni di esperienza GenGle. I partecipanti alla *chat* svolgono un ruolo fondamentale per se stessi e per gli altri; ognuno di loro è chiamato, in partenza, a garantire una totale apertura, senza pregiudizi, una riservatezza assoluta e totale, e il pieno rispetto delle regole. Tra le altre attività da segnalare sulla piattaforma GenGle troviamo attività culturali, e attività alternative, come ad esempio il mercatino dello scambio. I figli crescono, le mode passano e con esse anche i vestiti e i giochi. Uno degli aspetti più onerosi per un genitore single è l'acquisto costante di vestiti, di materiale scolastico e, talvolta, anche di giocattoli. A questo proposito GenGle ha creato periodicamente, il mercatino dello scambio, dove è possibile portare e scambiare ogni genere di cosa, purché in buono stato. Questa diventa l'occasione per promuovere la gioia dello scambio, il senso del risparmio ed il rispetto per l'ambiente.

GenGle racchiude un popolo decisamente variegato: questo consente ad ognuno di condividere con il gruppo le proprie passioni così come la propria professionalità, attraverso la proposta di una serie di attività. Fondamentali per realizzare quel supporto informativo che caratterizza i gruppi di AMA nell'ambito delle relazioni d'aiuto, sono le attività proposte dai professionisti selezionati da GenGle, principalmente rivolte ai genitori, su varie tematiche come ad esempio, rapporto genitori/figli, rapporto con la/l'ex, adolescenti e separazione, adolescenti e sessualità, ecc.

La rete GenGle offre anche un supporto di tipo pratico, in caso di bisogno è consuetudine per i GenGle, rivolgersi alla comunità: ad esempio un trasloco improvviso e urgente obbligato dalla situazione familiare, un lavoretto domestico, le persone riescono ad organizzarsi e ad offrire spontaneamente il proprio contributo.

Per quanto riguarda il rapporto con le istituzioni, mentre da un'analisi della letteratura si evince che le esperienze di AMA *online* presentano,

generalmente, una connessione debole con l'azione di attori istituzionali, GenGle, in questi anni di attività, mostra di aver creato una collaborazione con le istituzioni, con l'intento di farsi riconoscere da queste come fenomeno sociale. Ne è un esempio il progetto relativo alla "Casa dei Babbi", realizzato in collaborazione con il Comune di Firenze. Inaugurata a maggio 2017 a Firenze, la "Casa dei Babbi" è una struttura pensata per i padri soli, che dopo la separazione o il divorzio si trovano a dover fronteggiare difficoltà economiche ed abitative non avendo né una casa di proprietà, né la possibilità di potersi pagare un affitto o di entrare in un alloggio popolare perché hanno un reddito che supera la fascia prevista per l'assegnazione.

6. *Centro di ascolto telefonico GenGle "Pronto Intervento Emotivo"*

L'ultima novità proposta dalla piattaforma GenGle, in collaborazione con un *team* di esperti – coordinati dalla sottoscritta, in qualità di psicopedagoga e di *Program Coordinator* della Cattedra Transdisciplinare Unesco in Sviluppo Umano e Cultura di Pace dell'Università degli Studi di Firenze diretta dal Prof. Paolo Orefice –, tra i quali Marina Seghetti, pedagogista specializzata in *counseling*, e Andrea Santi, educatore sociale –, è una linea di accoglienza telefonica a cui possono rivolgersi madri e padri in crisi coniugale, in conflitto, in separazione o in divorzio, e più in generale genitori *single*, o persone in coppie di fatto o persone della famiglia (nonni/e o parenti) per trovare uno spazio di ascolto e, in caso di richiesta specifica, ricevere informazioni su servizi e consulenze di tipo specialistico presenti sul territorio (psicoterapeuti, avvocati, mediatori familiari, ecc.).

Il progetto della linea di "Pronto Intervento Emotivo", attualmente in fase di sperimentazione, nasce per accogliere e dare ascolto a tutti coloro che si trovano ad affrontare un'importante trasformazione familiare, e che sentono quindi il bisogno di condividere le loro emozioni con una voce che sia amica, accogliente, attenta e, al tempo stesso, professionale, qualificata, non invadente. Mediante la nascita della linea telefonica ci si è posti anche l'obiettivo di creare un punto d'incontro e di collaborazione tra le risorse del territorio, pubbliche e private, secondo la logica del lavoro di rete e dell'integrazione delle professionalità. Un servizio di ascolto attivo e empatico per rispondere alle difficoltà e alla solitudine che prova chi sta vivendo delle forti trasformazioni in famiglia. La linea è stata pensata come un servizio che risponde al bisogno di

comunicare con qualcuno di diverso dalla solita routine o comunque che non faccia parte della propria rete familiare o amicale, ma organizzato come supporto interpersonale. Proprio per la sua natura di “accoglienza emotiva” è in corso una fase di sperimentazione attraverso dei volontari della comunità GenGle che sono stati formati alle competenze comunicative e stanno svolgendo un periodo sperimentale per comprendere se la relazione di mutuo-auto-aiuto può essere agita anche nella dimensione occasionale, attraverso un contatto telefonico disponibile giornalmente. Il gruppo di volontari/e selezionato è organizzato in modo da offrire un servizio continuo dal lunedì al venerdì e ad ha come scopo principale quello di accogliere tutti quei soggetti che sentono il bisogno di una voce amica, ma sconosciuta e non invasiva, prima ancora che di un vero e proprio sostegno psicologico. La logica procedurale prevede che, se i volontari/e che accolgono la telefonata, comprendono che il problema trattato durante la conversazione è molto più grave di quello che può essere solo un bisogno di ascolto o che vi sono dei presupposti per attivare un vero e proprio sostegno psicologico, possono proporre al loro interlocutore di parlare con un esperto del team per un eventuale analisi della difficoltà vissuta e della sua possibile canalizzazione verso professionalità *ad hoc*.

Il progetto nasce per dare una risposta al bisogno di sostegno in un momento di smarrimento o di fatica emotiva, nelle varie fasi della sua evoluzione, al fine di prevenire e favorire il superamento delle situazioni di vulnerabilità relazionale, sociale ed economica prima che scivolino in problematiche gravi. La linea telefonica vuole essere uno spazio dove poter essere accolti e ascoltati, dove trovare risposta all'enorme senso di solitudine, dove potersi esprimere e dove raccontare le proprie esperienze, per ristabilire un contatto con se stessi e con il mondo esterno attraverso l'ascolto ed il confronto con una persona che comprendere ciò che sta vivendo la persona dall'altra parte del telefono. La relazione telefonica che si sviluppa, libera da pregiudizi, mette la persona in grado di gestire il proprio problema: parlare e sapere di essere ascoltati dà la possibilità di *ascoltarsi*, di sentire le proprie parole, di metabolizzarle e rielaborarle, attivando nel soggetto un percorso di riacquisizione di fiducia in se stesso e negli altri e di iniziare il proprio percorso di cambiamento.

Il fulcro di tutto il progetto risiede nel concetto di ascolto *empatico* e *attivo* che sia di supporto ad una genitorialità, o relazione di coppia, consapevole e responsabile e che, al tempo stesso, sappia sostenere la volontà di prendersi cura di se stessi e di intraprendere un percorso di

crescita e trasformazione. La linea di accoglienza telefonica è uno strumento operativo che integra la capacità di accoglienza e di ascolto, quella di sostegno e quella di informazione, fungendo inoltre, da centro di raccolta dati:

1. *Accoglienza e ascolto*: ascoltare significa mettere in atto un atteggiamento che tende a rendere protagonista chi parla di sé. Affinché ciò si realizzi deve verificarsi un incontro fra chi ascolta e chi viene ascoltato. Chi ascolta deve essere pervaso dal desiderio di capire chi incontra, la sua storia, il suo problema, più che dalla preoccupazione di dare risposte e di suggerire soluzioni;
2. *sostegno*: significa stabilire una relazione con la persona, accompagnandola nella ricerca delle risposte, sostenendola nei tentativi di soluzione, formulando insieme a lei la fase iniziale di un progetto di cambiamento;
3. *informazione*: si esprime nell'individuazione di interventi, servizi o consulenze specifiche disponibili nel territorio di riferimento. Agli operatori sarà fornito un elenco aggiornato settimanalmente di professionisti convenzionati in tutta Italia, al fine di indirizzare gli utenti che ne abbiano bisogno verso esperti presenti nella propria zona;
4. *raccolta ed elaborazione dei dati*: mediante l'elaborazione di report con format prefissato, successivi ad ogni chiamata, la linea telefonica avrà anche la funzione di raccolta, elaborazione, produzione di dati scientifici originali nell'ambito del sostegno alla genitorialità nelle trasformazioni familiari.

A sostegno dei volontari vi è il gruppo di professionisti relazionali, i quali si incontrano per affrontare affrontate le difficoltà, le criticità o le valenze positive che emergono dalle telefonate ricevute dai volontari, in modo da costruire un "modello di intervento" il più adeguato possibile alle persone che si rivolgono al servizio. La linea di accoglienza telefonica è intesa quale progetto di comunità e si struttura come uno spazio aperto alle problematiche individuali che esce sul territorio per creare una rete di rapporti con l'Università, le istituzioni locali, il Terzo Settore e i liberi professionisti. La linea di accoglienza telefonica funziona anche da collegamento e mediazione fra la persona e le risorse attivabili sul territorio.

Le tecniche e gli strumenti metodologici utilizzati sono quelli propri del "sostegno tra pari" inteso come relazione accogliente basata sul rapporto interpersonale, sull'ascolto attivo ed empatico, e sul dialogo. Il servizio si propone di fornire agli individui l'opportunità e il sostegno

per migliorare la comprensione della loro situazione, aiutandoli a definire obiettivi e a prendere decisioni, a sviluppare le proprie risorse e a promuovere il proprio benessere, ad affrontare difficoltà specifiche o momenti di crisi. Usufruire della linea telefonica permette all'utente di testare la sensazione di parlare e confrontarsi con uno sconosciuto, col vantaggio di essere meno invadente e più discreta. È possibile, infine, essere orientati verso altri professionisti qualificati della propria città (psicologi, psicoterapeuti, mediatori familiari, educatori, psicopedagogisti, *counselors*, *coaches*, ecc.) facenti parte della rete GenGle.

Nell'ideazione e nella concreta realizzazione del progetto, GenGle mira ad ottenere tutta una serie di risultati a breve e a lungo termine, tra i quali: una diminuzione del disagio relazionale ed emotivo manifestato dai genitori che si trovano ad affrontare la rottura della propria coppia coniugale; un incremento delle situazioni di effettivo esercizio della bigenitorialità in contesti di separazione o divorzio; la possibilità di stimolare la riflessione comune e la crescita personale sulle tematiche affrontate nel progetto.

Conclusioni

Il presente lavoro di ricerca ha voluto evidenziare come il fenomeno dell'Auto-Mutuo-Aiuto (AMA) rappresenti un'importante risorsa per i singoli e per la comunità, nata per favorire lo scambio di esperienze tra persone che condividono la stessa problematica o lo stesso disagio. Una opportunità d'incontro, un luogo dove poter essere ascoltati e ascoltarsi mutualmente senza giudizi, favorendo così l'espressione di emozioni, sentimenti e pensieri che trovano uno spazio nell'accoglienza del gruppo. Lo scambio delle proprie esperienze in un contesto fra pari costituisce l'elemento centrale dell'auto aiuto. Si impara in tal modo ad aprire le proprie esperienze agli altri e ad ascoltare quelle degli altri, a raccontare di sé, a scambiarsi informazioni e soluzioni, a condividere sofferenze e conquiste con l'obiettivo di riscoprirsi risorsa, non solo per sé, ma per l'intera collettività.

Questi sono i principi fondamentali che caratterizzano sia i gruppi di AMA tradizionali, sia i gruppi di AMA *online*, nati grazie alla diffusione delle nuove tecnologie di comunicazione. Il gruppo *online*, così come il gruppo di AMA *face to face*, rappresenta un ambiente positivo e di supporto che incoraggia la condivisione e promuove il cambiamento personale. I gruppi di AMA *online* hanno creato nuove forme di espressione e

di presentazione di sé grazie alla nascita di nuove dinamiche comunicative. Anche la rete quindi si configura come un ambiente di supporto e di sostegno nelle relazioni d'aiuto: ne è un chiaro esempio la *community* GenGle.

Da un'analisi delle caratteristiche e delle funzioni della piattaforma, si può affermare che GenGle si configura come un modello contemporaneo di gruppo di auto aiuto, in quanto è in grado di offrire tutte quelle forme di sostegno (informativo, emotivo, pratico, di rete, di condivisione) fondamentali per quelle persone che si trovano a dover affrontare grandi trasformazioni familiari, configurandosi quindi come un valido strumento di supporto alla genitorialità.

Riferimenti bibliografici

- Amerio P. (2000): *Psicologia di Comunità*. Bologna: il Mulino.
- Barak A., Boniel-Nissim M., Suler J. (2008): Fostering Empowerment in Online Support Groups. *Computers in Human Behavior*, n. 24, pp. 1867-1883.
- Bastianoni P. (2009): Funzioni di cura e genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 37-53.
- Bastianoni P., Taurino A. (2007): *Famiglie e genitorialità oggi: nuovi significati e prospettive*. Milano: Unicopli.
- Batenburg A., Das E. (2014): Emotional Coping Differences among Breastcancer Patients from an Online Support Group: A Cross-Sectional Study. *Journal of Medical Internet Research*, vol. 16, n. 2, pp. 45-67.
- Belloni M.C. (2002): *La comunicazione mediata*. Roma: Carocci.
- Bertoldi S., Vanzetta M. (2002): *I gruppi di Auto-Mutuo-Aiuto*. Trento: Associazione AMA.
- Boyce M., Seebohm P., Chaudhary S., Munn-Giddings C., Avis M. (2014): Use of Social Media by Self-Help and Mutual Aid Groups. *Groupwork*, vol. 24, n. 2, pp. 26-44.
- Broom A. (2005): The *eMale*. Prostate Cancer, Masculinity, and Online Support as a Challenge to Medical Expertise. *Journal of Sociology*, vol. 41, n. 1, pp. 87-104.
- Bruscaglioni M. (1994): *La società liberata*. Milano: FrancoAngeli.
- Caffarelli E. (2006): *Cittadini in cammino: auto-aiuto e solidarietà*. V° Convegno nazionale delle realtà di auto-aiuto e mostra documentaria, Ravenna (Relatore Convegno).
- CAMAP – Coordinamento Auto-Mutuo-Aiuto Piemonte (2012): *Auto-Mutuo-Aiuto: Principi e prassi* (http://www.ilcerchiocuneo.it/res/site81886/res757449_2012-AMA-Principi-e-prassi-1-.pdf; ultima consultazione: 23 giugno 2018).

- Cantelmi T., Talli M., Del Miglio C., D'Andrea A. (2000): *La mente in Internet. Psicopatologia delle condotte on-line*. Padova: Piccin.
- Caronia A. (1996): *Il corpo virtuale. Dal corpo robotizzato al corpo disseminato nelle reti*. Padova: Franco Muzzio.
- Castells M. (1996): *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Cazzaniga E., Noventa A. (2010): *Manuale dell'Auto-Mutuo-Aiuto*. Milano-Monza-Brianza: Edizioni AMA.
- Cesario S., Mariotti F., Sani D. (2001): *L'Auto Aiuto Psichiatrico: I processi aspecifici nella psicoterapia*. Milano: Franco Angeli.
- Collacchioni L. (2006): *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*. Tirrenia (Pi): Del Cerro.
- Collacchioni L., Borin P. (2013): *L'emozione di educare. Una sfida affascinante*. Roma: Aracne.
- Contini M. (1992): *Per una pedagogia delle emozioni*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Coursaris C.K., Liu M. (2009): An Analysis of Social Support Exchanges in Online HIV/AIDS Self-Help Groups. *Computers in Human Behavior*, vol. 25, pp. 911-918.
- Crozzoli Aite L., Mander R. (2007): *I giorni rinascono dai giorni. Condividere la perdita di una persona cara in un gruppo di auto-mutuo aiuto*. Roma: Paoline-Editoriale Libri.
- Cutrona C.E., Suhr J.A. (1992): Controllability of Stressful Events and Satisfaction with Spouse Support Behaviors. *Communication Research*, vol. 19, pp. 154-176.
- Di Nicola P. (2000): Reti di Auto-Mutuo-Aiuto: verso una società della cura. In D. Secondulfo (a cura di), *Trasformazioni sociali e nuove culture del benessere*, Milano: FrancoAngeli, pp. 91-104.
- Ferrari N. (a cura di) (2004): *Ad occhi aperti. La relazione d'aiuto alla fine della vita e nelle esperienze di perdita*. Verona: Edizioni Libreria Cortina.
- Finn J. (1999): An Exploration of Helping Process in an Online Self-Help Group Focusing on Issues of Disability. *Health and Social Work*, vol. 24, pp. 220-231.
- Focardi F., Gori F., Raspini R. (2006): I gruppi di auto-aiuto in Italia. Indagine conoscitiva. *Le briciole*, Cevot, n. 8, 11-56.
- Fratini C. (2003): *La dimensione comunicativa*. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi: *Le professionalità educative*. Roma: Carocci, pp. 54-73.
- Gamba A. (2001): *La pragmatica della comunicazione in Internet* (<http://www.studiodipsicologia.net/index/la-pragmatica-dellacomunicazione-in-internet/>; ultima consultazione: 30 giugno 2018).
- Gielen P. (2006): *Cittadini in cammino: auto-aiuto e solidarietà. V° Convegno nazionale delle realtà di auto-aiuto e mostra documentaria, Ravenna* (Relatore Convegno).
- Ginossar T. (2008): Online Participation: a Content Analysis of Differences in Utilization of Two Online Cancer Communities by Men and Women, Patients and Family Members. *Health Communication*, vol 23, n. 1, pp. 1-12.

- Grosso L. (1996): *I gruppi di auto-aiuto: un percorso dentro la dipendenza e la sieropositività*. Torino: Gruppo Abele.
- Guarda M. (2012): La comunicazione mediata dal computer nella didattica delle lingue straniere. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, Italian Edition*, vol. 8, n. 3, pp. 17-30.
- Herring S. (1991): *Introduction*. In S. Herring, *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Berlin: Mouton, pp. 1-10.
- Ingrosso M. (2008): Self-help e associazionismo fra pazienti: intrecci e nuove opportunità. In C. Cipolla, A. Maturo (a cura di), *Scienze sociali e salute nel XXI secolo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 467-489.
- Jedlowski P. (2000): *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Katz A.H. (1981): Self-Help and Mutual Aid: An Emerging Social Movement. *Annual Review of Sociology*, vol. 7, n.i.n., pp. 129-155.
- Katz A.H., Bender E. (1976): Self-Help Groups in Western Society: History and Prospects. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, XII, vol. 3, n.i.n., pp. 34-54.
- Koch T. (1996): *The Medium is the Message*. Online All the Time for Everyone. Westport (CT): Praeger.
- Kropotkin P. (1914): *Mutual Aid* [1901]. Boston: Boston Extending Horizons Books.
- La Barbera D. (2000): *La Rete che connette, la Rete che cattura: metafore dell'esperienza Internet*. In T. Cantelmi M. Talli, C. Del Miglio A., D'Andrea, cit., pp. 34-53.
- Lankshear C., Knobel M. (2006): *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Lévy L.H. (1976): Processes and Activities in Groups. In M.A. Lieberman, L.D. Borman (eds.): *Self-Help Groups for Coping with Crisis*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 45-67).
- Lévy P. (1997): *Cybercultura*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1999.
- Lieberman M.A., Goldstein B.A. (2005): Self-help On-line: An Outcome Evaluation of Breast Cancer Bulletin Boards. *Journal of Health Psychology*, vol. 10, n. 6, pp. 855-862.
- Ligorio M.B. (2002): *Guida alla comunicazione virtuale*. Napoli: Idelson-Gnocchi.
- Longo M. (1998): *Per una psicoanalisi delle masse mediatiche e della grande rete*, (<http://www.psychomedia.it/pm/telecomm/telemdx1.htm>; ultima consultazione: 20 giugno 2018).
- Love B., Crook B., Thompson C.M., Zaitchik S., Knapp J., LeFebvre L., Jones B., Donovan-Kicken E., Eargle E., Rechis R. (2012): Exploring Psychosocial Support Online: A Content Analysis of Messages in an Adolescent and Young Adult Cancer Community. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, vol. 15, n. 10, pp. 45-65.
- Maldonado T. (1997): *Critica della ragione informatica*. Milano: Feltrinelli.

- Malik S., Coulson, N.S. (2010): "They All Supported Me But I Felt Like I Suddenly Didn't Belong Anymore": An Exploration of Perceived Disadvantages to Online Support Seeking. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, vol. 31, n. 3, pp. 56-83.
- Mannucci A. (a cura di) (2006): *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*. Tirrenia (Pi): Del Cerro.
- Mantovani G. (1995): *L'interazione uomo-computer*. Bologna: il Mulino.
- McLuhan M. (1964): *Understanding Media: the Extensions of Man*. New York: New American Library. Trad. it. Milano: Il Saggiatore, 1967.
- Micalizzi A. (2009): Il lutto e la Rete: ambienti digitali ed elaborazione collettiva della perdita. Uno sguardo etnografico. *La critica sociologica*, vol. 173, pp. 53-70.
- Noventa A. (1990): Self-help, volontariato e promozione della salute. *Animazione Sociale*, vol. 35, pp. 52-60.
- Noventa A. (2008): *L'Auto-Mutuo-Aiuto nella promozione della salute mentale. L'organizzazione e lo sviluppo della realtà di auto-aiuto*, In Aa.Vv., *Guida all'Auto-mutuo-aiuto*. Bergamo: AMA.
- Noventa A., Nava A., Oliva F. (1990): *Self-help. Promozione della salute e gruppi di auto-aiuto*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Oliva F. (1995): Il movimento di Auto-Aiuto. *Quaderni di Animazione Sociale*, vol. 12, n. 19, pp. 26.
- O.M.S. (1987): Glossario. *Quaderni di Sanità Pubblica*. Firenze: P.S.S.
- Paccagnella L. (2000): *La comunicazione al computer*. Bologna: il Mulino.
- Paltrinieri A., Pierantoni M. (2003): Chi mi può aiutare? Relazioni d'aiuto nei forum telematici tra malati cronici. *Salute e società*, II, n. 2, 45-67.
- Piccardo C. (1995): Empowerment. *Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pini P. (1981): *Un ambulatorio fuori dall'ambulatorio. Relazione per i medici di base*, Consiglio di quartiere 7: Firenze.
- Ranieri M. (2011): *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Pisa: ETS.
- Richardson A., Goodman M. (1983): *Self Help and Social Care. Mutual Aid Organisation in Practice*. London: Policy Studies Institute.
- Riessman F. (1965): The Helper Therapy Principle. *Social Work*, vol. 10, n.i.n., pp. 27-32.
- Rodriguez J. (2013): Narrating Dementia: Self and Community in an Online Forum. *Qualitative Health Research*, vol. 23, n. 9, pp. 8-89.
- Rossi P., Tognetti Bordogna M. (2013): L'Auto-Mutuo-Aiuto nell'era del Web 2.0. *Autonomie locali e servizi sociali*, n. 1, pp. 75-92.
- Salem D.A., Bogat A.G., Reid C. (1997): Mutual help goes online. *Journal of Community Psychology*, vol. 25, n. 2, pp. 189-207.
- Santinello M., Dallago L., Vieno A. (2009): *Fondamenti di psicologia di comunità*. Bologna: il Mulino.
- Scabini E. (1995): *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Scabini E., Cigoli V. (2001): *Il familiare: legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Silverman P. (1989): *I gruppi di mutuo aiuto*. Trento: Erickson.
- Spina E. (2012): Le trasformazioni dell'auto-mutuo aiuto in una prospettiva eliasiana. Alcune esperienze europee. *Cambio*, II, n. 4, pp. 117-128.
- Sroufe A. (1995): *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Stommel W., Koole T. (2010): The Online Support Group as a Community: A Micro-Analysis of the Interaction with a New Member. *Discourse Studies*, vol. 12, n. 3, pp. 357-378.
- Suler J. R. (2004): The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology and Behavior*, vol. 7, pp. 321-326.
- Tanis M., Postmes T. (2007): Two Faces of Anonymity: Paradoxical Effects of Cues to Identity in CMC. *Computers in Human Behavior*, vol. 23, pp. 955-970.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2002): *Promuovere i gruppi di self-help*. Milano: FrancoAngeli.
- Tonioni F., Corvino S. (2011): Dipendenza da Internet e psicopatologia Web-mediateda. *Recenti Progressi in Medicina*, vol. 102, pp. 417-420.
- Totis A., Zanichelli G. (2007): *I gruppi di Auto-Mutuo-Aiuto. Storia, definizione e tipologie dell'aiuto* (<http://telavevodetto.altervista.org/documenti/GRUP-PI.pdf>; ultima consultazione: 23 giugno 2018.)
- Trentin G., Benigno V. (1997): Multimedia Conferencing in Education: Methodological and Organizational Considerations. *Educational Technology*, vol. 5, pp. 32-39.
- Vaast E. (2004): O Brother, Where are Thou? From Communities to Networks of Practice Through Intranet Use. *Management Communication Quarterly*, vol. 18, n. 1, pp. 5-44.
- Vaccaro P. (1999): *Comunicazione & Internet* (saggio pubblicato esclusivamente online all'indirizzo: www.psychomedia.it/pm/telecomm/telematic/vaccaro; ultima consultazione: 20 giugno 2019).
- Vanucchi S. (2012): *Gruppi di auto-aiuto psichiatrico: verso la ricostruzione dell'identità* (<http://www.ifefromm.it/rivista/2012-xx/1/>; ultima consultazione: 15 aprile 2019.)
- Watson N. (1997): *Why We Argue About Virtual Community: A Case Study of the Phish.Net Fan Community*. In S.G. Jones (ed.): *Virtual Culture. Identity and Communication in Cybersociety*. London: Sage, pp. 154-204.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967): *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: W.W. Norton & Co.
- Wright K.B., Bell S.B. (2003): Health-Related Support Groups on the Internet: Linking Empirical Findings to Social Support and Computermediated Communication Theory. *Journal of Health Psychology*, vol. 8, n. 1, pp. 39-54.
- Zani B., Cicognani E. (2000): *Psicologia della Salute*. Bologna: il Mulino.

- Zani B., Palmonari A. (1996): *Manuale di psicologia di comunità*. Bologna: il Mulino.
- Zurla P. (2010): *Achille Ardigò e le nuove tecnologie*. In C. Cipolla, R. Cipriani, M. Colasanto, L. D'Alessandro (a cura di): *Achille Ardigò e la sociologia*. Milano: Franco Angeli, pp. 65-89.

Riferimenti sitografici

- www.GenGle.it (ultima consultazione: 26 aprile 2019).
- www.ifefromm.it (ultima consultazione: 15 aprile 2019).
- www.ilcerchiocuneo.it (ultima consultazione: 23 giugno 2018).
- www.psychomedia.it (ultima consultazione: 20 giugno 2019).
- www.studiodipsicologia.net (ultima consultazione: 30 giugno 2018).

La funzione affettivo-educativa dei genitori nell'affidamento "diviso". Una nota di commento pedagogico al disegno di legge Pillon

Monja Taraschi¹

Abstract

Muovendo dalla proposta di legge Pillon, il contributo si interroga sulla funzione affettivo-educativa dei genitori nei confronti della prole, dopo il fallimento della loro unione. Assai critica è la posizione nei confronti della proposta di legge che rigidamente definisce i tempi di permanenza dei figli minori con ciascuno dei genitori. Contrariamente, si sostiene che il compito del legislatore dovrebbe essere solo quello di definire un principio; il tempo di frequentazione dei figli con ciascun genitore dovrebbe, difatti, essere il più ampio possibile, tenendo presente la situazione concreta e l'esigenza dei figli di una crescita serena ed equilibrata. Il disegno di legge Pillon offre anche lo spunto per una riflessione pedagogica sul tema del "diritto all'amore", quale diritto soggettivo all'affetto dei genitori, essenziale per la vita affettiva dei figli e per la loro armoniosa formazione. Negare il diritto all'amore significa negare, insieme, libertà e dignità.

Parole chiave: bigenitorialità, educazione, "diritto all'amore", libertà, dignità.

Abstract

The paper deals with the issue of the parents' affective-educational function towards their offspring, after the failure of their union and comments on the Pillon bill. This bill strictly defines the time spent by minor children with each of the parents. This option appears very critical: the task of the legislator should only be to define a principle; the time for children to attend with each parent should be ample, bearing in mind the concrete situation and children's need for a serene and balanced growth. The Pillon bill also offers the opportunity for an educational reflection on the topic of the "right of love", as a subjective right to parental affection, essential for the emotional life of children and for their harmonious education. Denying the right of love means denying freedom and dignity.

Keywords: bigenitoriality, education, "right of love", freedom, dignity.

¹Dottoranda di Ricerca presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" di Napoli.

1. *I figli divisi a metà: un legislatore che non è Salomone*

Un giorno andarono dal re due prostitute e si presentarono innanzi a lui. Una delle due disse: «Ascoltami, signore! Io e questa donna abitiamo nella stessa casa; io ho partorito mentre essa sola era in casa. Tre giorni dopo il mio parto, anche questa donna ha partorito; noi stiamo insieme e non c'è nessun estraneo in casa fuori di noi due. Il figlio di questa donna è morto durante la notte, perché essa gli si era coricata sopra. Essa si è alzata nel cuore della notte, ha preso il mio figlio dal mio fianco - la tua schiava dormiva - e se lo è messo in seno e sul mio seno ha messo il figlio morto. Al mattino mi sono alzata per allattare mio figlio, ma ecco, era morto. L'ho osservato bene; ecco, non era il figlio che avevo partorito io». L'altra donna disse: «Non è vero! Mio figlio è quello vivo, il tuo è quello morto». E quella, al contrario, diceva: «Non è vero! Quello morto è tuo figlio, il mio è quello vivo». Discutevano così alla presenza del re. Egli disse: «Costei dice: Mio figlio è quello vivo, il tuo è quello morto e quella dice: Non è vero! Tuo figlio è quello morto e il mio è quello vivo». Allora il re ordinò: «Prendetemi una spada!». Portarono una spada alla presenza del re. Quindi il re aggiunse: «Tagliate in due il figlio vivo e datene una metà all'una e una metà all'altra». La madre del bimbo vivo si rivolse al re, poiché le sue viscere si erano commosse per il suo figlio, e disse: «Signore, date a lei il bambino vivo; non uccidetelo affatto!». L'altra disse: «Non sia né mio né tuo; dividetelo in due!». Presa la parola, il re disse: «Date alla prima il bambino vivo; non uccidetelo. Quella è sua madre». Tutti gli Israeliti seppero della sentenza pronunciata dal re e concepirono rispetto per il re, perché avevano constatato che la saggezza di Dio era in lui per render giustizia (Primo Libro dei Re, 3, 16-28).

Non si vuole entrare nel dibattito ideologico alimentato dalla diversità delle posizioni politiche o in quello relativo alle molte aporie pratiche che presenta la riforma cosiddetta "Pillon" (dal nome del primo firmatario del disegno di legge S/735- *Norme in materia di affido condiviso, mantenimento diretto e garanzia di bigenitorialità*, Sen. Simone Pillon); piuttosto, l'intenzione è quella di soffermarsi sulla riflessione, tutta pedagogica, relativa alla funzione affettivo-educativa che i genitori dovrebbero poter esercitare nei riguardi e nell'interesse della prole – imprescindibilmente – anche nell'ipotesi di cessazione della convivenza, di separazione, divorzio, o annullamento del matrimonio, in un clima di libertà, scevro da una eccessiva ingerenza e rigidità da parte del legislatore, a salvaguardia dell'interesse preminente dei figli.

Perché l'interesse morale e materiale della prole trovi realizzazione, il contratto di governo Lega-M5s, al paragrafo "Diritto di famiglia" prevede, come necessario, di «assicurare la permanenza del figlio con tempi paritari tra i genitori»; difatti, il disegno di legge Pillon, all'art. 11, affer-

ma: «deve in ogni caso essere garantita alla prole la permanenza di non meno di dodici giorni al mese, compresi i pernottamenti, presso il padre e presso la madre [...]» (Ddl S/735, Comunicato alla Presidenza il 1° agosto 2018).

Rivendicare pretese di divisione così equa dei tempi dei figli, come se gli stessi potessero quasi essere “divisi a metà”, non conferisce, di certo, al legislatore la fama di sapienza e saggezza di cui godette Salomone. Si obietta subito che l’interesse del minore non è astrattamente determinabile, giacché varia da caso a caso, tanto da poter richiedere differenti determinazioni. La divisione a metà del tempo e la doppia residenza dei figli ledono fortemente il diritto dei minori alla stabilità, alla continuità e alla protezione, per quanto possibile, dalle scissioni e dalle lacerazioni che, inevitabilmente, le separazioni portano nella vita delle famiglie. Ai figli viene imposta una modalità che non valuta prioritariamente i loro bisogni e le loro esigenze. La proposta di legge, infatti, prevede deroghe particolari, ma tra esse non compare né l’età del figlio minore né la compatibilità tra i luoghi di residenza degli adulti, né ancora viene considerata l’ipotesi di più figli che la “seconda casa”, quella del genitore che si allontana, potrebbe non consentire di ospitare tutti nello stesso periodo, la qual cosa creerebbe un inevitabile allontanamento tra fratelli, che, alternandosi in periodi diversi tra le due case, finirebbero per non vivere più insieme. Una simile alternatività abitativa e decisionale finisce per creare una situazione di instabilità nella vita del figlio anche nell’indirizzo educativo (Parsi, Toro, 2005).

Per i figli, di qualsiasi età, è fondamentale poter trascorrere una quantità adeguata di tempo con entrambi i genitori, seppur separatamente, ma, lo sforzo di adattamento richiesto loro per adeguarsi ai contesti di vita paralleli in cui trascorreranno la quotidianità, andrebbe ridotto il più possibile, onde scongiurare esiti infausti. Il cosiddetto collocamento paritetico trasforma i figli in persone in costante movimento con una agenda che li vede spostarsi continuamente fra le case dei genitori, la scuola, i luoghi delle attività parascolastiche, spesso moltiplicate per assecondare i desideri divergenti di entrambi i genitori (Rimini, 2019). Bisognerebbe evitare di produrre “bambini con la valigia”, che cambiano continuamente casa, amici, e che sono continuamente in transito tra due realtà parallele e, magari, non comunicanti tra di loro (Contini, 2012), ruotando attorno ai due genitori, periodicamente trasferiti dal mondo dell’uno a quello dell’altro. Non sono i due mondi genitoriali, con il figlio dentro di loro, a dover trovare un assetto stabile, ma è il minore che, venendo di volta in volta immerso in uno di essi, vi si deve adatta-

re. I due contesti restano separati e il minore è costretto a vivere una vita sdoppiata, che non solo non giova alla sua formazione (De Filippis, Casaburi, 2004, p. 235), ma che lo rende protagonista di un continuo e cadenzato spostamento che non gli consente di mettere radici in un *habitat* inteso come *locus vitae* abituale, di cui fisiologicamente ha bisogno. Il minore necessita di un riferimento abitativo stabile e di una organizzazione domestica coerente con le sue necessità di studi e di avere normale vita sociale: di qui la necessità di una collocazione privilegiata. Viene da interrogarsi persino sull'effettiva opportunità, o financo sulla necessità, che il giudice provveda, sempre e comunque, a dettare una specifica o minuta regolamentazione dei tempi della presenza del minore presso i genitori, o se, viceversa, non sia raccomandabile lasciare uno spazio adeguatamente fruibile dalle parti nel quadro di una più flessibile gestione degli impegni educativi o dei tempi di svago (Dell'Utri, 2007).

La reale esigenza dei figli è trovare genitori disponibili tutte le volte in cui ne avvertano il bisogno; tutte le volte in cui avvertano la necessità, l'urgenza, di dialogare, di essere ascoltati, nella consapevolezza che i genitori rappresentano un punto di riferimento sicuro, attento, adulto, protettivo, rassicurante (Corsi, Stramaglia, 2009). Il genitore e il figlio riconoscono allora una libertà che segna l'esistenza di ognuno e che costituisce la condizione reale di un rapporto che lega, con forza e dolcezza, con verità, l'uno all'altro (*Ibidem*). L'opera di dedizione al figlio e di accudimento chiede l'esercizio continuato del dono e della gratuità; implica un investimento continuo e disinteressato di risorse, energie, competenze e tempo (Rossi, 2015); ma non di tempo scelto e imposto da altri, perché, come anche Seneca scriveva a Lucilio, tutto dipende dagli altri: ma il tempo, e solo il tempo, è nostro².

Essere "buoni" genitori è altro e molto più dell'applicazione di regole e, allora, la preoccupazione del legislatore potrebbe essere, piuttosto, quella di puntare sulla qualità delle relazioni tra i componenti del nucleo familiare, attraverso un'educazione alla riflessività e alla responsabilità, in un clima di libertà decisionale che pone anche il figlio nella posizione di poter esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo riguarda, dando ampio spazio alla sua volontà, se in età da discernimento. Sarà poi il giudice, in via residuale, in caso di disaccordo tra i genitori, con oggettiva e imparziale sensibilità e intelligenza, a intervenire nel preminente interesse della prole. Il testo di legge Pillon interviene però an-

²In questo caso, per il riferimento bibliografico si rimanda ai *Riferimenti bibliografici*.

che sull'ascolto del minore, prevedendo il divieto di domande «in grado di suscitare conflitti di lealtà da parte del minore verso uno dei genitori» (Ddl S/735, cit., art. 16), impedendo così qualsiasi domanda di chiarimento, anche sui rapporti che il minore ha con le due figure genitoriali. Domanda, questa, che si ritiene non solo lecita, ma altamente utile e opportuna, se non indispensabile, affinché il minore possa disporre di elementi di valutazione per decidere su ogni aspetto della propria vita, atteso che, per quanto il Codice civile riferisce, l'ascolto è obbligatorio in tutte le questioni che lo riguardano e consente al giudice di valutarne e comprenderne le intenzioni più intime. Soprattutto, permette di cogliere la genuinità dei desideri espressi dal minore, tanto che se il giudice evidenzia una qualsiasi forma di influenza e imparzialità, è tenuto ad assumere la decisione maggiormente corrispondente all'interesse del bambino, anche superando le sue dichiarazioni di volontà indotta (Cod. civ., artt. 315 bis, 336 bis e 337 *octies*).

Appare improponibile un modello ideale di permanenza dei figli presso ciascun genitore, perché le reciproche esigenze e necessità sono imprevedibili, spesso problematiche, non completamente calcolabili e pianificabili: «allevare i figli è un'impresa creativa, un'arte più che una scienza» (Bettelheim, 1987, trad. it. 2003, p. 20). Rispettare tempi imposti da altri priva il rapporto di quella spontaneità che lo rende umanamente significativo, e quindi soddisfacente. L'educazione e l'essere genitori è un compito infinito che non si lascia delimitare dal tempo, perché l'agire educativo si sottrae a tutte le regole; l'educazione è autentica se è rispettosa di tutto quello che una libertà in divenire reca con sé, rifiutando asservimenti e costrizioni.

Nel disciplinare il diritto alla reciproca frequentazione, il legislatore non può che dare indicazioni generali, di principio; le cose cambiano man mano che il figlio cresce. La formazione della personalità e l'educazione all'autoresponsabilità e alla libertà costituiscono un processo evolutivo continuo, dall'età neonatale all'adolescenza: le esigenze del minore si modificano continuamente con la crescita e, di conseguenza, richiedono un'azione educativa in continua evoluzione, cui corrispondono, in capo ai genitori, responsabilità diverse e, soprattutto, modalità di esercizio anch'esse in perenne sviluppo (Lenti, Long, 2014, p. 239).

Il principio della bigenitorialità è stato codificato dalla legge 54 del 2006. Essa, in apertura, in conformità alla previsione di alcuni documenti internazionali relativi al minore (*Convenzione di New York sui diritti del fanciullo*; *Convenzione di Strasburgo sull'esercizio dei diritti dei minori*), afferma che, in caso di separazione personale dei genitori, il figlio

minore ha diritto di mantenere un rapporto equilibrato e continuativo con ciascuno dei due. Tanto consente la responsabilizzazione di entrambi i genitori, la non “deprivazione” del ruolo di uno di essi e, nel minore, la consapevolezza della presenza paritaria delle due figure genitoriali. La legge attribuisce al minore una situazione giuridica soggettiva, sottolineando il suo diritto a mantenere un rapporto continuo con entrambi, che sono tenuti ad fornirgli assistenza, mantenimento, cura e educazione. Il rapporto di filiazione non è più concepito in termini di “regolamentazione di poteri” ma di “affermazione e tutela di diritti”. Il giudice, nel provvedere in merito, ha presente solo ed esclusivamente la posizione del fanciullo e il suo interesse, che non può che individuarsi con riferimento alla fattispecie concreta, nella consapevolezza che l’interesse di *quel* fanciullo particolare è diverso da ogni altro.

La famiglia e le relazioni familiari sono il luogo primario in cui l’educazione dei figli va vissuta in modo condiviso dai genitori. La genitorialità non è solo, e non è tanto, una posizione individuale, una situazione giuridica soggettiva, per quanto complessa, ma è una relazione. La funzione educativa della famiglia consiste anche nel produrre la progressiva e fisiologica autonomia esterna del minore, sincronizzando in lui maturità e autosufficienza. In tale ottica, dunque, si colloca il diritto del minore all’educazione. Un diritto assoluto e inviolabile a ricevere dalla propria famiglia, in un contesto affettuoso e possibilmente pacifico, un’educazione tale da garantirgli il pieno sviluppo della propria personalità, restituendo al potere educativo tutto lo spazio discrezionale di cui ha bisogno. Dal punto di vista della coppia educante, il problema maggiore risiede nella ridefinizione delle proprie funzioni di guida, di sostegno e di contenimento-controllo, in vista della conquista, da parte del minore, dell’autonomia, dell’autoeducazione e della responsabilità. Alla norma giuridica resta dunque il fine di apprestare le strutture necessarie per l’autodeterminazione, grazie alle quali le persone possano effettuare liberamente le proprie scelte e costruire liberamente la propria personalità (Rodotà, 2015).

2. Dal “diritto a una buona educazione”, al “diritto all’amore”.

L’idea di famiglia che emerge dal testo costituzionale (art. 30) è quella di un centro di attuazione dell’interesse del minore, in quanto consente lo sviluppo e la crescita di un potenziale *cittadino* chiamato, poi, all’esercizio dei diritti inviolabili e all’adempimento dei doveri inderogabili,

di cui all'art. 2 della Costituzione stessa. Di qui si configura il dovere dei genitori all'educazione dei figli, come interesse pubblico, dal momento che esso si identifica con una funzione pubblica da assolvere: «infatti, sebbene i genitori siano liberi, nell'educare i figli, di seguire questa o quella dottrina morale, non sarebbero liberi di educarli o di non educarli» (D'Aloia, Romano, 2009, p. 49). Genitori e figli sono chiamati a un comportamento che ha per legge fondamentale lo svolgimento della personalità di ciascuno, nel modo più pieno e soddisfacente.

Il reciproco rispetto della personalità e il reciproco, positivo sostegno a sviluppare e svolgere la personalità sono i cardini giuridici del rapporto tra i membri della famiglia. Il Codice civile del 1942 imponeva ai genitori il dovere (e attribuiva il diritto) di educare i figli «secondo i principi della morale» (Cod. civ., recante R.D. 16 marzo 1942, n. 262, art. 147). Soprattutto negli anni '60, frequente era la valutazione d'idoneità del genitore all'affidamento della prole con riguardo alla religione professata. Non infrequenti furono i casi in cui al coniuge dichiaratamente ateo, o semplicemente non cattolico, era preferito l'altro, con il solo presupposto che l'educazione della prole dovesse conformarsi ai principi della morale e religione comuni, e che tali principi potessero essere univocamente intesi con il solo riferimento a quelli cattolici (Trib. Ferrara, 31 agosto 1948; Trib. Rovigo 27 settembre 1952; Allorio, 1949, pp. 33 ss.; Bigiavi, 1949, pp. 13 ss.; Barile, 1949, pp. 168 ss.; Colaianni, 2000, pp. 145 ss.). Analogo trattamento era riservato al semplice mutamento di fede religiosa diversa da quella alla quale si apparteneva al momento della celebrazione del matrimonio (Trib. Roma, 30 marzo 1957), ravvisandosi in tale condotta una sorta di «adulterio spirituale», rilevante ai fini della valutazione della colpa per la separazione ed eventualmente della modifica dei provvedimenti relativi alla prole (Trib. Trani, 16 giugno 1949).

La novella del 1975, che ha eliminato ogni riferimento a criteri di natura etica, precludendo così la possibilità d'identificazione tra etica e religione, ha definitivamente spostato l'asse del dispositivo sulla naturale inclinazione e sulle aspirazioni dei figli. La prole passa, dunque, da soggetto passivo dell'educazione a parte attiva di un processo multilaterale e partecipativo (Denaro, 2000, p. 517). Siccome inclinazioni, capacità, aspirazioni si evolvono, modificano e definiscono nel tempo, in parallelo si definiscono poteri e doveri dei genitori: per definire il dovere dell'uno è necessario aver riguardo della situazione dell'altro.

La giurisprudenza di merito – nel confermare il cambiamento nel modo di vedere il minore, non più considerato come oggetto di protezione, bensì come soggetto di diritti – ha riconosciuto, in più occasioni,

il dovere primario dei genitori di rispettare le scelte dei figli durante l'esercizio della propria responsabilità. La tutela dei minori di età deve tradursi in una conveniente «protezione» (Cost., art. 31, comma 2) del preminente diritto dei figli alla salute e a una crescita serena ed equilibrata, e può assumere anche profili contenitivi dei rubricati diritti e libertà fondamentali individuali, «ove le relative esteriorizzazioni determinino conseguenze pregiudizievoli per la prole che vi presenzi, compromettendone la salute psico-fisica e lo sviluppo» (Cass., 12 giugno 2012, sentenza n. 9546).

Dunque, si assiste a una svolta culturale nel diritto di famiglia, col passaggio dall'affermazione del dovere dei genitori di educare in conformità ai dettami della morale comune (la "buona educazione", in senso classico) a un dovere di educazione nel rispetto dell'inclinazione naturale e delle aspirazioni dei figli. Oggi, educare non può che significare l'impegno a formare una persona capace di vivere nella società, ossia capace di una positiva interazione sociale, nella piena consapevolezza dell'importanza delle funzioni relazionali e socializzanti a fianco di quelle di mantenimento e cura. Essere genitori è un compito che presenta, nella società contemporanea, un elevato grado di complessità: le rapide trasformazioni sociali richiedono continui adattamenti di ruoli e di modalità di gestione dei rapporti. È essenziale un confronto sereno sulle questioni relative all'educazione dei figli, non contraddittorio, non delegittimante la persona e il ruolo dell'altro genitore; un clima, dunque, che nonostante la separazione sia affettivamente stabile ed emotivamente sicuro, indipendentemente dai tempi di permanenza dei figli presso l'uno o l'altro genitore. La conflittualità di coppia non può travolgere il diritto dei minori alla serenità dei rapporti con ciascuno dei genitori. In numerose pronunce la Corte dei diritti dell'uomo ha ribadito la rilevanza del rispetto delle decisioni giudiziarie volte a garantire la ripresa dei contatti e il riavvicinamento tra genitori e figli e ha condannato per violazione dell'art. 8 («Rispetto della vita familiare») della *Convenzione Europea dei diritti dell'uomo*, l'inoperosità delle autorità competenti che hanno costretto un genitore a usare senza tregua una serie di azioni giudiziarie che non hanno sortito l'effetto di far rispettare i suoi diritti (Corte Eur., 13 luglio 2000).

La legge 54 del 2006 prevede l'affidamento a entrambi i genitori e la responsabilità genitoriale esercitata da entrambi come modalità prioritarie attraverso le quali realizzare le corresponsabilità educative, attribuendo, però, al giudice il potere di imprimere motivatamente correzioni al regime di affidamento ove queste modalità si presentino, per come do-

vrebbero essere attuate o per come sono concretamente attuate, contrarie all'interesse del minore. Il legislatore non ha indicato le circostanze in presenza delle quali il giudice può decidere di non disporre l'affidamento condiviso, lasciando allo stesso il compito di valutare, caso per caso, quando l'affidamento esclusivo sia confacente alle esigenze del minore (alcuni esempi di situazioni che possono legittimare l'affido esclusivo sono il forte contrasto tra i figli e uno dei genitori; il precario stato di salute psichica o fisica di uno dei genitori; la condotta di vita immorale, dissoluta o irregolare; i maltrattamenti o i comportamenti violenti che siano accertati in sede penale; la tossicodipendenza o l'alcolismo del genitore). Nel caso la valutazione sulla possibilità che i figli vengano affidati a entrambi sia negativa, il giudice non è chiamato ad attribuire all'uno o all'altro genitore uno o più diritti, né uno o più poteri, ma a individuare, nella prospettiva di un programma giudiziale di tutela dei minori, interventi e misure idonei a ridurre il rischio di danni per lo sviluppo dei figli coinvolti nella crisi familiare.

A tale potere valutativo e decisionale affidato al giudice naturale pre-costituito per legge (Cost., *ex* artt. 24 e 25), però, la proposta Pillon, che, secondo quanto scritto nella relazione al disegno, vuole andare verso «una progressiva de-giurisdizionalizzazione», relega un ruolo residuale e marginale, ricorrendo a figure private, non specializzate, spesso estranee al sistema giudiziario, quali i *mediatori* e i *coordinatori genitoriali*. La de-giurisdizionalizzazione cui fa riferimento la proposta di legge viene giustificata con il fine di restituire, in ogni occasione possibile, ai genitori, il diritto di decidere sul futuro dei loro figli. Intanto, però, si avanza la pretesa di disciplinare i tempi di permanenza del figlio presso ciascun genitore con assoluta rigidità.

Opportuno appare, invece, che il legislatore si limiti a prevedere che entrambi i genitori abbiano ampi spazi di frequentazione con i figli, indicando loro il modello comportamentale da attuare, costituendo la condivisione della responsabilità educativa un diritto per i figli minori e un dovere per i genitori. Quest'ultimi, pertanto, condividono un progetto genitoriale comune, voluto da entrambi, di responsabilità, scelta e impegno a confrontarsi su ciò che è bene per il figlio; i figli sono posti al centro dell'attenzione di entrambi i genitori attraverso la realizzazione di rapporti «significativi e continuativi» con essi, e con la concretizzazione condivisa, da parte di entrambi, del progetto educativo relativo alla crescita della prole.

La responsabilità genitoriale è un potere che non è attribuito ai genitori nel loro interesse personale, bensì esclusivamente nell'interesse

dei figli. Essa è un potere *per* i figli: un *munus*; ovvero, una funzione strumentale allo svolgimento del processo educativo del figlio minore, orientata ad assicurare al figlio un'educazione e una crescita armoniosa (Moro, 2019). Il principio fondante della tutela dell'interesse del minore comporta che anche la posizione del genitore riguardo all'affidamento si configuri non come un diritto, ma appunto come *munus*. La responsabilità genitoriale si ispira al concetto e alla funzione di cura del figlio: ovvero, a un rapporto relazionale genitore-figlio che guarda alle peculiarità di ogni singolo caso concreto. Il suo esercizio si lascia guidare dal rispetto della personalità minorile e delle capacità, delle aspirazioni e delle inclinazioni del figlio, che appare sempre meno come *oggetto* e sempre più come *soggetto* di diritti. Di conseguenza, il comportamento del genitore che ometta deliberatamente di costituire per il figlio un modello parentale valido e fecondo sul piano educativo, va sanzionato.

L'art. 315 *bis* del Codice civile (introdotto dalla legge 219 del 2012), intitolato *Diritti e doveri dei figli*, costituisce un vero e proprio statuto dei diritti del minore. Nel progetto originariamente elaborato circa lo statuto tra i vari diritti era indicato anche il diritto del figlio ad essere «amato dai genitori», ma il rigore concettuale del legislatore ha ritenuto fuori luogo e da evitare siffatta espressione, in quanto lo stesso è stato ritenuto un diritto che non può giuridicamente configurarsi, in quanto non esigibile.

Non che l'affettività non sia già entrata tra le regole giuridiche familiari: infatti, in ordine all'adozione, gli adottandi debbono dimostrare di esser affettivamente idonei (legge 149 del 2001, art. 6.2) e gli affidatari familiari debbono poter assicurare al minore relazioni affettive (Ivi, art. 2.1); ma permane quel malinteso senso di concettuale impedimento che resiste all'ingresso dei *fatti di sentimento* sia nella legge che nelle elaborazioni civilistiche (Gazzoni, 1994, p. 3), anche se nella dottrina più autorevole si sta facendo strada la possibile rilevanza giuridica dei sentimenti, non già quale aspetto intimistico, ma in quanto sentimenti che, usciti dalla sfera interna, si ricolleghino a valori e interessi rilevanti e come tali meritevoli di tutela (Falzea, 1997, p. 437). L'espressione "diritto all'amore" è stata pensata e coniata dalla dottrina proprio con riferimento alle relazioni affettive del minore. Si tratta, precisamente, di un'espressione utilizzata per evidenziare la priorità delle relazioni affettive quale elemento fondamentale cui riferire il momento di tutela del minore (Bianca, 2001). Non vi è posto nel codice civile, creatura dell'illuminismo giuridico, per termini che facciano diretto ed esplicito riferimento ai comuni sentimenti quali l'amore, l'amicizia (nel codice il termine "ami-

cizia” si ritrova una sola volta, a proposito della formazione dell’inventario nell’ambito della tutela dei minori, ove è prevista l’assistenza di due testimoni scelti preferibilmente fra i parenti o gli amici della famiglia), la gratitudine, limitandosi, al più, al rinvio a criteri di comportamento della “correttezza”, della “buona fede”, del “buon costume”, non dando spazio normativo e riferimento diretto ai fatti di sentimento. «Dobbiamo concludere che l’amore, nella sua essenza è allergico alle goffaggini del diritto civile?» (Rodotà, 2015, p. 5): non proprio, perché, anche se più sommessamente e con maggior distacco e freddezza lessicale, il legislatore ha statuito che il figlio ha diritto di essere «assistito moralmente dai genitori» (Cod. civ., art. 315 *bis*, inserito con la già citata legge 219 del 2012). Non si può certamente negare che con tale espressione sia comunque stato introdotto nell’ordinamento giuridico familiare un diritto del figlio alla tenerezza e piena solidarietà dei genitori: quindi, in definitiva, a essere amato dagli stessi (Del Giudice, 2014, p. 337). Si può dire, allora, che proprio nella riforma della filiazione il legislatore abbia definitivamente considerato meritevole di tutela la componente affettiva, imprescindibile per una sana e serena crescita del minore e per un equilibrato sviluppo della sua personalità; facendo emergere, con chiarezza, il valore centrale e fondante che l’elemento affettivo assume nella famiglia. Nell’ambito del diritto all’educazione rientra, dunque, anche il diritto all’assistenza morale, da intendersi come appagamento dei bisogni affettivi del figlio e rispetto della sua personalità morale (Pilla, 2002).

Il passaggio dalla “potestà dei genitori” alla “responsabilità genitoriale” esprime la raggiunta parità dei genitori nelle relazioni con i figli e segna il definitivo passaggio da una concezione di questi poteri, da intendersi come diritti, a una loro riconsiderazione in termini di funzione e di responsabilità. Le decisioni di maggior interesse sono, dunque, assunte di comune accordo. I genitori si impegnano alla predisposizione e all’attuazione di un programma concordato per l’educazione, la formazione, la cura e la gestione del figlio, nel rispetto delle esigenze del minore. Insomma, l’affido condiviso rafforza, pur dopo la separazione dei coniugi/compagni, la regola dell’accordo riguardo all’educazione dei figli. «La condivisione genitoriale implica un “pensare insieme”, un “aver cura” insieme, un mettere in comune le proprie esperienze, parteciparsi reciprocamente speranze, timori, attese di cui è costruita la preoccupazione educativa» (Iori, 2005, p. 138). La principale sfida delle moderne famiglie di fronte alla società complessa è quella di legittimarsi quale luogo educativo di transizione, pur essendo essa stessa «transitante» (Corsi, Stramaglia, cit., p. 20). La crisi implica la trasformazione dei consueti

schemi interpretativi e di azione, che si rivelano inadeguati di fronte alle nuove esigenze (Simeone, 2014, p. 342); essa, quindi, definisce una condizione di tipo *transazionale*, che trova proprio nelle fasi di passaggio una possibile occasione di essere compresa e gestita, secondo una prospettiva trasformativa (Perillo, 2018).

Il valore dell'educazione familiare è il mezzo privilegiato per divenire persone libere e autonome. La tendenza alla valorizzazione della personalità dei figli, il riconoscimento di più ampi spazi di libertà e autonomia, conferisce alla persona educata la capacità di riflettere sui condizionamenti psichici, sociali e culturali del suo tempo e di trasformare la propria esistenza alla luce di una consapevolezza sempre più piena. La pedagogia è chiamata a riflettere sulla crisi del legame che connota oggi le relazioni familiari, sviluppando domande su come la famiglia possa essere, nelle condizioni di precarietà della società attuale, quel nucleo affettivo originario in grado di porre le basi per la formazione di personalità autonome e capaci di generare nuovi patti educativi per le società future (Formenti, 2014), e dove le funzioni parentali siano esercitate in modo da garantire al figlio il successo educativo, senza spreco del suo potenziale umano.

Condotte parentali indifferenti, oppositive, svalutative ed estranianti nei confronti del figlio umiliano e impoveriscono quest'ultimo. Il genitore, in quanto tale, non è automaticamente un buon educatore. Al contrario, ha bisogno di cultura, di formazione permanente e di apprendimento trasformativo, al fine di poter costruire con il figlio un valido rapporto formativo, insegnandogli quanto necessario per raggiungere un'adeguata maturità. «Padre e madre non si nasce ma si diventa. [...] L'accesso alla paternità e alla maternità postula [...] un processo di apprendimento lungo tutto il corso della vita» (Pati, 2014, p. 135). Il disegno educativo, che prende forma attraverso l'esercizio della responsabilità genitoriale, è un disegno che rappresenta la concreta capacità di esercitare i diritti della persona: di avere opinioni, di avere credenze, di dire il proprio pensiero, di avere relazioni affettive, di accedere alla vita sociale e politica. Il genitore deve poter sviluppare "l'arte della conversazione", disegnando un processo educativo che si sviluppi all'insegna della riflessività, della responsabilità e dell'ascolto reciproco, favorendo l'autonomia e la competenza del figlio (Formenti, 2000).

Oramai non si scorge più l'immagine di un'educazione autoritaria legata a valori predefiniti, ma emerge l'immagine di un'educazione "emancipatrice", in armonia con l'etimo stesso dell'*e-ducere*. «Ciò implica: in primo luogo che l'educazione in quanto educazione (ossia nel suo senso

onorifico) non è un processo naturale ma qualcosa che interviene e apre – attraverso un terzo – lo spazio di libertà del soggetto; in secondo luogo, che l'educazione o è emancipazione o non è educazione» (Corbi, 2012, p. 11).

L'educazione intesa in questo senso non ha bisogno di un tempo scandito, predefinito, di un rigido “manuale d'uso”, ma di rispetto dei reali bisogni e dei concreti interessi dei singoli minori, di dinamiche elastiche, accoglienti, di un interessamento sollecito e premuroso, di spazi di libertà non soffocati da “soggiorni obbligati”. Vincoli obbliganti imposti da interventi incontrollati e invasivi negano insieme libertà e dignità.

Il padre disse: «Signore, date a lei il bambino vivo; non uccidetelo affatto!». La madre disse: «Signore, date a lui il bambino vivo; non uccidetelo affatto!». Presa la parola, il re disse: «Non sia né tuo né suo; ma abbiatene cura e amatelo in due!». Tutti gli Israeliti seppero della sentenza pronunciata dal re e concepirono rispetto per il re, perché avevano constatato che la saggezza di Dio era in lui per render giustizia (*Rielaborazione del testo originale a opera dell'Autrice – proposta de jure condendo; cfr. Primo Libro dei Re, cit.*).

Riferimenti bibliografici

- Allorio E. (1949): Una grave discussione giuridica: l'ateo educatore. *Giur. it.*, IV, pp. 33-41.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1989), *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176, depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991 (https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf; ultima consultazione: 28 aprile 2019).
- Bettelheim B. (1987): *Un genitore quasi perfetto*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2003.
- Bianca C.M. (2001): La revisione normativa dell'adozione. *Famiglia*, fascicolo 3, pp. 525-532.
- Bigiavi W. (1949): Ateismo, educazione laica e assegnazione dei figli di genitori separati. *Foro it.*, I, pp. 13-22.
- Barile P. (1949): Regime costituzionale e disciplina concordataria in tema di educazione della prole. *Foro pad.*, IV, pp. 16-174.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Colaiani N. (2000): *Tutela della personalità e diritti della coscienza*. Bari: Cacucci.

- Codice civile, Regio Decreto 16 marzo 1942, n. 262 (<https://www.gazzettaufficiale.it/anteprema/codici/codiceCivile>; ultima consultazione: 11 maggio 2019).
- Codice civile, Regio Decreto 16 marzo 1942, n. 262, aggiornato con le ultime modifiche legislative apportate, da ultimo, dal D.Lgs. 12 gennaio 2019, n. 14, dalla L. 9 gennaio 2019, n. 3 e dalla L. 11 gennaio 2018, n. 4 (<https://www.altalex.com/documents/codici-altalex/2015/01/02>; ultima consultazione: 11 maggio 2019).
- Commissione parlamentare per l'infanzia, Legge 27 maggio 1991, n. 176, *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo (New York 20 novembre 1989)*, (http://www.camera.it/_bicamerale/leg14/infanzia/leggi/Legge%20176%20del%201991.htm; ultima consultazione: 8 maggio 2019).
- Consiglio d'Europa (4 novembre 1950, Roma), *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* – CEDU (entrata in vigore in Italia il 10 ottobre 1955), (https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/eu_human_rights_convention.html?locale=it; ultima consultazione: 4 maggio 2019).
- Consiglio d'Europa (25 gennaio 1996, Strasburgo), *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori*, adottata dal Consiglio d'Europa il 25 gennaio 1996, entrata in vigore il 1° luglio 2000. Convenzione ratificata dall'Italia con legge n. 77 del 20 marzo 2003 (https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_europea_esercizio_diritti_minori.pdf; ultima consultazione: 8 maggio 2019).
- Contini M. (a cura di) (2012): *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Corbi E. (2012): *Oltre la frammentazione: il mosaico del reale e il ruolo critico della pedagogia*. In O. De Sanctis, E. Frauenfelder (a cura di): *Cartografie pedagogiche*, n. 5/2011, Napoli: Liguori, pp. 99-107.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Corte Europea dei Diritti dell'Uomo (13 luglio 2000), *Caso Scozzari e Giunta contro Italia*, sentenza del 13 luglio 2000, ricorso n. 39221/98 et 41963/98 (<http://www.dirittiuomo.it/sentenza-13-luglio-2000>; ultima consultazione: 8 maggio 2019).
- Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, Council of Europe (1° giugno 2010), *Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo*, così come modificata dalle disposizioni del Protocollo n. 14 (STCE n. 194) a partire dalla sua entrata in vigore il 1° giugno 2010 (https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ITA.pdf; ultima consultazione: 4 maggio 2019).
- Corte Suprema di Cassazione (12 giugno 2012), *Cass. Civ., sez. I, sentenza 12 giugno 2012 n. 9546 (Pres. Luccioli, rel. Gianicola)* (<http://www.ilcaso.it/giurisprudenza/archivio/7322.pdf>; ultima consultazione: 4 maggio 2019).
- D'Aloia A., Romano A. (2009): *Art. 30 Cost.* In G. Bonilini, M. Confortini (a cura di): *Codice ipertestuale della famiglia. Commentario con banca dati di giurisprudenza e legislazione*. Torino: UTET, pp. 39-72.

- Danovi F. (2019): La Cassazione si esprime (*ante litteram?*) sulla parità dei tempi dei genitori con il minore. *Famiglia e diritto*, n. 3, pp. 252-260.
- De Filippis B., Casaburi G. (2004): *Separazione e divorzio nella dottrina e nella giurisprudenza*. Padova: CEDAM.
- Del Giudice A. (2014): La filiazione prima e dopo la riforma. *Diritto di Famiglia e delle persone*, fascicolo 1, pp. 337-363.
- Dell'Utri M. (2007): *L'affidamento condiviso. L'applicazione giurisprudenziale delle tutele sostanziali. Linee di una rassegna "ragionata"*. Relazione tenuta all'incontro di studi organizzato dal Consiglio Superiore della Magistratura, Nona Commissione- Tirocinio e Formazione Professionale sul tema de *L'affidamento condiviso* Roma 15-17 gennaio 2007 (<https://www.tribunale.varese.it>; ultima consultazione: 4 marzo 2019).
- Denaro M.T. (2000): Diritti dei minori e libertà religiosa. *Dir. eccl.*, 111, I, pp. 517-530.
- Falzea A. (1997): *Ricerche di teoria generale del diritto e di dogmatica giuridica. II. Dogmatica giuridica*. Milano: Giuffrè.
- Formenti L. (2000): *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti L. (a cura di) (2014): *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini Scientifica.
- Galli N. (2000): *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gazzoni F. (1994): *Amore e diritto ovvero i diritti dell'amore*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Iori V. (2005): *Padri e madri: oltre le fragilità e le rigidità dei ruoli*. In L. Pati (a cura di): *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola, pp. 123-138.
- Lenti L., Long J. (2014): *Diritto di famiglia e servizi sociali*. Torino: Giappichelli.
- Loiodice I. (2014): *La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia*. In M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia, pp. 79-89.
- Marone F. (2016): *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Moro A. C. (2019): *Manuale di diritto minorile*, a cura di M. Dossetti, C. Moretti, M. Moretti, P. Morozzo della Rocca, S. Vittorini Giuliano. Bologna: Zanichelli.
- Parlamento Italiano (28 marzo 2001), Legge 28 marzo 2001, n. 149, *Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori», nonché al titolo VIII del libro primo del Codice civile*, pubblicata in GU Ufficiale n. 96 del 26 aprile 2001 (<https://www.camera.it/parlam/leggi/01149l.htm>; ultima consultazione: 4 maggio 2019).
- Parlamento Italiano (10 dicembre 2012 – Il Presidente della Repubblica promulga), Legge 10 dicembre 2012, n. 219, *Disposizioni in materia di riconoscimento dei figli naturali* (12G0242), pubblicata in GU Serie Gene-

- rale n. 293 del 17 dicembre 2012 (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/12/17/012G0242/sg>; ultima consultazione: 4 maggio 2019).
- Parsi M.R., Toro M.B. (2005): *Dove dormono i bambini? Affidamento condiviso. Idee e proposte a confronto*. Milano: Edizioni Interculturali Uno.
- Pati L. (2014): *L'apprendimento della funzione paterna e materna*. In L. Pati (a cura di): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola, pp. 131-148.
- Perillo P. (2017): Memorie familiari e genitorialità in trasformazione: raccontare le pedagogie della famiglia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 55-76.
- Perillo P. (2018): *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pilla V. (2002): *Separazione e divorzio: i profili di responsabilità*. Padova: Cedam.
- Rimini C. (2019): Sul disegno di legge Pillon e sugli altri D.L. in materia di responsabilità genitoriale in discussione in Senato. *Famiglia e Diritto*, n. 1, pp. 67-72.
- Rodotà S. (2015): *Diritto d'amore*. Roma-Bari: Laterza
- Rossi B. (2015): *Genitori competenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Senato della Repubblica, *Costituzione della Repubblica Italiana* – testo vigente (https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/repository/relazioni/libreria/novita/XVII/costituzione_VIGENTE__rossa_2.pdf; ultima consultazione: 8 maggio 2019).
- Senato della Repubblica – XVIII Legislatura, Disegno di legge d'iniziativa dei Senatori PILLON, OSTELLARI, CANDURA, Emanuele PELLEGRINI, PIARULLI, D'ANGELO, EVANGELISTA, GIARRUSSO e Riccardi, comunicato alla Presidenza il 1° agosto 2018, *Norme in materia di affido condiviso, mantenimento diretto e garanzia di bigenitorialità* (<http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01071882.pdf>; ultima consultazione: 4 maggio 2019).
- Seneca L.A. (1962-1970): *Ad Lucilium epistulae morales*, 3 voll, [62-65 d.C.]. London (UK)-Cambridge (MA): William Heinemann Ltd. & Harvard University Press.
- Tribunale di Ferrara (31 agosto 1948): Sentenza riportata in *Giurisprudenza italiana*, 1948, I, 2, p. 592.
- Tribunale di Rovigo (27 settembre 1952): Ordinanza riportata in *Foro It.*, IV, 1953, c. 1.

Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla famiglia? Esiti da una ricerca qualitativa nella Regione Emilia-Romagna

*Stefania Lorenzini*¹

Abstract

Il presente contributo propone una riflessione sul diritto alla famiglia e ai legami familiari di Minori Stranieri Non Accompagnati. Nella parte centrale dell'articolo si mettono a fuoco esiti di ricerca qualitativa volta ad approfondire alcuni aspetti degli interventi educativi attuati entro le comunità di secondo livello che accolgono i/le minori, nel contesto della Regione Emilia-Romagna. Nello specifico si considerano i rapporti che i giovani accolti nelle comunità riescono a intrattenere con membri delle famiglie di origine rimasti nei paesi di nascita, secondo quanto noto e narrato da educatori e responsabili delle comunità, intervistati nell'ambito della ricerca svolta nei primi mesi del 2017.

Parole chiave: Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), comunità di secondo livello, origini, relazioni familiari, educazione interculturale.

Abstract

This contribution offers a reflection on the right to family and the familiar links of Unaccompanied Foreign Minors. In the central part of the article, we focus on qualitative research outcome, in order to deep some aspects of the educational activities implemented within the second level communities welcoming minors, in the context of Emilia-Romagna region. Specifically, we consider the relationships that young people in the communities are able to entertain with members of the families of origin, remained in the countries of birth, according to what is known and narrated by educators and community leaders, interviewed in the context of the research carried out in the first months of 2017.

Keywords: Unaccompanied Foreign Minors (UFM), second-level community, origins, family relationships, intercultural education.

¹ Ricercatrice confermata presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna.

Introduzione

Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati è il titolo della più recente e vigente legge relativa alla particolare “tipologia” di minorenni ai quali, oramai correntemente, ci riferiamo con la sigla MSNA. In essa è enunciata questa definizione: «per minore straniero non accompagnato presente nel territorio dello Stato si intende il minorenne non avente cittadinanza italiana o dell’Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell’ordinamento italiano» (legge n. 47, 7 aprile 2017, art. 2)². Oltre alla definizione, possiamo considerare, sinteticamente, la dimensione quantitativa del fenomeno, per comprenderne l’entità e l’andamento, riferendoci ai dati forniti dal Ministero degli Interni italiano³: i Minori non accompagnati di origine straniera sbarcati in Italia tra il 2014 e il 2017 risultano essere rispettivamente 13.026 nel 2014, 12.360 nel 2015, 25.846 nel 2016 e molti di meno, 15.779, nel 2017⁴. Nell’anno in corso, a seguito della sensibile complessiva riduzione dei flussi migratori, dal 1° gennaio al 20 giugno 2018, ne sono giunti 1.447⁵. Il 2016, dunque, si è rivelato l’anno con il maggior numero di sbarchi, ad oggi registrati: dall’ultimo *Dossier* Statistico Immigrazione, pubblicato nel novembre 2017 (Centro Studi e Ricerche Unar e Idos), risulta come già nei primi 8 mesi del 2016 fossero approdati in Italia 16.863 MSNA, con un incremento di oltre un terzo, pari a 4.503 unità (+ 36%), rispetto ai 12 mesi precedenti. Riguardo all’età, il 7,1% dei minori ha meno di 15 anni, e quasi il 60% è prossimo al compimento del 18° anno di età; i sedicenni costituiscono poco più di un quinto, mentre il 9,5% dei minori ha 15 anni. Si rileva un *trend* dell’età dei MSNA in

² Il testo integrale della legge 7 aprile 2017, n. 47 (nota anche come legge Zampa, dal nome della prima firmataria del provvedimento, Sen. Sandra Zampa), pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 93 del 21-4-2017 è visibile in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg> (ultima consultazione: 23 giugno 2018).

³ <http://www.interno.gov.it/it> (ultima consultazione: 23 aprile 2018).

⁴ I dati completi in http://www.interno.gov.it/sites/default/files/cruscotto_giornaliero_6_settembre_2017.pdf e in <http://www.vita.it/it/article/2017/09/01/minori-stranieri-non-accompagnati-la-cartina-del-fenomeno/144363/> Telefono Azzurro (ultima consultazione: 3 aprile 2017).

⁵ http://www.interno.gov.it/sites/default/files/cruscotto_statistico_giornaliero_21-06-2018.pdf (ultima consultazione: 21 giugno 2018).

aumento, con un ampliamento della quota di diciassetenni (+5,9% rispetto al 2015) e una diminuzione contenuta della quota di minori con meno di 15 anni (-1%)⁶. Le presenze maschili superano il 90%.

La realtà dei minorenni di origine straniera, soli su un territorio diverso da quello di nascita, che parte della più ampia dimensione della globalizzazione e delle migrazioni a livello internazionale, pone particolari problemi legati alla vulnerabilità dei suoi protagonisti e a specifiche esigenze e diritti sul piano dell'accoglienza e della protezione. Tali necessità risultano ancora più rilevanti in relazione a fenomeni particolarmente preoccupanti, dalla natura sommersa e difficilmente identificabili, come nel caso dei minori migranti soli che ogni anno scompaiono dai circuiti istituzionali per loro attivati e da ogni possibilità di censimento e protezione. Le sparizioni possono conseguire ad allontanamenti volontari dei minori verso destinazioni diverse da quelle di approdo per ragioni varie, quali raggiungere un parente o un connazionale che si trova altrove o per recarsi in Paesi in cui la ricerca del lavoro sembra più semplice (Giovannetti, Accorinti, 2018). Rendendosi intenzionalmente "invisibili" al sistema, questi giovani, non solo perdono l'opportunità di procedere in percorsi di integrazione e regolarizzazione, ma finiscono per restare senza tutele, in situazioni di grave rischio e vulnerabilità. La loro irreperibilità può corrispondere, infatti, anche a una realtà dai risvolti ancora più drammatici, conseguendo alla caduta nelle reti della criminalità, in varie forme di sfruttamento, nei circuiti del traffico di esseri umani.

A fronte di questi tratti salienti del fenomeno, delle sintetiche definizioni della normativa di riferimento e coerentemente con il consistente numero di minori in movimento e in ingresso anche in Italia di cui ci parlano le statistiche, preme qui sottolineare come grande sia la complessità di questa realtà, molteplici i volti, le storie di vita, i bisogni e i desideri che accomunano o differenziano i giovani reali coinvolti. Elementi che rendono simili molte delle biografie dei minori che arrivano soli nel territorio italiano ci ricordano che spesso si tratta di ragazzi: prevalentemente di sesso maschile, ma non sempre; in età adolescenziale, a volte più precoce altre a ridosso dei 18 anni; che fuggono da conflitti bellici, da gravi situazioni di povertà e degrado e che affrontano viaggi lunghis-

⁶Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione, *Report di Monitoraggio. Dati al 31 agosto 2017 I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Italia*. Cfr. il grafico 2 in <http://lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche.pdf> (ultima consultazione: 26 marzo 2018).

simi e in condizioni molto dure sul piano fisico e psicologico, se non anche eventi altamente traumatici, violenze, torture, schiavitù (Centro Studi e Ricerche Unar e Idos, 2017, cit.). Le singole biografie possono essere accomunate dalla ricerca di migliori condizioni di vita per sé e per la propria famiglia: spesso si tratta di minori che arrivano in Italia mossi da un chiaro mandato familiare; cioè la famiglia di nascita, che rimane nel Paese d'origine, ripone nel figlio la speranza e l'attesa di un sostegno economico che il ragazzo possa inviare a casa, trovando lavoro e retribuzione (Rigon, Mengoli, 2013). D'altra parte, non sempre è così e le ricerche (cfr. ad es. Bertozzi, 2018) mostrano anche storie che hanno diversi punti di partenza. Resta il fatto che, frequentemente, le questioni che riguardano le famiglie di origine dei/delle giovani possono avere diverse peculiarità, dare luogo a specifiche esigenze e in genere presentare notevole rilevanza.

Già da questi elementi, ricaviamo un dato importante da tenere costantemente presente: si tratta, di fatto, di una realtà sfaccettata, che non si dovrebbe ridurre a poche e univoche caratteristiche.

1. *Il diritto dei minori alla famiglia*

Il diritto dei minori alla famiglia è precisato dalla legge n. 184 del 4 maggio 1983, come riformata dalla legge n. 149 del 28 marzo 2001⁷ che, sin dal suo primo articolo, intitolato *Diritto del minore ad una famiglia*, stabilisce il principio cardine di tutta la normativa oggi vigente, prevedendo che al minore venga garantito il diritto a vivere, crescere ed essere educato all'interno di una famiglia, prioritariamente quella di nascita «senza distinzione di sesso, di etnia, di età, di lingua, di religione e nel rispetto della identità culturale del minore» (legge n. 149, 2001, art. 1). Ne consegue che l'allontanamento dalla famiglia di origine deve essere giustificato da effettive condizioni di necessità e finalizzato, se possibile, alla riunificazione (Bastianoni, Zullo, Fratini, Taurino, 2011). Nel caso dei minorenni cui volgiamo attenzione in questo contributo, l'allontanamento dalla famiglia non è deciso in base a valutazioni e a interventi dei servizi preposti alla tutela dei minori nelle famiglie e da un tribunale

⁷ Legge 28 marzo 2001, n. 149, *Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori*, nonché al titolo VIII del libro primo del Codice civile.

minorile, ma deriva dalla “scelta” dei minori stessi, talora in accordo con i familiari, talaltra no. In quasi tutti i casi la famiglia di origine o anche solo alcuni dei suoi membri, non è presente nel territorio in cui si trova il/la giovane (o almeno non è nota la sua presenza), ma continua a esistere.

Pertanto, la dichiarazione di adottabilità e l'adozione non sono praticabili, trattandosi di soluzione cui si ricorre quando il minore si trovi in uno stato – debitamente valutato da un giudice minorile – di assoluta carenza di assistenza morale e materiale e d'impossibilità ad ovviarvi, da parte di genitori e parenti fino al quarto grado. Il nostro ordinamento, a tutela del prioritario interesse del minore a vivere entro la famiglia di origine, prevede un regime di intervento graduale nella vita di quei soggetti che non godano appieno di una positiva situazione familiare, stabilendo, anzitutto, che le famiglie in difficoltà siano sostenute dalle strutture impegnate nel sociale presenti sul territorio di residenza; e solo in secondo luogo, si ricorra all'affidamento familiare⁸. Nel caso dei minori non accompagnati il sostegno che si può mettere in campo, va rivolto anzitutto a loro, dal momento che le famiglie d'origine sono lontane e che questo stato delle cose non annulla la centralità del ruolo della famiglia nella crescita di ciascun individuo, né il bisogno di questi giovani di vivere e crescere in un contesto di tipo familiare e mantenere rapporti con i componenti importanti del nucleo di origine, se ci sono.

Quale diritto alla famiglia, allora, per i/le Minori Stranieri/e Non Accompagnati/e? Rispetto alla normativa precedente riguardante i MSNA, la già menzionata L. 47/2017 pone maggiore attenzione alla sfera affettiva e familiare dei minori. Essa, anzitutto, prevede che il provvedimento di rimpatrio assistito e volontario del minore sia adottato dal tribunale per i minorenni competente, sentiti il minore stesso e il suo tutore, considerati i risultati delle indagini familiari nel Paese di origine o in un Paese terzo e tenuto conto della relazione dei servizi sociali competenti circa la situazione del minore in Italia, solo laddove il ricongiungimento con i suoi familiari (nel Paese di origine o in un Paese terzo) corrisponda al suo superiore interesse (art. 8, comma 1) e che «qualora siano individuati familiari idonei a prendersi cura del minore straniero non accompagnato, tale soluzione deve essere preferita al

⁸ <http://www.guidelegali.it/approfondimenti-in-figli-e-adozioni-rapporti-genitori-figli/premessa-diritto-del-minore-ad-avere-una-famiglia-1964.aspx> (ultima consultazione: 24 aprile 2018).

collocamento in comunità» (art. 6, comma 7-*quater*⁹). In assenza di tali possibilità «Sino alla nomina di un tutore, i compiti relativi alla richiesta di permesso di soggiorno o di protezione internazionale possono essere svolti dal responsabile della struttura di prima accoglienza» (Ivi, art. 6, comma 3). Ancora, importante è la promozione dell'affido familiare: la stessa L. 47/2017 stabilisce che «Gli enti locali possono promuovere la sensibilizzazione e la formazione di affidatari per favorire l'affidamento familiare dei minori stranieri non accompagnati, in via prioritaria rispetto al ricovero in una struttura di accoglienza» (Ivi, art. 7, comma 1-*bis*). Già prima di queste norme sono state sperimentate diverse forme di affido familiare (ora ulteriormente sostenute) sia di tipo eteroculturale, a famiglie o singoli di differenti origini rispetto al minore, sia di tipo omoculturale nelle quali il minore è affidato a famiglie o singoli della sua stessa provenienza ma che al tempo stesso sono già inseriti e conoscono il contesto di vita e cultura italiana, presumendo che su questa base comune sia possibile per gli affidatari comprendere meglio i vissuti, le esigenze e le aspettative di chi ha sperimentato la migrazione.

Tra gli interventi a favore dei minori previsti dalla L. 47/2017 troviamo anche il riconoscimento della figura del tutore volontario già sperimentato in alcuni territori ma ora, per la prima volta, inserito nelle misure nazionali: «presso ogni tribunale per i minorenni è istituito un elenco dei tutori volontari, a cui possono essere iscritti privati cittadini, selezionati e adeguatamente formati, da parte dei garanti regionali e delle province autonome di Trento e di Bolzano per l'infanzia e l'adolescenza, disponibili ad assumere la tutela di un minore straniero non accompagnato o di più minori, quando la tutela riguarda fratelli o sorelle» (Ivi, art. 11, comma 1), con scopi di tutela e di sostegno all'integrazione.

Sempre in una logica di valorizzazione della dimensione familiare, laddove disposto il divieto di respingimento o di espulsione, la legge introduce anche una duplice tipologia di permessi di soggiorno (rilasciati dai questori): 1) il permesso di soggiorno per minore età, in caso di minore straniero non accompagnato, rintracciato nel territorio nazionale e segnalato alle autorità competenti, rilasciato su richiesta dello stesso minore, direttamente o attraverso l'esercente la responsabilità genitoriale, anche prima della nomina del tutore ed è valido fino al compimento della maggiore età (art. 10, comma 1a); 2) per motivi familiari, nel caso di minore di quattordici anni affidato (anche ai sensi dell'articolo 9, com-

⁹Per ulteriori approfondimenti, cfr. anche Iafrate, 2018.

ma 4, della legge 4 maggio 1983, n. 184, e successive modificazioni) o sottoposto alla tutela di un cittadino italiano con lo stesso convivente, o ancora per il minore ultraquattordicenne affidato o sottoposto alla tutela di uno straniero regolarmente soggiornante nel territorio nazionale o di un cittadino italiano con cui conviva (art. 10, comma 1b).

Fatto questo breve *excursus* sui principi della vigente legge in materia di MSNA e dimensione familiare, occorre a mio avviso precisare che, nel caso specifico di queste/i giovani, il diritto alla famiglia e ai legami familiari dovrebbe essere inteso anche nel senso della tutela del mantenimento dei legami pregressi con i membri della famiglia di origini che, come già precisato, in molti casi esiste, pur se distante. Questo dovrebbe costituire un criterio di riferimento da adottare nell'ambito di qualsiasi misura messa in atto per favorire e aver cura della sfera affettiva dei ragazzi/e. Posto che sarà importante porre in primo piano l'ascolto e il rispetto del desiderio e della volontà dei minori di mantenere oppure no i legami familiari pregressi, che si tratti di affido familiare, di rapporto con un tutore volontario, dell'inserimento in una comunità di tipo familiare non dovrebbe essere trascurata quella parte importante della loro biografia data proprio dalle relazioni con la famiglia di origine, sia quando positive sia quando problematiche.

In questa sede propongo alcuni dati e alcune riflessioni sulle possibilità di coltivare i legami affettivi familiari di Minori Stranieri Non Accompagnati accolti in Comunità di secondo livello¹⁰, mettendo a fuoco esiti di ricerca qualitativa volta ad approfondire alcuni aspetti degli interventi educativi attuati entro strutture del territorio emiliano romagnolo. In particolare, si considereranno i rapporti che i giovani accolti nelle comunità coinvolte nella ricerca hanno potuto intrattenere con membri delle famiglie di origine rimaste nei paesi di nascita o comunque in luoghi lontani, secondo quanto noto e narrato da educatori/trici e responsabili delle comunità, intervistati nell'ambito della ricerca di cui mi accingo a precisare metodo e soggetti coinvolti.

¹⁰Secondo la definizione scaturita dalla Conferenza delle regioni e delle province autonome, una "struttura di accoglienza di secondo livello" «è un servizio residenziale che pur garantendo un'accoglienza di tipo familiare è caratterizzata da un intervento educativo, dove sono presenti operatori qualificati che guidano il minore in un percorso di crescita dell'identità personale e sociale favorendone la progressiva responsabilizzazione e autonomia» (Conferenza delle regioni e delle province autonome, *Accordo sui requisiti minimi per la seconda accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel percorso verso l'autonomia*, 2016).

2. *La ricerca*

La ricerca qualitativa è stata realizzata nel territorio della Regione Emilia-Romagna¹¹, tra febbraio e aprile 2017, e ha avuto come principali obiettivi quelli di conoscere aspetti della realtà dei MSNA attraverso le narrazioni e l'esperienza delle persone che operano con i minori stessi, e cioè, educatori/trici e responsabili delle strutture di seconda accoglienza, e di conoscere gli interventi educativi messi in atto al loro interno. Si è trattato, dunque, di raccogliere e analizzare saperi, rappresentazioni, riflessioni e punti di vista dei professionisti che quotidianamente e con responsabilità educative lavorano con i MSNA (Lorenzini, 2018).

2.1. *Il metodo e il campione*

L'intervista strutturata (Corbetta, 2015) e volta all'approfondimento dei temi proposti è stata scelta quale strumento particolarmente efficace nel favorire l'accesso a informazioni relative alla professionalità di educatori/trici e responsabili che operano nelle strutture. Lo schema di intervista, benché strutturato (stesse domande nella stessa formulazione rivolte a tutti gli intervistati) è stato utilizzato in modo flessibile lasciando agli interlocutori la libertà di scegliere come impostare le loro risposte, a quali temi dare importanza e priorità anche differentemente da quanto previsto nella sequenza delle domande (Lorenzini, 2012, 2013; 2018, cit.). Sono state proposte oltre 70 domande, distribuite in sezioni tematiche¹² e le interviste sono state interamente audioregistrate e fedelmente

¹¹ Secondo i dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali che pubblica un *Report* mensile sulla presenza dei MSNA in Italia, ripartendoli per regione di accoglienza, alla fine del 2017, l'Emilia Romagna si trovava al 5° posto, con il 5,6% dei minori, pari a 1.017 ragazzi e ragazze (al primo posto la Sicilia con 7.988 minori, pari al 43,6% del totale dei censiti; al secondo la Calabria con 1.443, pari al 7,9%; al terzo la Lombardia con 1.216, pari al 6,6; al quarto il Lazio con 1.049 minori e un 5,7%). Riguardo alle minori presenti e censite, la regione si trovava invece in 4° posizione con 63 ragazze pari al 5,1% del totale (al primo posto ancora la Sicilia con 732 ragazze e il 58,7% del totale, poi la Calabria con 65 e il 5,2%, la Lombardia con 65 e il 5,2%). (Ministero del Lavoro, 31.12.2017).

¹² Questi i principali nuclei tematici affrontati con le interviste: Dati anagrafici ed esperienza professionale dell'intervistato/a; rappresentazioni degli educatori/trici riguardo ai MSNA; vita quotidiana nella comunità di accoglienza; rapporti intrattenuti dai minori con le famiglie di origine; sostegno all'autonomia nella fase di permanenza in

trascritte¹³. Complessivamente, sono state raccolte 30 interviste individuali, della durata di circa 2 ore ognuna. In ogni Comunità sono stati intervistati 3 operatori/trici: la/il Responsabile e due Educatrici/tori. Le strutture e i soggetti da intervistare sono stati individuati mediante campionamento non probabilistico, attingendo dai dati reperiti circa le strutture di seconda accoglienza presenti in Emilia-Romagna e contattandole via email e telefonicamente per proporre la partecipazione alla ricerca. Tutte le comunità contattate hanno dato la propria disponibilità a collaborare mettendo a disposizione, presso le loro strutture, spazi e tempo per svolgere l'intervista.

2.2. Caratteristiche delle Strutture di secondo livello coinvolte e degli intervistati

Hanno partecipato alla ricerca gli operatori di 10 comunità di seconda accoglienza, ubicate in cinque città dell'Emilia-Romagna: Bologna, Ravenna, Faenza, Ferrara, Modena. Una soltanto tra le Comunità coinvolte accoglie un'utenza femminile, in tutti gli altri casi si tratta di ragazzi. Le Comunità presentano differenti caratteristiche per il livello di autonomia assegnato e richiesto ai giovani accolti, per il numero di ospiti, per l'organizzazione della vita quotidiana e per le prassi e le modalità educative messe in campo secondo gli intervistati. Tra le caratteristiche degli intervistati, 16 uomini e 14 donne, emerge la prevalente provenienza dal Nord Italia (17 soggetti), in un numero minore di casi dal Centro e dal Sud del Paese (10), cui si aggiungono un educatore proveniente dalla

comunità; attenzione al benessere emotivo; aspetti relazionali tra minori ed educatori; aspetti relazionali tra minori; aspetti relazionali tra minori e società; episodi di discriminazione, legati all'essere stranieri e/o di pelle scura, subiti dai/dalle minori (Cardellini, 2018); inserimento scolastico; inserimento lavorativo; progetti attuati; quale futuro per i MSNA (seguito la maggiore età)?; prospettiva pedagogica di riferimento nell'intervento con MSNA; considerazioni conclusive dell'intervistato (Lorenzini, 2018).

¹³Nella trascrizione si è reso conto dettagliatamente del *livello linguistico* riguardante ciò che nel corso dell'intervista è stato detto da intervistatore e intervistato mediante l'impiego del linguaggio parlato. Non si rende invece conto del *livello paralinguistico* (relativo alle modalità nelle quali il detto viene modulato da tono, timbro, intensità altezza della voce), né del *livello extralinguistico* (relativo al linguaggio del corpo: postura, movimenti, pianto, riso, colpi di tosse, ecc.) fatta eccezione per i casi in cui l'intervistato ride in modo evidente (Cardano, 2011). Le pause del parlante sono indicate mediante puntini di sospensione, non sono invece precisati i tempi di durata della pausa.

Romania, uno dall'Albania e una dal Marocco. La loro età è compresa tra un minimo di 27 e un massimo di 54 anni, con una prevalenza di infratrentenni. La durata dichiarata della loro esperienza professionale con MSNA varia da meno di un anno a oltre 17 anni. I percorsi di studio svolti dagli intervistati presentano una notevole eterogeneità che varia dal dichiarare più titoli di livello universitario ai soli diplomi di scuola secondaria di secondo grado. I titoli di livello accademico spaziano tra i settori della psicologia, della filosofia, della giurisprudenza, delle scienze politiche, della veterinaria, dell'antropologia e, ancora, delle relazioni internazionali. Di rilievo è precisare che solo 10 intervistati su 30 affermano di aver conseguito un titolo di studio di ambito pedagogico-educativo (Lorenzini, 2018, cit.)¹⁴.

3. Alcuni esiti della ricerca: i rapporti con le famiglie di origine dei minori accolti in Strutture di secondo livello in Emilia-Romagna

Analizzo qui alcuni temi tra quelli affrontati riportando frammenti delle narrazioni nel rispetto dell'anonimato degli intervistati/e e delle persone di cui ci hanno parlato e svilupperò considerazioni ispirate alla prospettiva pedagogica ed educativa interculturale (Bolognesi, Lorenzini, 2017; Genovese, 2002). Come anticipato, in questa sede ho concentrato l'attenzione su quanto hanno dichiarato e narrato le/gli intervistate/e quando sono state chieste loro informazioni e considerazioni riguardo al ruolo svolto dalle famiglie di origine, tanto nel progetto migratorio di partenza quanto nel prosieguo del percorso dei figli/e nel contesto di migrazione, e in merito ai rapporti che nella vita entro la comunità i giovani potevano mantenere con genitori o altri parenti lontani. Ho dunque cercato, in queste pagine, di mettere in luce gli aspetti prevalenti descritti dagli intervistati ma anche i casi particolari, divergenti, meno diffusi, per rendere conto dell'ampia fenomenologia possibile nelle storie di vita dei MSNA.

¹⁴ È della fine del 2017 e in corso di applicazione la normativa che prevede che gli operatori in servizio anche ad esempio presso comunità che accolgono MSNA non in possesso di adeguati titoli debbano svolgere un *Corso intensivo di formazione per complessivi 60 crediti formativi universitari per il conseguimento della Qualifica di "Educatore professionale socio-pedagogico"* (ai sensi della Legge n. 205 del 27 dicembre 2017, art. 1, commi 594-601).

3.1. *Il ruolo delle famiglie nella scelta di migrare*

Non sempre, in base alle narrazioni degli intervistati, pare possibile ricostruire, anche in modo sommario, il ruolo che può aver svolto la famiglia nella scelta migratoria dei/delle giovani. Ci sono casi per i quali le/gli intervistati dichiarano di avere difficoltà a conoscere le storie pregresse dei ragazzi e dunque anche ad avere notizie riguardo al ruolo delle famiglie, alla loro stessa esistenza, ai rapporti mantenuti oppure interrotti:

Ah... Io ti posso dire riguardo magari agli albanesi perché in un qualche modo riusciamo a capire qualcosa di loro. Su altre etnie assolutamente no, perché degli africani non si sa nulla. Perché magari vedono il mediatore quando arrivano e basta. Sugli albanesi loro arrivano dicendo “sono arrivato su un camion” o “sono arrivato in Grecia poi dalla Grecia sono spuntato in Italia sempre da solo” poi in realtà si scopre che magari è arrivato col papà o in aereo... E in realtà con loro c'è molto più contatto telefonico (21 Educatrice, Centro di accoglienza per bambini e adolescenti allontanati dalle famiglie, Errano, Faenza)¹⁵.

Le difficoltà degli operatori ad avere informazioni riguardo alle famiglie degli utenti della comunità possono derivare anche dal fatto che i giovani a volte si trovano a fare ogni sforzo per nascondere il ruolo della famiglia nei loro percorsi migratori o anche la presenza di parenti non troppo distanti dal luogo in cui sono approdati, onde evitare eventuali sanzioni e di essere rimpatriati o affidati:

Per i ragazzi albanesi c'è questo ruolo sconosciuto... Della famiglia perché in molti casi vengono anche chiamati in commissariato a rispondere dei viaggi effettuati con i genitori, quindi, lì si contestano i genitori per abbandono di minori in terre italiane quindi, il ruolo potrebbe essere, ufficiale o meno, quello di avere accompagnato il ragazzo in Italia per costruirsi un futuro migliore (19 Responsabile uomo Centro di accoglienza per bambini e adolescenti allontanati dalle famiglie, Errano, Faenza).

Come altre ricerche e raccolte di storie di vita di minori non accompagnati hanno evidenziato (cfr. ad es., Attanasio, 2016) la scelta di emigrare

¹⁵Tutti gli stralci d'intervista, nel rispetto dell'anonimato dell'intervistato/a, sono seguiti da una sigla che riporta tra parentesi le seguenti informazioni: numero progressivo assegnato all'intervista, ruolo svolto dall'intervistato, tipologia della comunità entro cui l'intervistato opera, città o paese, in cui la comunità ha sede, N.d.A.

spesso si fonda su un “mandato familiare” e cioè sulla progettazione condivisa con i genitori o altri membri della famiglia della partenza del giovane per cercare lavoro e possibilità di sostentamento per sé e per la famiglia rimasta in patria. Questa circostanza, da una intervistata in particolare, viene definita come un vero e proprio “investimento familiare”:

Mi fai una domanda un po' particolare perché, teoricamente, noi non dovremmo sapere delle famiglie essendo loro MSNA. Molti ti dicono che sono venuti qua all'insaputa della famiglia ma io penso, da quello che è stata la mia esperienza, che nella maggior parte dei casi non sia così, nel senso che di solito è proprio la famiglia che da anni li convince e gli spiega che questa può essere un'opportunità per il loro futuro, gli spiegano come devono fare e in particolare per i ragazzi che vengono dalle zone asiatiche o dall'Africa è proprio la famiglia che li manda qua perché poi gli mandino dei soldi. In pratica, è proprio un investimento familiare. Quindi, il ruolo della famiglia è centrale nel percorso migratorio di questi ragazzi... È la famiglia che fa un investimento, a volte anche molto grande. Se escludiamo gli albanesi, parliamo di cifre... Dai cinque mila ai dieci mila euro per un viaggio del genere... Per gli asiatici e cifre simili sono anche per i centroafricani e parliamo spessissimo di famiglie molto povere, quindi, per una cifra del genere loro caricano di aspettative elevatissime i ragazzi che, una volta qua, sanno che devono impegnarsi, comportarsi bene e, nel minor tempo possibile, devono riuscire a trovare un'attività che gli permetta di ripagare l'investimento che ha fatto la famiglia su di lui (13 Responsabile, uomo Gruppo Appartamento ad alta autonomia, Faenza).

Che si tratti della necessità di ripagare il debito contratto per la loro partenza o comunque della necessità di aiutare i membri della famiglia rimasti nel Paese di origine in forti difficoltà economiche e materiali, il peso della responsabilità che molti di questi giovani devono sostenere risulta particolarmente elevato.

Non sempre però le storie hanno queste caratteristiche; non sempre le famiglie sono all'origine delle scelte migratorie dei giovani. Non si deve dunque dare per scontato che sia così: occorre prestare ascolto e attenzione alle biografie dei singoli protagonisti della migrazione:

Ci sono esempi che posso fare su ragazzi che invece hanno avuto un passato conflittuale con la famiglia e lo hanno anche fatto presente. Cioè, il motivo del loro scappare era dato dalla relazione conflittuale con la famiglia di appartenenza. Mah... Posso raccontare che... Un ragazzo mi ha raccontato che nel villaggio in Africa dove abitava, in Gambia, aveva una relazione con una ragazza, figlia del vicino di casa, questa ragazza era rimasta incinta e la famiglia diceva che era una disgrazia per tutti. Motivo di conflitto: non era ben vista la relazione

fra i due sia dalla famiglia del ragazzo sia dalla famiglia della ragazza, per cui lui è scappato di casa e non ha più parlato con la sua famiglia. Mmm... Con la ragazza è successa un'altra cosa, sì, che poi il bambino è morto. Però per dire, sì, ci sono questi esempi dove uno ha tagliato con la famiglia ed è scappato (3 Educatore, Comunità ad alta autonomia, Bologna).

Fragilità che sono state la molla che ha fatto scattare in loro la decisione di venire qua [...]. Ad esempio... Ecco... Per quanto riguarda le fragilità, ad esempio c'è un ragazzo che è venuto qui in Italia perché suo fratello, gemello oltretutto, in una lite scolastica, ha ammazzato un ragazzo in Nigeria. Ha ammazzato un ragazzo e quindi lui è stato costretto a scappare perché poi volevano vendicarsi su di lui (1 Responsabile Comunità ad alta autonomia, Bologna).

Anche in certe biografie delle ragazze si trovano elementi che non corrispondono alla progettazione condivisa e al cosiddetto "mandato familiare" quale spinta alla partenza. Le ragazze non "le si manda", con loro non si concorda una decisione, le ragazze possono essere vendute dalla famiglia stessa:

Vabbè, è molto complesso... Si apre un mondo, nel senso che ci sono delle famiglie che mmm... Lo fanno, cioè che mandano i figli all'estero, in Italia o altrove per... Per povertà, e ci sono famiglie che, nel caso delle ragazze, le vendono (8 Educatrice, Comunità per ragazze ad alta intensità educativa, Modena).

Fatta questa prima disamina, si può mettere in luce la varietà delle storie e dei percorsi di queste/i giovani per contrastare ogni forma di generalizzazione e ribadire la fondamentale necessità di ascoltare e conoscere le peculiarità di ogni singola vicenda di vita. In letteratura (Giovannetti, Accorinti, 2018, cit.), si è fatto riferimento anche a giovani spinti a partire perché attratti da nuovi stili di vita, oltre che, come dicono gli intervistati a ragazzi mandati, soli, dai genitori per trovare lavoro; ad altre cadute nelle reti della prostituzione una volta giunte in Italia o vendute alla prostituzione sin dal Paese di origine, sempre allo scopo di ricevere da loro aiuto economico; ad alcuni persino accompagnati in aereo da un genitore e ad altri ancora che hanno subito le più atroci torture:

Poi c'è il trauma perché ci sono ragazzi centro africani che hanno attraversato il deserto, sono stati prigionieri in Libia, sono stati torturati e hanno cicatrici che è meglio non guardare. Hanno attraversato il Mediterraneo rischiando di morire e alcuni dei loro compagni sono morti, quindi ne hanno passate proprio a livello di trauma (1 Responsabile Comunità ad alta autonomia, Bologna).

3.2. *Il mantenimento di relazioni con la famiglia di origine*

Quando abbiamo chiesto a educatori/trici e responsabili di comunità se, in genere, le/i giovani accolti intrattengono relazioni con la famiglia di origine, è stato affermato che la maggior parte di loro le mantiene mediante telefonate settimanali dalla comunità (modalità analoghe sono rilevate in altre ricerche (cfr. ad es. Salimbeni, 2011) o con i cellulari personali e attraverso i vari canali offerti da Internet:

R: Sì. Noi gli permettiamo di telefonare una volta a settimana.

I: Solo una volta a settimana?

R: Solo una volta col nostro telefono fisso, però loro hanno tutti il cellulare e con Skype, Whatsapp, riescono quasi tutti a tenersi costantemente in contatto. Per chi ce l'ha, assolutamente, sì. Telefonate settimanali. Facebook, sì, sì. Adesso va molto Facebook. Skype. Noi offriamo il collegamento *wi-fi* in certi orari. Eeh... E basta e poi appena arrivano gli permettiamo di fare una telefonata nel loro Paese per avvisare che stanno in comunità. Il primo colloquio. Poi quando vanno ai servizi sociali gli spiegano che sono stati accolti, il loro progetto, e quando diamo il collegamento *wi-fi* che gli basta per mettersi in contatto perché, non so come fanno, ma comunque ce la fanno. Poi hanno una paghetta minima che spesso utilizzano per chiamare a casa (1 Responsabile, Comunità ad alta autonomia, Bologna).

In qualche caso i giovani sono decripti come restii a utilizzare il telefono offerto dalla comunità per – suppongono gli operatori – non essere scoperti riguardo all'eventuale presenza in Italia di parenti e conoscenti:

Sì, assolutamente. Quasi tutti, tramite il nostro telefono, sì. Però, anche qui c'è il sospetto che qualcuno non vuole telefonare col nostro telefono perché magari poi viene scoperto che in realtà ha il parente che non è in Albania ma è in Italia. Hanno paura che magari noi possiamo ascoltare o che noi, non so, possiamo dare indicazioni all'assistente sociale rispetto a queste cose. Quelli che sono più avanti, diciamo, fanno anche questo tipo di ragionamento. Quindi, a quel punto, utilizzano il loro telefono, che hanno tutti appena arrivano, quindi sicuramente sono in contatto con la famiglia, fratelli, genitori... (21 Educatrice, Centro di accoglienza per bambini e adolescenti allontanati dalle famiglie, Errano, Faenza).

Mantenere qualche tipo di contatto con la famiglia può risultare complicato dalle traversie del viaggio e dell'approdo nella nuova realtà, ad esempio quando una giovane si ritrova imbrigliata nelle maglie della prostituzione e possono riprendere solo quando arriva l'ingresso nella comunità:

Le famiglie... È una cosa ampia, dipende dalle situazioni, ci sono... Situazioni in cui... La famiglia c'è, per quanto ho visto io, la famiglia sta... Nel Paese di origine ma, sta molto vicino, fa in modo che la ragazza venga in Italia diciamo per cercar fortuna eeh... Poi spesso si perdono i contatti. Perché poi magari la minore arriva in Italia, entra in brutti giri, o magari arriva in comunità... Quindi i tempi sono molto prolungati prima che... La ragazza senta i genitori. Successivamente... Se ci sono dei buoni rapporti noi tendiamo a... Fare in modo che... Le ragazze tengano i contatti, anche solo con delle chiamate. Inizialmente le telefonate si fanno con i mediatori in modo tale... Che si capisca cosa si dicono, se sia qualcosa di adeguato o no, però sì tendiamo a... Mantenere i contatti dove possibile, quindi le nostre ragazze, più o meno, riescono... Poi ci sono situazioni in cui le ragazze non hanno neanche i genitori quindi... Però se ci sono... O zii, parenti, si tende... Ad avere contatti e mantenerli, per il benessere della ragazza. Perché se la ragazza è arrivata qui in Italia da sola significa che in quasi tutti i casi i genitori sono rimasti nel Paese di origine e si possono sentire al telefono (8 Educatrice, Comunità per ragazze ad alta intensità educativa, Modena).

3.3. L'importanza assegnata dagli intervistati ai rapporti dei/delle giovani con la famiglia di origine

Generalmente i rapporti con le famiglie di origine sono considerati positivamente da educatrici/tori e responsabili di comunità in quanto ritenuti tali da fornire aiuto e supporto, seppur a distanza, ai ragazzi/e: «E: Per una percentuale alta è di sostegno... E comunque le ragazze ci tengono al rapporto con... La famiglia» (9 Educatrice, Comunità per ragazze ad alta intensità educativa, Modena).

Sì, sì, sì. Secondo me è molto importante. Io lo vedo in maniera... Non posso dire... In tutti i casi, ma quasi, la famiglia è molto importante per loro, per cui cercano sempre di mettersi in contatto. Mi è capitato a volte di dire, che ne so, era l'ora di andare a letto e vedevi uno col telefono e diceva "no, sto parlando con i miei... Sai c'è il fuso orario... Non dirmi niente che sto parlando con la mia famiglia", se sta parlando con un amico dici "su dai, vai a letto", invece quando è... Vedi proprio che cambia l'espressione: "è la mia famiglia!" (3 Educatore, Comunità ad alta autonomia, Bologna).

Alcuni intervistati evidenziano come il mantenere i contatti con la famiglia possa offrire supporto emotivo e dare continuità ai percorsi di vita dei ragazzi anche se da un punto di vista materiale non possono fare molto:

Si sentono per telefono [ride]. È un supporto a distanza. Cioè di fatto credo che per loro sia abbastanza una continuità... Per i minori sentire i familiari... Loro lo vivono in modo continuativo e va bene. Il supporto strumentale non c'è... Il supporto strumentale siamo noi e l'Italia. Supporto emotivo... Le solite raccomandazioni tipo "fai il bravo", "come vai a scuola?" (14 Educatrice, Gruppo Appartamento ad alta autonomia, Faenza).

I familiari possono offrire sostegno nei momenti difficili, mantenendo vive nei figli le motivazioni della migrazione, del viaggio, dell'inserimento nella nuova realtà, dell'andamento scolastico¹⁶:

Eeh... Quasi nella totalità dei casi, sono relazioni di aiuto che gli ricordano perché sono qui. Quindi, se magari è un periodo... Che si lasciano un po' andare, perché sappiamo benissimo che gli adolescenti hanno un andamento... Molto ondulatorio, non sono stabili per definizione, quindi magari nel momento in cui si lasciano un po' più andare, hanno un comportamento peggiore e un impegno discontinuo a scuola... Ecco, in quel periodo le famiglie gli ricordano per quale motivo sono qua e l'investimento emotivo ed economico che è stato fatto. Di conseguenza, da questo punto di vista, spesso sono una risorsa (13 Responsabile, uomo Gruppo Appartamento ad Alta Autonomia, Faenza).

Anche nei casi più problematici, già menzionati, in cui la giovane è stata di fatto venduta dal padre e costretta a prostituirsi, può essere per lei difficile rinunciare al rapporto con la famiglia e interrompere ogni legame:

Quasi sempre. Sicuramente è un legame... Si sentono telefonicamente, però è un legame fatto di alti e bassi. Per qualcuno è veramente stretto e non ne può fare a meno, nel senso che anche la ragazza venduta dallo stesso padre mmm... Fa veramente fatica a dire non lo voglio [...] cioè, cerca di oltrepassare, di farsela scendere... Questa situazione. Però, cioè, nel caso delle ragazze molto spesso... Sembra quasi che... Abbiamo un dovere di mantenere la famiglia, no? A volte con la loro stessa paghetta mandano soldi alla famiglia di origine. In tanti casi, per esempio delle ragazze che... Che sono venute qua e si sono prostitute, la famiglia sapeva quello che facevano e nel momento in cui hanno detto "sono uscita dal giro", si sono quasi arrabbiati: "adesso come facciamo a sopravvivere?" (8 Educatrice, Comunità per ragazze ad alta intensità educativa, Modena).

¹⁶ Sul tema dell'integrazione scolastica, cfr. Biagioli, 2016.

Sono descritte anche situazioni in cui il rapporto con la famiglia risulta deleterio, complicando i percorsi di vita dei/delle figli/e nel nuovo contesto, soprattutto a causa della forte pressione a guadagnare al più presto denaro da spedire a casa per la sopravvivenza stessa dei familiari. Questa aspettativa confligge con lo stato di minore età che non consente (almeno sino a 16 anni: Iafrate, 2018) di entrare regolarmente nel mondo del lavoro e interferisce nella progettualità, mirata a scolarizzazione e formazione, messa in campo dagli operatori della comunità: «Eeeh possono essere di ostacolo, cioè ti impedisce proprio di staccare... Dal mondo di prima perché continuamente hai in testa “Devo aiutare la mia famiglia”» (7 Responsabile, Comunità per ragazze ad alta intensità educativa, Modena).

Tendenzialmente di aiuto. Poi ci sono casi in cui la famiglia è deleteria. Abbiamo avuto un ragazzo molto problematico, MSNA, che aveva perso il padre. Era il figlio più grande della terza o quarta moglie ed era stato responsabilizzato dalla mamma: “tu sei il più grande. Vai! Fai il viaggio, vai in Italia, guadagna soldi”, ecc. Quindi responsabilizzati dalle famiglie, alta aspettativa della famiglia, alta aspettativa del minore, arrivano qui e, in realtà, quello che loro pensano non c'è. O almeno non è automatico. Inserito in una struttura, questo ragazzino molto problematico probabilmente di suo, e sicuramente il viaggio che ha affrontato e il trauma della morte del padre avevano aggravato tutto... Lui... Se davi una punizione sulla paghetta veniva giù il mondo. E questo, quando sentiva la madre, era accentuato, perché magari tu gli spiegavi “guarda che non è che togliere due euro è la fine del mondo, semplicemente ti indica che quel comportamento è sbagliato” e a forza di ragionare magari ci arrivava anche a stare nel ragionamento. Poi sentiva la mamma, quella volta a settimana, che gli diceva “hai guadagnato soldi? Perché qua sennò noi non campiamo, devi lavorare!” e lui, a quel punto... Quando il minore viene mandato in Italia quasi obbligato, se qualcuno gli ricorda continuamente che i suoi compiti sono: lavorare, guadagnare e mandare i soldi a casa... Qua non funziona. Come fanno? Se gli si apre un giorno un mondo lavorativo... Ma da minorenni questa possibilità non c'è (21 Educatrice, Centro di accoglienza per bambini e adolescenti allontanati dalle famiglie, Errano, Faenza).

In altri casi ancora, nella lontananza, le difficoltà a reperire i familiari o venire a conoscenza dei loro problemi nel luogo di origine può causare preoccupazioni supplementari nei/nelle giovani:

Ehm... Dipende... Un esempio: se una ragazza... Sente la mamma e la mamma non sta bene... O le dice “il nonno è all'ospedale, il papà è all'ospedale” è ovvio che la ragazza non può fare niente, non sa cosa farci, si preoccupa,

sta male e... D'altra parte, tendiamo a tenere i contatti, poi è ovvio che ci sono situazioni un pochino particolari e può essere che venga scompensata la ragazza. Oppure magari non rispondono per due o tre giorni, e la ragazza non avendo contatti... Si preoccupa perché i parenti non rispondono... (8 Educatrice, Comunità per ragazze ad alta intensità educativa, Modena).

In pochi casi gli intervistati dicono di interagire, telefonicamente e grazie all'aiuto di mediatori culturali, con membri delle famiglie di origine per spiegare le ragioni della progettualità messa in campo per i ragazzi e per motivare la necessità di formazione quale fattore che potrà, a tempo debito, facilitare l'inserimento lavorativo stesso:

A volte ci possono essere dei problemi. Spesso loro vengono con un mandato della famiglia. La famiglia ha problemi economici gravi e loro rappresentano il futuro. Quindi, appena arrivano, spesso le famiglie gli chiedono di mandare soldi, pensando che arrivano in Italia, in Occidente, e il giorno dopo uno lavora e può già aiutarli. Quindi, quando utilizziamo i mediatori perché non parlano italiano, andiamo in comune con il servizio sociale, telefoniamo alla famiglia e cerchiamo di fargli capire che il ragazzo è appena inserito in una comunità di minori, è minore, quindi per lavorare c'è bisogno che vada a scuola, che impari l'italiano, che inizi i tirocini e poi, se si riesce, si arriva anche al lavoro. Diciamo loro di non mettere fretta al ragazzo perché altrimenti tutta la progettualità che si può fare per lui viene meno, e il ragazzo vuole lavorare e non va a scuola, vuole lavorare e ha comportamenti sbagliati contro l'operatore e... Quindi chiediamo alle famiglie di collaborare da questo punto di vista. Spesso funziona. Al telefono magari c'è una persona della comunità, l'assistente sociale e il mediatore, a volte anche il ragazzo e la famiglia. Poi contattiamo a volte la famiglia per farci mandare documenti per regolarizzarli e la famiglia li manda per posta. Questo succede, ma non è la... prassi. Ultimamente sono arrivati molti ragazzi del Centrafrica i cui genitori sono morti o non sanno dove stanno, quindi sono situazioni più complesse da... seguire (1 Responsabile, Comunità ad alta autonomia, Bologna).

Una sola educatrice afferma che sarebbe utile poter mantenere maggiormente i rapporti con le famiglie (e direi, in generale, con le persone importanti per i/le ragazzi/e) non solo da parte dei giovani ma anche da parte degli operatori della comunità, al fine sostenere le relazioni e il coinvolgimento della famiglia nella vita dei figli almeno nell'essere informati di ciò che li riguarda:

Di sostegno dico io. Nell'andare avanti col progetto. Non è facile per una ragazza minorenni, da sola, qui ha solo la comunità, andare avanti è molto dif-

ficile quindi comunque la telefonata con la mamma, col papà, col fratello, quello che è, è di sostegno, rinforza... Sì, purtroppo, dico purtroppo, la famiglia d'origine viene coinvolta molto meno. Molto meno. Anni fa, in un'esperienza che ho fatto con la comunità di maschi, veniva coinvolta la famiglia, facevamo telefonate protette, si parlava del progetto, del ragazzo, cosa sta facendo, come si comporta... Secondo me questa cosa è stata molto molto positiva. Qui si fa molta fatica perché la maggioranza sono nigeriane, eehh l'ostacolo della lingua e... Telefonicamente (9 Educatrice, Comunità per ragazze ad alta intensità educativa, Modena).

Il ricorso a un mediatore linguistico-culturale o a un interprete potrebbe consentire le telefonate e gli scambi con le famiglie di cui l'educatrice citata parla positivamente.

L'importanza del mantenere i legami parentali si evidenzia anche nelle scelte migratorie e nei viaggi compiuti per raggiungere un familiare migrato in precedenza e giunto in un altro Paese, ad esempio una sorella:

L'unico esempio che mi viene è quello di un ragazzo dell'Eritrea che il suo obiettivo è quello di raggiungere la sorella in Germania e quindi c'è questo contatto anche supportato dal servizio sociale per il ricongiungimento con la sorella (19 Responsabile, uomo Centro di accoglienza per bambini e adolescenti allontanati dalle famiglie, Errano, Faenza).

La rilevanza dei legami si evidenzia ancora nelle difficoltà che si presentano in loro assenza, nei vissuti di smarrimento che gli intervistati menzionano descrivendo l'esperienza di ragazzi che non hanno più famiglia o che hanno interrotto i rapporti con essa:

La maggior parte mantiene rapporti con la famiglia, qualcuno di loro, purtroppo, o perché ha perso la famiglia, o perché ha chiuso i ponti, ha tagliato completamente con la famiglia, non può farlo. C'è un ragazzo che è partito dall'Egitto e, va beh, prima è stato in giro un paio d'anni in Egitto, dopo ha deciso di partire per l'Italia, i suoi genitori non approvavano il viaggio e lui aveva, da quello che ha raccontato a noi, già una forte conflittualità, principalmente col padre in Egitto e nell'intraprendere il viaggio ha deciso proprio di chiudere i ponti. Questo è quello che è noto, ed è un aspetto molto importante, perché questo ragazzo in particolare, per quanto possa sostenere che non gli importi più di tanto, però lo percepisce tantissimo il senso di smarrimento che ha. E, comunque, anche il non sentirsi dire mai "che bravo, stai facendo una cosa bella, buona"... La difficoltà che riscontra il ragazzo è principalmente portare avanti i propri impegni, per cui magari alterna periodi in cui si impegna a scuola, si alza ogni mattina, a periodi in cui percepisce questo senso di smarrimento e

dice “va beh, mandiamo tutto all’aria” e quindi non si sveglia la mattina, passa tutto il giorno a dormire... Credo, e questa è una mia sensazione, che in qualche modo mantenere rapporti con la famiglia riesca a donargli più forza e una motivazione... Mmm... Un sostegno fondamentale, e quindi anche un po’ la percezione di svolgere un cammino che in qualche modo qualcuno ha incoraggiato o quantomeno condiviso con te e quindi c’è la soddisfazione di poter dire a mamma e papà che oggi a scuola hai preso questo voto, che stai per iniziare uno stage... Non è facile camminare sulle tue gambe senza sapere a 17 anni se stai facendo la cosa giusta oppure no. Se poi ci mettiamo anche un po’ l’orgoglio adolescenziale, e un po’ reprimere il bisogno di sentirsi coccolato, sentirsi approvato che determinate situazioni vanno a togliere, diventa molto complicato. Secondo me il rapporto con la famiglia è molto molto importante perché fa un po’ da ponte (2 Educatrice, Comunità ad alta autonomia, Bologna).

Conclusioni

Possiamo constatare che, se da un lato aumenta l’attenzione alla presenza e ai bisogni di accoglienza dei minori stranieri soli, sia sinché sono minorenni sia nelle fasi seguenti il raggiungimento della maggiore età, come mostrano ad esempio i principi della Legge 47/2017 e il lavoro educativo svolto nelle comunità di accoglienza, dall’altro, permane – e, ai giorni nostri, sembra accentuarsi – il conflitto tra i diritti di cui questi giovani sono titolari, in quanto minori, e il risentimento e il rifiuto cui sono sottoposti in quanto stranieri (anche Agostinetto, 2017). Di quest’ultimo versante, espressione eclatante (pur se non unica) è data dal respingimento in mare di migranti, nel giugno 2018, che ha impedito l’ingresso nei porti italiani alla nave *Aquarius*, carica, dopo giorni di navigazione, di 629 persone, tra cui donne in gravidanza, bambini e numerosi minori non accompagnati. Il caso ha acceso l’attenzione dell’opinione pubblica italiana, europea e mondiale, riscuotendo dure critiche ma anche esplicite o velate manifestazioni di consenso da parte di chi, da tempo, era in attesa proprio di iniziative di questo tipo. Protagonista assoluta della vicenda è stata “linea dura” del neoministro degli interni, nonché vicepresidente del consiglio ed esponente da sempre della Lega Nord che, a pochi giorni dall’insediamento del governo, ha reso manifesta e tangibile l’avversione – che dobbiamo definire razzista – verso certe minoranze e categorie di persone. Persone cui non è riconosciuta pari dignità rispetto al “noi” ritenuto rappresentato dagli italiani e dall’italianità, reale o presunta. Una tendenza non nuova e sebbene non ricondu-

cibile all'insieme dei cittadini italiani, nemmeno purtroppo scarsamente diffusa. Dell'ostilità menzionata sono dimostrazione anche i ripetuti episodi di ordinaria discriminazione verso "gli stranieri" e in particolare, data la sua visibilità, verso il colore della pelle (Cardellini, 2018, cit.; Lorenzini, 2017, cit.; Lorenzini, Cardellini, a cura di, 2018).

L'analisi dei dati di ricerca e la riflessione qui esposta intendono collocarsi a sostegno della fiducia necessaria a coloro che si occupano di educazione e pedagogia, tanto più nel loro volto interculturale, per rendere concreti accoglienza e accompagnamento educativo ai più giovani e non solo. Facendosi fautori e fattori di una maggiore giustizia sociale sostenuta anche da un pensiero interculturale da veicolare, in prima istanza, nei luoghi dell'educazione (Giusti, 2017). D'obbligo, qui, benché solo in un accenno, il riferimento all'importanza cruciale della formazione interculturale degli operatori di ambito educativo (Fiorucci, 2017).

Riprendendo il tema centrale di questo contributo, tra i molteplici bisogni che si trovano ad avere i minori stranieri non accompagnati quello a vivere in contesti di tipo familiare e a mantenere relazioni con membri della famiglia lontani costituisce un'esigenza di grande rilevanza. Questo può apparirci ancor più significativo se consideriamo che si tratta di persone giovani che stanno costruendo la propria identità nella migrazione, portando con sé esperienze di viaggi e itinerari traumatici che, quantomeno, presuppongono l'abbandono delle radici, della famiglia, delle amicizie, degli stili di vita, e con la impellente necessità di integrarsi, rapidamente e talvolta incontrando l'ostilità delle comunità ospitanti, in nuovi paesi e contesti dai modelli culturali, linguistici, relazionali diversi. Mantenere rapporti con membri della famiglia, con persone importanti della vita premigratoria e della comunità di origine (va da sé, laddove desiderato e possibile) non corrisponde soltanto alla risposta a un bisogno o a una carenza, ma anche, in senso interculturale (Lorenzini, 2018, cit.) al riconoscimento di aspetti molto importanti della biografia e dell'identità di un individuo, rappresentati dalle relazioni significative che ha intessuto nella sua vita. Occorre tenere presente che ognuno di questi bambini/e e ragazzi/e possiede un proprio percorso personale e familiare che non inizia con la migrazione ed è inserito in una genealogia che non si perde con l'arrivo nel Paese ospitante. Essi non sono sospesi nel nulla, ma sono ricchi di un passato connotato da esperienze e affetti più o meno positivi nel Paese d'origine (Monacelli, Fruggeri, 2012). Certo è che una nuova rete di relazioni deve essere costruita anche laddove non esiste, cioè quando un individuo si sposta in un contesto sociale in larga parte sconosciuto; essa dovrà - con impegno e non senza fatica - es-

sere rafforzata e supportata perché possa divenire gradualmente fonte di sostegno e di sentimenti di appartenenza. Ma questo non confligge con la sopravvivenza e la cura verso le relazioni vissute nella vita precedente la migrazione.

Per questi/e giovani, il confronto con la cultura di origine da un lato e con quella del Paese di approdo dall'altro, dovendo far fronte sia alle pressioni che vengono dal nuovo contesto sociale sia a quelle della famiglia nel Paese d'origine, può essere causa di confusione e disorientamento; d'altro canto, anche grazie a un opportuno accompagnamento sul piano educativo, può dar vita al mescolarsi e modificarsi dei valori ereditati, alla ricerca di nuovi equilibri, al prodursi graduale di sicurezza e di stabilità, di punti di riferimento che orientino e diano fiducia e di principi, noti e nuovi, in cui identificarsi. Senza rinunciare a una pluralità di appartenenze e possibilità di identificazione. Senza dover rinunciare ad aspetti importanti della propria identità e senza che solo pochi aspetti si cristallizzino impedendo la nascita di nuove esperienze e relazioni. In ambito educativo dovrebbe essere possibile sostenere il/la giovane che ha compiuto una migrazione anche a gestire e possibilmente ricomporre le eventuali rotture con le aspettative della famiglia d'origine (Bianchi, 2018).

Educativamente ci si dovrebbe dunque porre il compito, specie per i minori di età – quando sostenibile in base alle caratteristiche dei singoli casi – di far divenire la famiglia d'origine una interlocutrice presente nel processo di inserimento dei figli/e lontani, ascoltando contestualmente la tensione tra il loro bisogno di affidarsi e quello di essere indipendenti. E, unitamente a questo, ci si dovrebbe porre il compito di accompagnare le loro biografie in evoluzione verso il necessario e inevitabile aggiornamento del proprio copione relazionale (Iato, 2018), nel presente messo a confronto con contesti e modelli nuovi e differenti da quelli acquisiti durante l'infanzia nel Paese di nascita. In questo modo, nell'integrazione tra prima e dopo, possiamo ritenere possibile generare benessere relazionale e identitario (Lorenzini, 2012, cit.; 2013, cit.).

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2017): *Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS, pp. 439-454.
- Attanasio L. (2016): *Il bagaglio. Migranti minori non accompagnati: il fenomeno in Italia, i numeri, le storie*. Roma: Albeleggi.

- Bastianoni P., Zullo F., Fratini T., Taurino A. (2011): *I minori stranieri non accompagnati diventano maggiorenni. Accoglienza, diritti umani, legalità*. Trieste (LE): Libellula.
- Bertozzi R. (2018): *Le (in)certezze nell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*. In B. Segatto, D. Di Masi, S. Surian (a cura di): *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 55-72.
- Biagioli R. (2016): Sfide pedagogiche e integrazione scolastica dei minori stranieri non accompagnati. Una ricerca in Toscana. *I Problemi della Pedagogia*, LXII, n. 2, pp. 221-248.
- Bianchi L. (2018): *Il doppio vincolo dell'accoglienza dei minori in Italia*. In B. Riccio, F. Tarabusi (a cura di): *Dilemmi, mediazioni e pratiche nel lavoro dell'accoglienza rivolta a rifugiati e richiedenti asilo. Educazione interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, vol. 16, n. 1 (<http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-16-n-1>; ultima consultazione: 22 giugno 2018).
- Bolognesi I., Lorenzini S. (2017): *Pedagogia Interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Cardano M. (2011): *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- Cardellini M. (2018): *C'erano una volta i luoghi della discriminazione, e ci sono ancora: racconti di quotidiano razzismo verso i minori stranieri non accompagnati*. In A. Traverso (a cura di), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli, pp. 196-210.
- Centro Studi e Ricerche Unar e Idos (2017): *Dossier statistico Immigrazione 2017*. Roma.
- Corbetta P. (2015): *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. III. *Le tecniche qualitative*, 2ª ed. Bologna: il Mulino.
- Fiorucci M. (2017): Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, a. XV, n. 2.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Genovese A. (2002): *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia del pregiudizio all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press.
- Giovannetti M., Accorinti M. (2018): *Le politiche di accoglienza e integrazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia*. In B. Segatto, D. Di Masi, S. Surian (a cura di): *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 17-32.
- Giusti M. (2017): *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Iafrate P. (2018): *La normativa sugli immigrati e sui rifugiati in Italia: tra formalità e operatività*. Roma: Idos.
- Iato C. (2018): *L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire*. In B. Riccio, F. Tarabusi (a cura di):

- Dilemmi, mediazioni e pratiche nel lavoro dell'accoglienza rivolta a rifugiati e richiedenti asilo. Educazione interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, vol. 16, n. 1 (<http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-16-n-1>; ultima consultazione: 22 giugno 2018).
- Lorenzini S., Cardellini M. (a cura di): *Discriminazioni verso genere e colore della pelle. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*. Milano: FrancoAngeli.
- Lorenzini S. (2018): *L'intervento educativo nelle comunità di seconda accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati: quale valore alla prospettiva pedagogica interculturale nei riferimenti teorici e nelle prassi educative? Esiti da una ricerca qualitativa in Emilia-Romagna*. In A. Traverso (a cura di): *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli, pp. 172-190.
- Lorenzini S. (2017): *Educazione Interculturale per la Pluralità nell'Identità. Il colore della pelle è parte dell'identità*. In I. Loiodice, S. Olivieri (a cura di): *Speciale MeTis. Mondi educativi-2017, Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della Pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, pp. 152-163.
- Lorenzini S. (2013): *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2012): *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*. Pisa: ETS.
- Monacelli N., Fruggeri L. (2012): *Soli ma non isolati: rete connettiva e fattori di resilienza nei vissuti dei minori stranieri non accompagnati. Rassegna di Psicologia*, n. 1, pp. 29-48.
- Rigon G., Mengoli G. (2013): *Cercare un futuro lontano da casa. Storie di minori stranieri non accompagnati*. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Salimbeni O. (2011): *Storie minori. Realtà e accoglienza per i minori stranieri in Italia*. Pisa: ETS.
- Segatto B., Di Masi D., Surian S. (a cura di) (2018): *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli.
- Surian A., Segatto B., Di Masi D. (2018): *Le multiple transizioni dei minori stranieri non accompagnati. Un'indagine nella provincia di Padova*. In A. Traverso (a cura di): *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, cit., pp. 41-52.
- Traverso A. (a cura di) (2018): *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, cit.

Riferimenti sitografici

www.guidelegali.it/approfondimenti-in-figli-e-adozioni-rapporti-genitori-figli/premessa-diritto-del-minore-ad-avere-una-famiglia-1964.aspx (ultima consultazione: 22 giugno 2018).

- lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche.pdf (ultima consultazione: 22 giugno 2018).
- www.interno.gov.it (ultima consultazione: 22 giugno 2018).
- http://www.interno.gov.it/sites/default/files/cruscotto_giornaliero_6_settembre_2017.pdf (ultima consultazione: 22 giugno 2018).
- www.interno.gov.it/sites/default/files/cruscotto_statistico_giornaliero_21-06-2018.pdf (ultima consultazione: 22 giugno 2018).
- www.rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-16-n-1 (ultima consultazione: 22 giugno 2018).
- www.vita.it/it/article/2017/09/01/minori-stranieri-non-accompagnati-la-cartina-del-fenomeno/144363/TelefonoAzzurro (ultima consultazione: 22 giugno 2018).

Famiglie transnazionali e sostegno alla genitorialità a distanza tra Italia e Paesi postsocialisti

*Marta Bertagnolli*¹

Abstract

In molti Paesi europei e in special modo in Italia, da un paio decenni si è andato affermando un nuovo *welfare* privato per la cura e l'assistenza a domicilio degli anziani dove ad occuparsene sono quasi esclusivamente donne di origine straniera. Quasi un milione di loro ha intrapreso la migrazione verso l'Italia come strategia di tipo familiare, lasciando nel Paese d'origine figli, mariti, nipoti. Da un punto di vista pedagogico non si può fare a meno di considerare l'esperienza di queste lavoratrici e madri a distanza, né si possono trascurare le loro condizioni di potenziale vulnerabilità dell'essere donne, straniere, inserite in un settore lavorativo poco tutelato e valorizzato. L'articolo presenta i risultati di uno studio di caso multiplo condotto su tre diversi progetti italiani destinati al sostegno alla genitorialità a distanza per le famiglie postsocialiste. Basandosi su dati empirici vengono delineate alcune linee guida per la futura progettazione di interventi di sostegno alle famiglie transnazionali.

Parole chiave: lavoro domestico, migrazione femminile, intersezionalità, studio di caso multiplo, bambini lasciati a casa.

Abstract

Over the last two decades, a new model of private welfare addressed to elders in which migrant women are usually engaged as domestic caregivers has been spreading in many European Countries, especially in Italy. About one million of women has migrated towards Italy alone as a way to provide to their families, especially children, who usually are left behind. The experience of these workers as 'long distance mothers' appears important to be studied from a pedagogical perspective, considering the intersecting vulnerabilities of being women, migrant and also workers in a poorly protected and underestimated working sector. This article aims to present the results of a multiple case study carried out on three different Italian projects aiming to support long distance parenting for post-socialist families. The paper finally suggests some empirically based guidelines aiming to promote the support for transnational families.

Keywords: domestic labour, female migration, intersectionality, multiple case study, children left behind.

¹ Dottoressa di Ricerca in Scienze pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna.

1. *Lavoratrici domestiche straniere e nuove costellazioni familiari transnazionali*

Il panorama italiano costituisce un contesto di grande interesse e rilievo per l'osservazione delle migrazioni femminili e del rapporto tra genere e processi migratori. Questo è reso evidente dando un rapido sguardo ai dati statistici. Secondo le ultime rilevazioni Istat (2018) le donne straniere in Italia sono 2.672.718 e raggiungono il 51,9% del totale della presenza immigrata. Per alcune nazionalità, in particolare per Ecuador, Perù, Ucraina e Repubblica Moldova, i flussi migratori sono composti quasi esclusivamente da donne (Olivito, 2016). La maggior parte di queste lavora nel settore domestico, generalmente prestando assistenza agli anziani.

In Italia, da un paio di decenni si è andato affermando un nuovo *welfare* privato per la cura e l'assistenza a domicilio degli anziani dove a occuparsene sono quasi esclusivamente donne di origine straniera. Quasi un milione ha intrapreso la migrazione verso l'Italia come strategia di tipo familiare (Zanfrini, 2008), "lasciando indietro" figli, mariti e genitori anziani. Dopo gli anni '90 il nostro Paese è diventato meta privilegiata per i flussi di donne primomigranti provenienti dall'*ex* blocco sovietico² in quanto offre la certezza di un'occupazione nel settore domestico – spesso informale – e di un salario, almeno tre volte superiore a quello del proprio Paese.

L'essere donne, straniere e la tipologia di lavoro svolto rappresentano tre assi fondamentali a cui guardare per poter inquadrare questa presenza migratoria; vanno tenuti in connessione tra loro e intrecciati al fine di ottenere una visione al contempo complessa e critica. *L'intersezionalità*³ può fungere da utile strumento analitico per provare a comprendere come tali lavoratrici e donne "dell'Est" siano percepite

² Nel 1989, in Romania, cade il regime di Ceausescu; nel 1991 si dissolve l'Unione Sovietica.

³ Il termine *intersectionality* viene utilizzato per la prima volta da Crenshaw (1989). La questione intersezionale, tuttavia, fu sollevata già a partire dagli anni '60 e '70 del Novecento all'interno del cosiddetto *Black feminism*. Nato negli Stati Uniti, questo movimento non ha riguardato solo le femministe africane o afroamericane, ma comprende una corrente che ha definito la dominazione di genere, senza mai isolarla da altri rapporti di potere, a partire dal razzismo e dai rapporti di classe, criticando il movimento femminista dominante all'epoca, bianco e di classe media. Per una sintesi in italiano dei movimenti americani cfr. Perilli, Ellena 2012, in particolare le pp. 130-135. Per una rassegna aggiornata sul tema cfr. Lutz, 2016b.

nel contesto occidentale, e come loro stesse percepiscano il mondo “a Ovest” (Onica, 2009). Non solo: un siffatto sguardo risulta utile anche per introdurre discorsi legati alle iniquità e alle oppressioni che spesso riguardano i compiti di cura. La pesante svalutazione cui è soggetto il lavoro di cura (Boffo, 2006; Mortari, 2006; Tronto, 1993, trad. it. 2006), sia che riguardi la pulizia degli ambienti, sia che riguardi la cura di corpi, è resa evidente dalla forte segregazione etnica e di genere destinata alla professione di assistente familiare⁴. Questa infatti viene svolta in nove casi su dieci da donne straniere (Pasquinelli, 2013). Le condizioni di lavoro, spesso svolto in co-residenzialità e in costante contatto con la sofferenza e la malattia della persona assistita, possono generare situazioni di isolamento sociale, disagio e vulnerabilità, soprattutto in lavoratrici non adeguatamente formate; situazioni che oltretutto possono perdurare anche in seguito al rientro nel Paese d’origine.

Negli ultimi anni a questo proposito si è iniziato a parlare della cosiddetta “sindrome Italia”. Si tratta di una sindrome depressiva (Bria, Caroppo, Brogna *et al.*, 2010) che insorge generalmente quando la persona migrante fa ritorno al proprio Paese in seguito a un lungo periodo di emigrazione (da qui il nome della sindrome) e si manifesta attraverso un forte senso di nostalgia per la terra d’emigrazione e un parallelo senso di estraneità per la propria comunità di origine (Sarli, 2011). Tale sindrome può essere associata all’esperienza della migrazione in sé, alla lontananza duratura e forzata dai propri cari – specialmente i figli – ma anche al lavoro svolto precedentemente all’estero, caratterizzato generalmente da lunghe giornate lavorative a stretto contatto con la persona assistita, con la sua sofferenza, talvolta la malattia, in un’atmosfera “luttuosa”, che contraddistingue l’esperienza lavorativa della maggior parte delle assistenti familiari. L’intimità prodotta da questa occupazione, così come l’indeterminatezza di determinati rapporti di lavoro possono talvolta sfociare in forme, anche mascherate, di sfruttamento basate su relazioni personali asimmetriche, di carattere servile e paternalistico (Colombo, 2003).

La violenza verbale e fisica inoltre non è estranea al settore domestico e spesso le lavoratrici la subiscono sul luogo di lavoro (Vianello, 2016). Le stime attuali parlano di circa un milione di lavoratrici straniere presenti in questo settore (Pasquinelli, *cit.*), più della metà delle quali vive ancora in condizioni di irregolarità migratoria, sprovviste di un valido

⁴Si tratta della definizione ufficiale presente anche sul Contratto Collettivo Nazionale dove le lavoratrici sono inquadrare in qualità di “assistenti familiari”.

permesso di soggiorno, alla quale inevitabilmente si somma l'irregolarità lavorativa, in quanto vengono assunte senza contratto di lavoro⁵. Le donne presenti in modo irregolare appartengono generalmente alla categoria delle cosiddette *overstayers*: ovvero, coloro che entrano regolarmente in Italia, spesso con un visto turistico di 90 giorni, alla cui scadenza restano per anni illegalmente sul territorio, in attesa di una sanatoria⁶.

È forse opportuno chiarire come l'assenza di regolari documenti di soggiorno comporti irrimediabilmente l'impossibilità, per le lavoratrici, di ottenere un lavoro regolare. Quest'ultimo, tuttavia, rimane spesso un miraggio anche per le molte lavoratrici presenti in modo legale nel nostro Paese; una grande componente di esse è composta da migranti "neocomunitarie" (ad esempio, le cittadine romene, bulgare, polacche, croate, ecc.), costrette a lavorare in assenza di contratto, restando conseguentemente escluse dall'accesso ai servizi di tutela della salute (Sarli, cit.), garantito ai migranti regolari e ai lavoratori comunitari con contratto.

La mancanza dei documenti di soggiorno può, inoltre, costituire un forte ostacolo alla vita familiare a distanza. L'irregolarità, infatti, può impedire per lungo tempo la mobilità e le visite a casa, che rappresentano uno degli strumenti privilegiati utilizzati dalle madri transnazionali per mantenere salda l'unità familiare. I nuclei transnazionali, infatti, – quelli cioè i cui componenti, pur essendo legati da vincoli affettivi o matrimoniali vivono in contesti geo-culturalmente diversi (Tognetti Bordogna, 2012) – conducono una vita intessuta di continui contatti attraverso i confini nazionali, condividendo un senso di appartenenza che si realizza attraverso viaggi, comunicazioni, scambi economici e relazioni di aiuto (Bonizzoni, 2009).

La genitorialità transnazionale assume un significato particolare quando è la madre a partire. Se la migrazione all'estero per le figure

⁵ Il 26% delle donne non possiede il permesso di soggiorno, mentre il 36% pur risiedendo in modo regolare o essendo cittadina comunitaria, lavora senza contratto di lavoro (Pasquinelli, cit., p. 47)

⁶ Con il termine "sanatoria" si intende una vasta gamma di provvedimenti normativi che ha come affetto la crescita della popolazione regolare, perché interviene modificando lo status di coloro i quali si trovavano in situazione di irregolarità. Dalla fine degli anni Settanta in Italia sono state varate undici sanatorie secondo Colombo (2012, pp. 22-35). È in particolare con quella del 2002 che emerge in modo forte il lavoro domestico sommerso: su 700.000 mila domande ben 350.000 provengono da collaboratrici domestiche e 230.000 domande appartengono a donne provenienti dall'Europa dell'Est.

maschili risulta in continuità con la funzione sociale che tende a vedere gli uomini votati a provvedere economicamente alla propria famiglia, per le donne non è così. Le donne migranti che lasciano i propri figli nei Paesi d'origine – i cosiddetti *children left behind*⁷ – violano un modello egemone nel “mondo occidentale”, dove è la madre biologica a doversi prendere cura personalmente dei propri figli. La separazione fisica, quindi, stravolge le tradizionali concezioni di maternità, mettendo in discussione un modello legittimato e largamente condiviso (Formenti, 2008; Hondagneu-Sotelo, Avila 1997; Lutz 2016a). Nel caso delle famiglie transnazionali viene attivato un complesso sistema di delega nell'accudimento, cui sono protagoniste nella maggior parte dei casi le figure femminili della famiglia allargata e – anche se in misura minore – i mariti. Ciò nonostante, le madri migranti vengono generalmente stigmatizzate per questa scelta migratoria sebbene – a differenza delle figure paterne – in genere continuano a ricoprire un ruolo affettivo e educativo anche a distanza (Bezzi, 2013; Bonizzoni, cit.; Parreñas, 2001).

In termini generali, l'esperienza della vita a distanza rappresenta solo una fase per le famiglie transnazionali, anche se talvolta può protrarsi per anni. Possiamo infatti distinguere tre diversi stadi: la famiglia *originale*, *a distanza*, e *ricongiunta* (Ambrosini, Boccagni *et al.*, 2010). Nel caso dei ricongiungimenti, questi possono avvenire tanto presso il Paese d'origine, quanto nei contesti d'approdo. La terza fase, tuttavia, lungi dal rappresentare un “lieto fine”, si configura quasi sempre come una tappa delicata e problematica (Tognetti Bordogna, 2004). Il ricongiungimento dei figli risulta, come vedremo, un fronte importante per il sostegno alla genitorialità transnazionale.

2. Una ricerca sui progetti di sostegno alla genitorialità per le madri migranti dell'Europa Orientale

Sebbene la pedagogia sociale e interculturale si sia occupata da tempo dell'intreccio tra genere e migrazione (Campani, 2000; Cambi, Campani *et al.*, 2003; Bonora, Lorenzini, 2008; «Pedagogia Oggi», 2017⁸), il

⁷Espressione utilizzata per definire i minori figli di uno o entrambi i genitori migrati all'estero. In italiano, di recente, è comparsa anche l'espressione “orfani bianchi”.

⁸Si segnala il numero monografico di «Pedagogia Oggi» (1/2017) intitolato *Genere, etnia e formazione. Donne e cultura del Mediterraneo*, che affronta sotto vari punti di vista l'esperienza migratoria delle donne.

tema delle famiglie transnazionali è stato oggetto di limitate riflessioni teoriche (Cima 2017; Deluigi, 2016, 2017a, 2017b; Vinciguerra, 2013). Molte appaiono, ciò nonostante, le implicazioni per gli studi pedagogici a partire, ad esempio, dal benessere delle donne migranti, dall'esercizio della genitorialità a distanza, dai faticosi e complessi ricongiungimenti familiari.

Nel panorama scientifico sulle famiglie transnazionali ampia attenzione è stata data all'analisi del *caring* a distanza, costituito dalle modalità con cui le madri continuano a esercitare il proprio ruolo genitoriale (affettivo, normativo, ecc.) anche da lontano (Hondagneu-Sotelo, Avila, 1997; Hochschild, Ehrenreich, 2003, trad. it. 2004; Parreñas, cit.), mentre il tema del sostegno alla genitorialità transnazionale è rimasto finora inesplorato. Su quest'ultimo aspetto si concentra la ricerca in oggetto, che ha preso in esame il sostegno alla genitorialità a distanza intendendolo come possibile fonte di benessere per le "lavoratrici della cura", in quanto l'esperienza delle assistenti familiari straniere, come si è visto, espone le lavoratrici a molteplici, potenziali condizioni di vulnerabilità. Per condurre lo studio, svolto nell'ambito di un dottorato di ricerca, si è scelto di restringere il campo di osservazione alle migrazioni provenienti dall'Europa postsocialista, approfondendo in particolare il caso romeno e quello ucraino, con riferimenti anche a quello moldavo. Questa scelta, oltre che da ragioni di rappresentatività statistica in parte già osservate, è stata orientata anche da motivi di ordine metodologico, nonché da interessi personali. Una conoscenza basilare della lingua romena (lingua ufficiale anche della Repubblica Moldova) ottenuta grazie a una passata esperienza personale in Romania e la conduzione di un precedente lavoro empirico sulle famiglie migranti di tale area geografica⁹ hanno permesso di approfondire anche il panorama bibliografico in lingua e hanno, nel complesso, facilitato lo svolgimento dello studio. L'Ucraina, invece, è stata inserita solo in un secondo momento: quando cioè, una volta iniziata la preparazione del lavoro sul campo, si è potuta constatare la centralità di questa nazionalità all'interno dei servizi di sostegno alle donne migranti e alle madri transnazionali, oggetto dello studio empirico.

Tre i principali obiettivi della ricerca:

⁹Si tratta della Tesi di Laurea magistrale intitolata *Vite a metà strada. Una ricerca qualitativa sulle famiglie transnazionali romene e moldave* (2012), supervisionata dal Prof. Colombo Asher Daniel.

- 1) Affrontare, secondo una prospettiva pedagogica, la problematica della genitorialità a distanza delle assistenti familiari i cui figli sono rimasti nei Paesi di origine;
- 2) analizzare i principali progetti di sostegno alla genitorialità a distanza presenti in Italia;
- 3) delineare delle linee guida capaci di orientare l'implementazione di futuri progetti di sostegno alla genitorialità a distanza.

Avendo riconosciuto la dimensione familiare implicita nei progetti migratori delle protagoniste della ricerca (Vinciguerra, cit.; Gozzoli, Regalia, 2005), lo studio ha preso le mosse dall'idea iniziale di un possibile legame virtuoso esistente tra il benessere delle madri-lavoratrici inserite nel settore della cura e l'esperienza di una genitorialità vissuta, per quanto possibile, in modo equilibrato e consapevole, anche se a distanza. In quest'ottica si è ritenuto che anche la specifica tipologia di genitorialità esercitata a distanza dalle madri migranti potesse trarre vantaggio dalla ormai consolidata esperienza dei servizi educativi e sociali di sostegno ai genitori (Milani, 2001; 2009), molti dei quali sono declinati in senso interculturale (Silva, 2012). Ci si è chiesti poi con quali approcci, metodi, strumenti, competenze si potesse sostenere e promuovere la genitorialità a distanza esercitata dalle donne migranti che in Italia lavorano come assistenti familiari. Per poter rispondere a tale quesito abbiamo indagato, oltre alla letteratura sul tema, anche 'l'agire' concreto: ovvero, le pratiche e le esperienze condotte in Italia che hanno avuto, come obiettivo, il sostegno alla genitorialità a distanza e, come destinatarie, le madri transnazionali provenienti dai Paesi postsocialisti. L'esplorazione del contesto nazionale ha portato all'individuazione di tre progetti capaci di rispondere ai requisiti posti dallo studio. Tali progetti, tuttavia, hanno riguardato esperienze concluse e non più attive; un aspetto, quest'ultimo, che ha costituito un limite per la ricerca e per la raccolta dei dati, ma che allo stesso tempo ha sollecitato una riflessione necessaria sulle cause che hanno portato all'interruzione dei progetti stessi e alla "direzione" intrapresa dal *welfare*.

Il presente articolo vuole dare prevalentemente spazio alla parte empirica, realizzata attraverso uno studio di caso multiplo¹⁰ (Stake, 2006)

¹⁰ Si è scelto di fare riferimento all'impostazione di Stake relativa al *multiple case study*, in quanto ritenuta particolarmente coerente con l'orientamento interpretativista e costruttivista adottato.

dedicato all'approfondimento di tre diverse esperienze di sostegno alla genitorialità a distanza per donne provenienti da Romania, Moldova, e Ucraina. Nel lavoro di analisi si è cercato di trovare un difficile equilibrio tra la salvaguardia dell'unicità e della specificità dei singoli casi studiati e l'oggetto della ricerca. Si è dunque proceduto con l'analisi dei singoli casi e la stesura dei relativi *reports*, per poi giungere a dei risultati, afferenti alle tematiche trasversali¹¹ relative all'oggetto della ricerca indagato nella singolarità dei progetti. Gli elementi emersi da ogni studio di caso, espressi sotto forma di affermazioni, sono stati poi validati attraverso la triangolazione (*Ibidem*).

Il fine dello studio di caso multiplo è stato quello di gettare luce ed esplorare ciò che “tiene assieme” questa collezione di casi: ovvero, le pratiche di sostegno alla genitorialità a distanza. L'analisi finale non ha avuto come obiettivo – se non marginale – quello di operare una comparazione tra i casi analizzati, quanto piuttosto di individuare degli elementi capaci di entrare nel merito dell'oggetto di ricerca generale, contribuendo a una sua maggiore conoscenza. Lo studio svolto su progetti, come detto, non più attivi ha comportato alcuni limiti per lo studio di caso che ha dovuto rinunciare, ad esempio, allo strumento dell'osservazione partecipante, limitandosi a una raccolta dati basata su interviste, documenti primari e secondari, fonti bibliografiche, tra cui “letteratura grigia”, legislazioni, documenti normativi, periodici, fonti in rete, ecc. (Lucisano, Salerno, 2002), nel tentativo, di ricostruire, così, la “memoria” dei progetti realizzati.

Nei prossimi paragrafi sono illustrati i tre casi indagati, sebbene per limiti di spazio la ricchezza e la complessità delle singole esperienze non possa essere, in questa sede, riproposta interamente¹². In seguito all'esposizione dei singoli casi, sono delineati non tanto i risultati emersi dall'analisi trasversale (*cross-case*), quanto alcune linee guida che, sulla base dei primi, hanno inteso offrire delle indicazioni per sostenere le famiglie transnazionali.

¹¹ 1) Definizione sostegno alla genitorialità (*com'è inteso*); 2) come è realizzato (*azioni, strumenti, metodi, modelli*); 3) modalità coinvolgimento donne; 4) professionalità e competenze in campo; 5) fattori che hanno facilitato/ostacolato il progetto; 6) reti, *partnerships*, e tipologia di finanziamento; 7) risultati ottenuti; 8) sostenibilità del progetto; 9) ragioni della chiusura.

¹² Per un ulteriore approfondimento sul tema cfr. Bertagnolli, 2018.

3. *Studio di caso 1: Punto di Incontro Madreperla: Carezze al telefono – Madri da lontano*

Il Punto di Incontro *Madreperla* viene aperto nel 2004 dal Comune di Reggio Emilia come spazio destinato alle lavoratrici della cura provenienti dall'Europa Orientale, con il coordinamento di una dipendente comunale e di una mediatrice culturale di nazionalità ucraina. Si tratta di un servizio pensato secondo le logiche di una casa, in cui le donne possano soddisfare i propri bisogni di intrattenimento, socializzazione, comunicazione con i familiari a casa; aspetti, dunque, legati prevalentemente alla vita extra-lavorativa, allo *status* di migranti e di madri lontane.

Madreperla sembra nascere dal connubio fra l'attenzione dedicata dall'amministrazione comunale alle nuove lavoratrici della cura provenienti dai Paesi dell'*ex* blocco sovietico – con cui la politica reggiana di Sinistra si era da decenni posta in dialogo – e la sensibilità verso i bisogni di socializzazione e aggregazione finalizzati al benessere sociale, tradizionalmente soddisfatti da una fitta rete di Centri Sociali cittadini. Come si legge in una relazione del 2004, relativa al primo anno di attività del Punto di Incontro *Madreperla*, lo spazio nasce con un duplice obiettivo: *preventivo*, cioè finalizzato ad accogliere e sostenere le donne migranti che si trovano a vivere situazioni di rischio, isolamento ed esclusione sociale anche a causa della loro attività lavorativa; *promozionale*, ovvero, capace di creare uno spazio ricco di risorse e opportunità in cui si possano esprimere e curare i propri interessi, dove ci si possa rilassare, dove si possano trovare servizi di sostegno e supporto alla vita quotidiana e strumenti capaci di facilitare i contatti con la famiglia rimasta nel Paese di origine.

Nel tempo, le donne che frequentano il *Madreperla* formulano nuove richieste; emergono bisogni formativi rispetto alla professione di assistente familiare, ma soprattutto si sviluppa la dimensione culturale, che pian piano diventa dominante. Le lavoratrici della cura si rendono protagoniste e promotrici di iniziative culturali e artistiche legate ai propri Paesi di origine, che si concretizzano in serate pubbliche rivolte alla cittadinanza; esperienze capaci di valorizzare talenti, passioni personali e vecchie professionalità che non trovavano più spazio a causa del mestiere a tempo pieno di assistente familiare.

Nella primavera del 2006 il Punto di Incontro *Madreperla* ospita un ciclo di incontri inerenti il tema della genitorialità a distanza dall'emblematico titolo di *Carezze al telefono – Madri da lontano*, un'espressione utilizzata da una donna che frequentava lo spazio per descrivere il rap-

porto con il figlio lontano. Si tratta di un'esperienza progettata e promossa in modo congiunto e integrato dall'Assessorato all'Immigrazione del Comune e dal Settore di Psicologia Clinica dell'Ausl (Grassi, 2007), agevolata da un sistema locale di Piani Sociali di Zona composto da tavoli di lavoro tematici, in cui a quello dedicato alla migrazione sedevano la coordinatrice del Punto di Incontro *Madreperla*, il Servizio Psicologia Clinica e il coordinatore del Centro Salute della Famiglia Straniera, un poliambulatorio dedicato all'utenza migratoria irregolare molto attento alle lavoratrici della cura¹³.

La scelta di collocare tale percorso presso il Punto di Incontro *Madreperla* risulta particolarmente acuta e lungimirante, in quanto fornisce all'iniziativa maggiori prospettive e garanzie di riuscita. Di fondamentale importanza risulta il rapporto di fiducia precedentemente instaurato tra il coordinamento e le donne migranti, così come lo spazio da molte sentito e vissuto come una vera e propria casa (*ibidem*). Ne è consapevole la coordinatrice, che a questo proposito, sottolineando il faticoso percorso finalizzato a costruire un rapporto di fiducia con le donne, favorito e consolidato anche da un lavoro di intervento su vari fronti (socializzazione, cultura, svago, ecc.) e mirato inizialmente al soddisfacimento di bisogni ritenuti prioritari e più facilmente esprimibili, ha affermato: «abbiamo lavorato su tanti aspetti prima di arrivare a quello [sostegno genitorialità a distanza, N.d.A.] [...] Sì, eravamo già amici... Non so come dire, perché se andavamo direttamente su quello, la risposta sarebbe stata: "Non ne ho bisogno, sono a posto grazie"!»¹⁴.

Carezze al telefono – Madri da lontano è stato affidato a due psicologhe del Servizio di Psicologia Clinica dell'Ausl con pregressa esperienza sui temi della Clinica transculturale e in materia di maternità nella migrazione. L'affluenza è stata in media di 10/15 donne e la partecipazione è stata valutata come positiva. La metodologia di lavoro scelta è quella narrativa: attraverso uno scambio di racconti, esperienze e vissuti si cerca di rompere il silenzio e la solitudine che contraddistingue l'esperienza delle madri migranti, per dare coerenza e continuità ai percorsi di vita,

¹³Dal 2005 al 2012, presso il Centro per la Salute della Famiglia Straniera viene aperto un ambulatorio dedicato alle assistenti familiari, chiamato per l'appunto *Ambulatorio Badanti*.

¹⁴D'ora in poi, laddove non diversamente specificato, le citazioni dirette delle affermazioni delle coordinatrici, delle mediatrici e delle psicologhe che hanno partecipato al progetto, riportate nel corpo del contributo, sono tratte da interviste svolte dall'Autrice in seno alla ricerca sul campo [N.d.R.].

spesso percepiti in modo frammentato. Nel progetto in oggetto si insiste proprio su quest'ultimo aspetto: «l'intento è quello di conoscere e condividere il loro percorso migratorio ed esistenziale per far loro scoprire il senso di continuità nella loro esperienza e recuperare i sentimenti a distanza verso i figli»¹⁵.

Il primo incontro affronta il tema della migrazione e del viaggio; vengono discusse le condizioni della partenza e la decisione di emigrare. Oggetto della discussione è prevalentemente la situazione socio-economica, politica e culturale presente nel Paese di origine al momento della partenza. Si prova a riflettere assieme su come si viveva nelle terre di origine, sulle fatiche e le difficoltà della vita – soprattutto per le donne – e sulle possibilità di realizzazione personale per quest'ultime. Si stimola la riflessione rispetto alla propria scelta migratoria (*perché proprio tu?*), alle alternative a disposizione, alle scelte intraprese anche dalle persone care, dalle amiche, dai vicini di casa. Attraverso la testimonianza personale della mediatrice culturale che “rompe il ghiaccio”, affiorano temi cruciali, relativi al vissuto dalle madri migranti, tra i quali:

- la difficoltà nel mantenere vivo un rapporto materno a distanza (al telefono gli parlava non come una madre parla a un figlio, ma come se fosse stata una persona qualunque);
- la lontananza che pian piano si insinua nel rapporto tra madre e figlio (Inizialmente il figlio le scriveva spesso, lettere lunghissime, poi con il passare del tempo scriveva sempre meno: «Non ci sono da quando sono partita, sono come morta, si sono abituati alla mia assenza!»);
- il paradosso di ricongiungersi ma di sentirsi estranei di fronte al proprio figlio e la consapevolezza di aver perso il proprio ruolo genitoriale (vivono insieme ma sono estranei l'uno all'altra. La madre afferma: «Non ho il diritto di comportarmi da madre con lui, di dirgli come stanno le cose, di chiedergli di comportarsi come un figlio, di vivere come una madre e un figlio!»);
- infine, le nuove sfide educative ed esistenziali da superare («Prima i giorni erano pesanti per la solitudine e la nostalgia che provavo, ora il peso è diverso: è un lavoro continuo per cucire quello che sembra impossibile da rimettere insieme»).

¹⁵ Si tratta di un documento risalente alla primavera del 2006, redatto in lingua inglese, che fa riferimento al progetto *Carezze al telefono – Madri da lontano* e mi è stato consegnato, assieme al verbale degli incontri, da una delle due psicologhe, che ringrazio molto [N.d.A.].

Il secondo incontro ha come tematica centrale l'arrivo in Italia, le aspettative e la realtà, le difficoltà iniziali, la lingua straniera, la solitudine, le umiliazioni, la lontananza da casa, il mantenimento dei ruoli di figlie, madri e mogli da lontano. I racconti delle donne vertono sulle fatiche incontrate sul posto di lavoro, sulle molestie talvolta subite, le umiliazioni e sul senso di svilimento che si prova nel dover svolgere una professione che non corrisponde alla propria formazione.

La narrazione si sposta gradualmente verso il tema della lontananza da casa, in particolare sulle modalità individuate per mantenersi in contatto e ridurre la distanza: telefonate colme di lacrime e lettere appena ricevute aperte con foga. Emerge il tema della difficoltà nel raccontare apertamente a chi è rimasto a casa le difficoltà provate in seguito alla migrazione: *«Ai famigliari non raccontiamo queste cose brutte. Loro pensano che siamo in paradiso!»*, racconta una donna, *«la nostra generazione si è sacrificata, non vogliamo che si sacrificino anche i nostri figli!»*, sostiene un'altra. La tendenza che emerge dai racconti delle donne migranti è, infatti, quella di celare molti aspetti, per lo più quelli negativi, a chi è rimasto nel Paese d'origine. Se la professione svolta, così come l'entità dello stipendio, sono informazioni pressoché di dominio pubblico nelle comunità di origine caratterizzate da forte emigrazione, non lo sono le reali condizioni lavorative, la discriminazione, il razzismo sperimentato, la fatica, le umiliazioni, talvolta persino i maltrattamenti e il servilismo che possono caratterizzare il settore domestico. In questo senso, le "carezze" scambiate al telefono possono a volte assumere l'aspetto di "bugie" al telefono, dove sia madre che figli mentono vicendevolmente, raccontandosi di quotidianità positive, con il paradosso di ottenere l'effetto opposto a quello sperato, incrementando, cioè, la distanza:

E anche con la famiglia a casa va tutto bene, senza mai raccontare quali sono le reali fatiche, le reali condizioni di vita, le reali condizioni di lavoro per non dispiacere, per non far star male, per non far piangere quelli che sono a casa - era l'altro tema che saltava fuori - quindi questa non sincerità, non trasparenza che probabilmente sapevano veniva messa in atto anche dall'altra parte, per cui: mamma sto benissimo, qui va tutto bene, a scuola va bene, sono contento insomma... Più che carezze al telefono, erano bugie al telefono! (*Psicologa 2, Carezze al telefono - Madri da lontano*).

Il terzo incontro, infine, si è occupato di affrontare il tema del ritorno a casa, delle visite famiglia, del senso di estraneità vissuto dalle donne nei confronti della propria famiglia, della propria comunità, degli affetti, della percezione di non essere né qui né lì.

4. *Studio di caso 2: MilanoL'viv – LontaneVicine: progetto per il supporto alla genitorialità transnazionale fra Italia e Ucraina*

Soleterre è una Ong con diversi progetti attivi in Est Europa, Africa, Asia e Sud America. Il metodo di lavoro che contraddistingue i progetti realizzati – e che costituisce il “marchio” di *Soleterre* – è l'utilizzo di partenariati con i Paesi di origine finalizzati a realizzare pratiche di co-sviluppo. Nel 2007 *Soleterre* ha lanciato il suo primo progetto transnazionale, intitolato *En tu casa* e avviato in collaborazione con El Salvador. Nel 2011 poi, sulla base del successo sperimentato con quest'ultimo, è stato implementato il progetto *MilanoL'viv – LontaneVicine*, nato grazie a una collaborazione con la Fondazione Zaporuka¹⁶, *partner* locale situato a Leopoli, nell'Ucraina Occidentale. I progetti di co-sviluppo avviati con El Salvador e Ucraina erano, nel complesso, finalizzati a:

- prevenire l'immigrazione irregolare attraverso la creazione di servizi di supporto per garantire un'esperienza migratoria sicura e consapevole;
- favorire una migliore integrazione sociale e opportunità lavorative per le donne immigrate in Italia grazie a consulenza e accompagnamento specifici;
- sostenere la creazione di microimpresa da parte delle donne immigrate sia in Italia che nel Paese di origine in un'ottica di promozione di *partnership* transnazionali e attività di co-sviluppo;
- garantire la continuità delle relazioni familiari rafforzando il legame tra genitori e figli rimasti nel Paese di origine aiutandoli ad affrontare in maniera consapevole il processo di ricongiungimento familiare, attraverso una comunicazione transnazionale realizzata grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie.

Nei “centri gemelli” di Milano e L'viv lavoravano due équipes distinte, ma simili per composizione, formate da mediatrice, psicologa, consulente legale e *counselor* del lavoro. Non è solo la dimensione transnazionale a caratterizzare in modo significativo i progetti portati avanti da *Soleterre*, quanto soprattutto l'utilizzo di un approccio preciso orientato in senso sistemico o, per richiamare le stesse espressioni delle diverse professioniste che vi lavorano, integrato e a 360 gradi. Alle famiglie transnazionali, infatti, venivano offerti diversi servizi; alle madri migran-

¹⁶In ucraino, *Запорукa*; in inglese, *Charitable Foundation Zaporuka*.

ti, nello specifico, sono garantiti consulenza legale, sostegno psicologico, orientamento al lavoro, spazi dove incontrarsi, nei quali partecipare ad attività ricreative, ecc. A Milano il centro era aperto due giorni a settimana e forniva alle donne un sostegno e un accompagnamento di tipo individuale; inoltre, due volte al mese venivano organizzati gruppi di auto-aiuto finalizzati al sostegno delle relazioni familiari a distanza e in seguito anche allo svago, con visite culturali e gite domenicali.

Le donne migranti generalmente accedevano al centro *Soletterre* per richieste di consulenza legale. L'“aggancio” era quindi di tipo legale, anche se poi non era raro che ulteriori bisogni legati alla dimensione socio-affettiva, relazionale o lavorativa venissero presi in carico dall'équipe:

l'aggancio era legale, perché altrimenti non sarebbero mai arrivate, quindi da un aggancio di tipo pratico si proponeva poi un accompagnamento più completo [...] la legale aveva già esperienza e quindi insieme avevamo visto quali erano le problematiche che emergevano man mano che portavi avanti la pratica e quindi abbiamo cercato un metodo di lavoro di squadra anche con una psicologa (*Coordinatrice Centro migranti*).

Il primo appuntamento era finalizzato a una prima conoscenza fra le utenti e la mediatrice. Generalmente, in questa occasione veniva svolta una breve intervista finalizzata, da una parte, a raccogliere i dati anagrafici e, dall'altra, a farsi un'idea generale rispetto ai bisogni espressi, o inespressi, delle donne coinvolte. Il secondo appuntamento riguardava invece le pratiche di ricongiungimento familiare e molto spesso veniva svolto in presenza sia della consulente legale che della psicologa, oltre che della mediatrice culturale:

in genere se si trattava di un ricongiungimento familiare il secondo appuntamento era congiunto, quindi anche questa è l'altra innovazione del progetto in cui non è solo l'avvocato che se ne occupa in modo separato [...] oppure lo psicologo con tutti gli aspetti che possono spaventare, ma il colloquio veniva svolto in modo congiunto per cui, facciamo l'esempio, generalmente la mamma incontrava entrambe le consulenti [legale e psicologa, N.d.A.] quindi con una strategia in cui si toccano gli aspetti pratici e concreti ma anche quelli sottesi, i motivi psicologici, così già s'impone insieme all'utente un po' quello che sarà il percorso, la situazione attuale e i passi a seguire (*Mediatrice culturale*).

Le situazioni legali erano spesso complicate e l'apporto transnazionale, con la collaborazione tra staff posti nei due Paesi in molti casi è risultato fondamentale per riuscire a gestire determinate casistiche:

c'era il livello se vuoi di consulenza tra staff che era legato molto al reperimento di documenti e c'erano delle casistiche pazzesche, tipo: tante donne arrivano qui che sono o separate oppure sono separate formalmente ma nella maggior parte dei casi neanche formalmente quindi per poter ottenere il permesso di ricongiungimento dovevano chiedere anche l'approvazione del padre, che spesso non si sapeva dov'era, quindi cioè era veramente complicato (*Coordinatrice Centro migranti*).

Il metodo di lavoro per accompagnare i ricongiungimenti era suddiviso in quattro fasi: la *preparazione*, con la raccolta dei documenti necessari per avviare la pratica, accompagnata da un percorso di elaborazione del ricongiungimento e condivisione tra madre e figlio e parenti delle motivazioni, aspettative, ecc.; l'*attivazione*, che prevede la consegna dei documenti e la preparazione concreta del ricongiungimento con ad esempio la ricerca della scuola, l'attivazione dei servizi di insegnamento della lingua, ecc.; l'*arrivo*; il *consolidamento*, costituito da una fase di monitoraggio dell'andamento del percorso.

abbiamo cercato di dividere e individuare queste quattro tappe perché poi metodologicamente e anche da un punto di vista di lavoro con il territorio erano quattro fasi profondamente diverse, quindi noi potevamo lavorare anche sulla distanza in queste quattro fasi, nel senso che nelle prime due si promuovevano degli incontri Skype e lì c'era un accompagnamento al colloquio tra madre e figlio o familiari, per decidere se fare ricongiungimento, per raccontarsi quello che succede eccetera, perché spesso l'idea era quella di ridefinire un po' il progetto familiare e assicurare che ci fosse un progetto comune (*Ibidem*).

L'importanza di un progetto comune e condiviso tra madre e figlio e l'elaborazione delle aspettative reciproche sono aspetti fondamentali che, se non affrontati, possono mettere a rischio la futura convivenza e il nuovo assetto familiare. Sono molte, infatti, le problematicità che possono verificarsi, a partire dalla difficoltà della madre nell'esercizio del proprio ruolo genitoriale o, *viceversa*, del mancato riconoscimento del suo ruolo genitoriale da parte del figlio ormai adolescente, da una relazione caratterizzata dalla freddezza per la distanza prolungata, o, ancora, dalle aspettative di raggiungere uno *standard* di vita elevato a cui spesso i figli si sono gradualmente abituati grazie alle rimesse materne.

L'oggetto principale sul quale ha lavorato il sostegno psicologico era il cosiddetto *congelamento emotivo*, che accompagnava la sfera affettiva spesso dominante la vita relazionale mantenuta a distanza tra le donne migranti e i cari rimasti in patria:

si tratta di donne adulte che hanno notevoli difficoltà a esporsi dal punto di vista emotivo e affettivo e quindi partono da situazioni di “congelamento emotivo” che rendono difficile l'emersione del tema delle relazioni a distanza. Pertanto si è iniziato a lavorare con loro per stabilire relazioni di fiducia con il servizio, intervenendo proprio sui meccanismi di difesa e sul “congelamento relazionale” nel quale si trovavano a vivere (*Soleterre – Zaporuka*, 2012).

Per lavorare su questo aspetto l'équipe ha utilizzato diverse modalità e strumenti. È stato innanzitutto predisposto un gruppo propedeutico alla comunicazione, via *Skype*, che si riuniva mensilmente ed era guidato da psicologa e mediatrice ucraina. Tale gruppo ha visto la partecipazione di 10 donne, quasi tutte madri; l'utilizzo di una prospettiva narrativa e di un clima di non giudizio ha favorito – grazie alla reciprocità dei racconti e la condivisione dei propri vissuti – l'instaurarsi di una dimensione di mutuo-aiuto e di sostegno reciproco. Anche i colloqui individuali tenuti da psicologa e mediatrice andavano a lavorare sugli aspetti comunicativi a distanza, offrendo la possibilità di svolgere le videochiamate presso il centro. Sebbene l'accesso alla comunicazione digitale fosse esteso, l'intervento dell'équipe si rivelava importante perché andava a lavorare su un utilizzo efficace e consapevole della comunicazione a distanza oltre che sul suo contenuto. La tendenza rilevata, infatti, era quella che vedeva il dialogo familiare a distanza fatto di racconti poco aderenti alla realtà dove, in particolar modo le madri, ma specularmente anche i figli, non condividono reciprocamente le proprie difficoltà quotidiane, delineando scenari quotidiani piacevoli e lineari: «[...] spesso lo fanno sulla base di racconti che tendono a mitigare le condizioni di vita e non rendono conto delle difficoltà e dei sacrifici affrontati, con il rischio di reprimere sentimenti e rivendicazioni che generano relazioni affettive poco efficaci» (*Ibidem*).

Diversamente dall'équipe di Milano, quella ucraina ha avviato un intervento di tipo diffuso sul territorio, lavorando in particolare con alcune realtà cittadine non lontane da L'viv, quali Gorodok e Pustomyty. Il lavoro è stato prevalentemente di tipo preventivo e formativo e ha coinvolto le scuole, gli insegnanti, gli educatori e talvolta i *caregivers* sostitutivi: ovvero, le figure cui vengono generalmente affidati i minori. Gli incontri – secondo le operatrici – hanno fornito nuove conoscenze e aumentato l'interesse rispetto alle condizioni dello sviluppo infantile e alle questioni educative. Il lavoro con le scuole, attraverso numerosi laboratori, rivolgeva l'attenzione ai molti figli della migrazione presenti nelle classi ma coinvolgeva la totalità degli studenti, proprio per permet-

tere una corretta conoscenza e condivisione tra pari rispetto al fenomeno migratorio femminile e materno. Sono stati inoltre attivati alcuni servizi, come ad esempio alcuni ‘centri Skype’, per favorire la comunicazione a distanza tra bambini e genitori emigrati.

5. *Studio di caso 3: Te iubește mama: un progetto di sostegno alla genitorialità transnazionale fra Italia e Romania*

Il progetto *Te iubește mama*¹⁷ nasce nel 2011 grazie all’iniziativa di una donna e madre migrante di origine romena, dal 2003 residente in Italia. In seguito alla visione di un documentario sulle conseguenze che le migrazioni femminili romene hanno sui bambini nel Paese di origine¹⁸ fonda a Milano l’ADRI, l’Associazione delle Donne Romene in Italia. In seguito si fa promotrice di un progetto che ha come principale obiettivo quello di facilitare la comunicazione audiovisiva a distanza tra madri migranti e figli *left behind*. Un punto importante su cui insiste la promotrice del progetto è la componente audiovisiva che dovrebbe caratterizzare la comunicazione tra madri e figli; la rilevanza, quindi – soprattutto per i bambini – della componente visuale che dovrebbe contraddistinguere il dialogo a distanza. Un aspetto a cui alcune madri spesso preferiscono rinunciare perché troppo doloroso:

ma alcune di loro [si riferisce alle madri, N.d.A.] evitano di parlare e di vedere i figli perché il dolore è troppo forte, l’emozione è terribile guarda, è difficile affrontare lo sguardo del figlio che ti guarda dall’altra parte e la maggior parte preferisce utilizzare il telefono, ma per il figlio non basta, e qui c’è bisogno di farle capire, di aiutare la madre proprio nella genitorialità a distanza (*Promotrice Te Iubește Mama*).

Il luogo deputato alla comunicazione tra madri e figli viene individuato nelle biblioteche comunali romene e italiane. A Milano aderiscono quattro biblioteche comunali di quartiere¹⁹. Sebbene non fossero previsti dei finanziamenti, *Te Iubește Mama* viene inserito nelle attività di tali bi-

¹⁷ In lingua romena significa *La mamma ti vuole bene*.

¹⁸ Si tratta di *Home Alone: A Romanian Tragedy* (2010), diretto da Ionut Carpatorea per la Evolution Film Production.

¹⁹ Si tratta delle biblioteche *Baggio*, *Crescenzago*, *Fra Cristoforo*, e *Gallaratese*. (*Repertorio di pratiche*, 2014, p. 70).

biblioteche, in alcuni casi godendo anche di una certa visibilità mediatica, comparando anche sulla stampa nazionale²⁰. Ciò nonostante il progetto non decolla, in quanto non sembra riuscire a intercettare efficacemente le donne migranti e a dare voce e ascolto ai loro bisogni. Lo spazio internet gratuito messo a disposizione nelle biblioteche finisce, infatti, per risultare più utile ad altre categorie di persone, che necessitano un collegamento Internet in quanto ne sono sprovvisti a casa o che, a differenza delle donne migranti inserite nel settore domestico, hanno più tempo a disposizione per recarsi in biblioteca durante gli orari (pomeridiani e infrasettimanali) messi a disposizione dal servizio.

In parte diversa risulta la situazione in Romania, dove grazie al progetto *Biblionet – Global Libraries Romania*²¹, finalizzato a estendere l'accesso a Internet alle biblioteche romene, specialmente nelle aree rurali, il programma di comunicazione audiovisiva riesce a partire con un progetto-pilota di sei mesi, coinvolgendo cinque biblioteche. Si tratta di una iniziativa importante – nelle zone rurali, fondamentale – per la Romania, un Paese in cui, nel 2009, solo il 28% della popolazione aveva accesso a Internet. Le campagne, infatti, sono fortemente colpite sia dall'emigrazione femminile che dall'isolamento, dove la comunicazione fino a 10 anni fa si limitava ancora a quella postale, o al massimo a quella telefonica (Toth, Toth, Voicu *et al.*, 2007). Nei piccoli centri rurali rumeni inoltre, la biblioteca rappresenta ancora un centro culturale importante, potenzialmente capace, secondo la promotrice del progetto, di svolgere una funzione di controllo sociale nei confronti dei bambini *left behind*.

Nell'idea iniziale del progetto era prevista la presenza di figure dedicate in grado di svolgere un ruolo di accompagnamento alle videochiamate tra madri e figli: «perché non puoi lasciare una bibliotecaria che ha già tante cose da fare, serviva una figura dedicata perché non è che le donne sanno tutte usare questo mezzo» (*Promotrice* Te Iubește Mama). Tuttavia, la mancanza di finanziamenti ha reso impossibile il coinvolgimento di altre persone e ci si è dovuti limitare alla presenza delle bibliotecarie, ritenute in ogni caso dai partecipanti preparate e sensibili, dun-

²⁰ A questo proposito si segnalano due articoli di *Repubblica*: il primo, pubblicato l'11 luglio 2012, intitolato "Web libero in biblioteca per riavvicinare le madri ai figli rimasti in patria"; il secondo, pubblicato il 25 maggio 2015, "Un computer per gli orfani bianchi della diaspora romena". Un terzo articolo è invece uscito il 18 aprile 2012, con il titolo "Amore di mamma, la cura per i bambini rumeni", sul *Fatto Quotidiano*.

²¹ Cfr. <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/biblionet-global-libraries-romania> (ultima consultazione: 28 marzo 2019).

que capaci, nello svolgimento del proprio ruolo, di dedicare un “occhio di riguardo” ai bambini figli dei migranti, facilitando la comunicazione con la madre emigrata.

6. *Indicazioni per un possibile sostegno alle famiglie transnazionali*

Alla luce dei risultati emersi dallo studio di caso multiplo, si è tentato di delineare alcune indicazioni teorico-pratiche, empiricamente fondate e finalizzate a guidare la progettazione e la realizzazione di nuovi progetti volti alla promozione del sostegno alla genitorialità transnazionale.

Ciò detto, è opportuno sottolineare la natura puramente orientativa assunta dalle seguenti linee-guida, che non intendono essere espressione di alcuna normatività, quanto rappresentare l'esito finale di uno studio empirico, i cui risultati sembrano poter contribuire allo stato di avanzamento della ricerca su un tema, quale il sostegno alla genitorialità transnazionale, ancora scarsamente affrontato in ambito pedagogico. Le brevi e schematiche indicazioni che seguono vogliono quindi essere uno strumento capace di richiamare l'attenzione su specifiche scelte metodologiche, su determinati aspetti di natura organizzativa, e su alcuni contenuti e filoni tematici, la cui soddisfazione potrebbe favorire le condizioni per una maggiore riuscita ed efficacia dei progetti.

6.1. *Donne, straniere, e lavoratrici domestiche: un approccio intersezionale*

La lente intersezionale con la quale è stato impostato il lavoro teorico si è rivelata estremamente utile per provare a comprendere la specificità del contesto migratorio e lavorativo in questione. L'utilizzo di un tale strumento analitico ha permesso, infatti, di cogliere le diverse sfumature che marcano l'esperienza delle donne migranti inserite nel settore lavorativo domestico in Italia, e di definire tali differenze, non solo in base a una generica identità di genere o alterità culturale, ma di rimandarle necessariamente ai «territori del potere» (Campani, 2000, p. 94) e «alle disuguaglianze nella distribuzione delle risorse» (*Ibidem*). Questa lettura ha consentito, quindi, di cogliere l'attualità di alcune “eredità coloniali”, dove la categoria egemonica riferita ai “bianchi” risulta socialmente costruita non tanto rispetto al colore della pelle, ma in base a un sistema di privilegi e di pratiche di *alterizzazione* finalizzate allo sfruttamento

dell'Altro (Burgio, 2015). Nel nostro caso, tali pratiche sono risultate visibili nei processi di subalternità, di genderizzazione, etnicizzazione e segregazione occupazionale, cui vengono sottoposte le donne migranti provenienti dai Paesi postsocialisti, in modo simile a quanto avviene per le emigrate dai Paesi postcoloniali (Bezzi, 2013; Keough, 2015). Costoro, infatti, possono vivere al contempo oppressioni di tipo sessista, di tipo razziale, così come le discriminazioni legate allo svolgimento di attività considerate servili e di scarsa rilevanza nella società, legate quindi alla classe sociale.

Un tale inquadramento teorico ha permesso ad esempio l'individuazione delle molteplici condizioni di vulnerabilità e problematicità, a partire dalle condizioni lavorative e allo status migratorio, spesso irregolare, che espongono le donne alle variegata esperienze dello sfruttamento, della violenza fisica e verbale nonché delle molestie sessuali (Vianello, 2016). Aver, inoltre, concettualizzato le donne come «madri-lavoratrici» (Keough, 2015, *passim*) ha aiutato a comprendere meglio gli ostacoli che la particolare identità lavorativa delle assistenti familiari, unita allo *status* migratorio, comporta nell'esercizio del ruolo genitoriale. Si tratta, com'è evidente, di aspetti che – una volta presi in considerazione – possono incidere sugli orientamenti e sulle scelte relative all'impostazione e alla realizzazione del progetto in questione.

6.2. La migrazione come fenomeno familiare: l'assunzione di una prospettiva sistemica

Un concetto condiviso dagli studiosi di pedagogia familiare è rappresentato dal ritenere che i destinatari dei servizi nati per sostenere le figure genitoriali non siano tanto, o non solo, le singole persone, quanto l'intero *sistema-famiglia* (Sità, 2005; Milani, 2001; 2009). In modo del tutto simile, i progetti di sostegno alla genitorialità a distanza – nonostante si interfaccino spesso solo con le donne migranti nel nostro Paese – trovano al contempo la propria ragion d'essere e le proprie modalità di intervento giustappunto nel guardare all'evento migratorio come a un fenomeno familiare. Gozzoli e Regalia (cit., cfr. in particolare pp. 56-57) già alcuni anni fa avevano messo in luce i diversi motivi che giustificano e rendono auspicabile l'assunzione di una prospettiva di tipo familiare, non solo nel guardare all'evento migratorio, ma anche nella progettazione dei servizi. Tali ragioni riguardano, in primo luogo, l'alto numero di ricongiungimenti familiari che si verificano nel nostro Paese; in secondo

luogo, la centralità della famiglia, che permane in ogni fase del processo migratorio; infine, la possibilità, adottando un'ottica "familiare", di allargare la prospettiva temporale, altrimenti appiattita sul presente, e di comprendere le problematiche che precedono e generalmente accompagnano la migrazione.

Una tale prospettiva applicata anche alle migrazioni femminili di cura permette di riconoscere l'importanza del progetto familiare che è alla base delle partenze materne, e conseguentemente di identificare le famiglie transnazionali come soggetti particolarmente vulnerabili e potenziali destinatari di interventi socio-educativi e psico-sociali. È adottando tale approccio, inoltre, che la visione – generalmente ridotta e utilitaristica, legata esclusivamente all'ambito professionale e al ruolo di lavoratrici domestiche ricoperto dalle donne migranti – si allarga, includendo altre dimensioni, come quella familiare o quella legata agli ambiti di realizzazione e di benessere personale (Deluigi, 2017a, cit.).

6.3. *Uno spazio dignitoso, accogliente e accessibile: tempi e luoghi del sostegno alla genitorialità*

Un accorgimento fondamentale per la riuscita di un progetto dedicato alle donne migranti che lavorano nel settore domestico è la capacità di intercettare le utenti, un aspetto tutt'altro che banale e privo di ostacoli. La conciliazione con il poco tempo libero delle lavoratrici domestiche deve essere, infatti, oggetto di una pianificazione e di una verifica approfondite. Sia nell'esperienza di *Soletterre* che del Punto di Incontro *Madreperla*, le équipes di lavoro, attraverso un'attenta programmazione del progetto, erano riuscite a individuare le giornate di riposo delle assistenti familiari (generalmente un pomeriggio infrasettimanale) e a predisporre di conseguenza l'apertura del Centro-Servizi Migranti e del Punto di Incontro *Madreperla*, che in entrambi i casi offrivano anche un'apertura domenicale, giornata convenzionalmente non lavorativa per le badanti.

Un altro elemento che appare imprescindibile per l'implementazione del progetto è la garanzia di uno spazio adeguato e dignitoso, capace di rispondere ai bisogni delle donne. Nell'analisi dei progetti si è visto come questo passaggio possa risultare faticoso e ricco di ostacoli; allo stesso tempo, si tratta di un elemento di grande importanza vista la particolarità del *target* cui è destinato. Le dimensioni della marginalità e dell'invisibilità che caratterizzano la vita lavorativa delle assistenti familiari rischiano infatti di dominare le anche modalità con le quali viene

gestito e vissuto il tempo libero. Quest'ultimo spesso non viene goduto appieno, in quanto manca un luogo dove potersi riposare, rilassare e divertire; bisogni, quelli appena indicati, a cui gli spazi pubblici (parchi, giardini, bar, centri commerciali) rispondono solo parzialmente e che, per questo, possono paradossalmente comportare un incremento nel disagio vissuto dalla persona.

Il saper offrire e mettere a disposizione un tempo (accessibile) e uno spazio (dignitoso) possono apparire aspetti di poco conto; al contrario, come emerso chiaramente nei progetti analizzati, la dimensione spaziale (un *luogo d'incontro*) e quella temporale (un *tempo dedicato*) rappresentano le condizioni primarie e imprescindibili per poter iniziare un percorso di fiducia e di collaborazione.

6.4. Un "aggancio" utile e pratico e un lavoro di intervento rivolto a un benessere integrato come precondizioni al sostegno alla genitorialità a distanza

La disponibilità di uno spazio che risulti accogliente e, anche in termini di tempo, accessibile, capace di conciliarsi con la vita lavorativa delle assistenti familiari, rappresenta un primo passaggio imprescindibile per poter dare vita a un percorso di collaborazione e sostegno efficace. Un elemento altrettanto indispensabile, e delicato, è rappresentato dall'individuazione di quello che negli studi di caso è stato chiamato "aggancio". Quest'ultimo consiste nell'identificazione della modalità migliore per promuovere il coinvolgimento delle donne migranti. Nei diversi progetti analizzati è emerso, infatti, come questo passaggio potesse essere favorito dall'individuazione di alcune risposte legate a bisogni sentiti e vissuti come prioritari da questa tipologia di donne.

Partire dalle esigenze principali e più urgenti delle donne significa, in primo luogo, non focalizzarsi durante le fasi iniziali sul tema della maternità a distanza, in quanto si tratta di un aspetto che, per essere affrontato efficacemente, necessita di un percorso graduale, costruito su un rapporto di fiducia e sulla possibilità di contare su di un gruppo affiatato. *Madreperla* e *Soletterre*, riconoscendo la complessità del tema della genitorialità a distanza, hanno favorito un primo approccio con le donne migranti che risultasse "slegato" dal tema della maternità a distanza, provando invece a rispondere ad altri bisogni prioritari, espressi con più facilità dalle donne migranti. Gli studi analizzati hanno messo in luce, infine, come l'aspetto del sostegno alla genitorialità non possa essere se-

parato da un supporto integrato rivolto alla persona su più fronti, dove generalmente prevalgono le necessità legate alla socializzazione, allo svago e al “nutrimento culturale”.

6.5. *Il tema della sincerità comunicativa: “carezze al telefono” vs. “bugie al telefono”*

La comunicazione a distanza rappresenta uno dei principali mezzi a disposizione per i nuclei che vivono separati, grazie al quale riescono a percepirsi più vicini e a mantenere vivo quel senso di *familyhood* (Bryceson, Vuerela, 2002) che contraddistingue le famiglie transnazionali. Non solo: la comunicazione a distanza si configura anche tra le modalità privilegiate del *caring* a distanza materno. In tutti i progetti analizzati, il tema della comunicazione a distanza ha assunto un ruolo centrale; in tutti e tre i casi, infatti, era offerta alle donne, anche se con modalità diverse, la possibilità di videocomunicare con i propri familiari. In *Te Iubește mama* lo sforzo principale era rivolto proprio a promuovere una “cultura della comunicazione a distanza”, secondo la quale era necessario che le madri migranti acquisissero consapevolezza rispetto all’importanza di mettersi in contatto quotidianamente con i propri figli, servendosi di una *webcam*. Si tratta di un messaggio condiviso in parte anche dagli altri progetti, i quali però hanno insistito maggiormente sulla qualità di tale tipo di comunicazione, a dispetto di un dato esclusivamente quantitativo.

Un dato emerso dagli studi di caso riguarda, infatti, il contenuto solo parzialmente aderente alla realtà di molte comunicazioni mantenute a distanza tra chi è migrato e chi è rimasto a casa. In molti casi le donne incontrate dalle professioniste del Punto di Incontro *Madreperla* o del Centro-Servizi *Soleterre* mantenevano una comunicazione a distanza con i propri figli e familiari caratterizzata dalla negazione parziale o totale delle loro fatiche quotidiane. Le telefonate tra madri e figli, ad esempio, erano carenti di racconti realistici relativi alla vita lavorativa in Italia, alla fatica del ricoprire un ruolo di assistenza quotidiana a una persona anziana, alle discriminazioni, alla violenza, alla fatica linguistica iniziale, ecc., ma ricche di scenari rosei e positivi. Allo stesso tempo, anche da casa il messaggio che veniva inviato alle madri era simile e, al contempo, speculare. Emergevano quindi le “bugie al telefono” (caso *Madreperla*) o il “congelamento emotivo” (caso *Soleterre*) vissuto dalle madri per lenire i vissuti dolorosi causati dalla distanza dai propri figli.

Una modalità realizzata dal progetto *Soletterre* per ovviare a questo aspetto problematico è stata, ad esempio, l'offerta alle madri di alcuni momenti finalizzati a preparare le telefonate con i figli, specialmente in occasione delle prime videochiamate dopo un lungo periodo di assenza da casa. Durante questi incontri preparatori si lavorava tanto sui contenuti e sui messaggi da inviare, quanto su un'anticipazione delle possibili reazioni emotive esperite durante e dopo le chiamate. Tale lavoro di (auto)esplorazione delle aspettative personali era rivolto anche all'immaginazione delle possibili reazioni del figlio. Ad esempio, il pianto e i sentimenti di tristezza avrebbero potuto caratterizzare gran parte della telefonata da entrambe le parti; ci si immaginava assieme alla madre come poter affrontare e gestire la sofferenza del proprio figlio lontano, sottolineando l'importanza di lasciare esprimere quel pianto, magari trovando le parole giuste per accoglierlo e consolarlo, senza necessariamente negarlo o reprimerlo. L'aiuto offerto dalla mediatrice e dalla psicologa faceva in modo che durante e in seguito a tali chiamate le donne potessero confrontarsi e avessero a disposizione uno spazio accogliente per il loro stato emotivo, per poter abitare la tristezza e ricevere parole di conforto e di confronto.

Il tema della sincerità e della trasparenza comunicativa tra madri migranti e famiglia rimasta nel Paese d'origine emergeva, nei progetti analizzati, anche come possibile freno ad alcune "derive educative", *in primis* in relazione al consumismo. Il tema della *mercificazione* della cura e dell'amore materno (Parreñas, 2001) e quindi la spinta al consumismo che tende a coinvolgere i nuclei transnazionali viene agito, da una parte, dalle madri con l'invio di doni e pacchi che simbolicamente compensano la loro assenza da casa e, dall'altra, "indotto" dai figli e dalla famiglia di origine con frequenti richieste di beni di consumo rivolte alle donne migranti. Nei servizi analizzati non era raro che le donne che vi accedevano si sentissero utilizzate come dei "bancomat" dai propri figli o dai propri familiari, ai quali evidentemente mancava la consapevolezza del valore, quindi del costo in termini di ore di lavoro e fatica, delle rimesse spedite a casa da queste donne.

Uno dei tratti dominanti nell'opinione pubblica sui *children left behind*, come osservato, li vorrebbe bambini "viziati" dalle rimesse materne e da un benessere materiale (troppo) rapidamente acquisito. Sebbene si tratti di un'immagine necessariamente stereotipata, va riconosciuto come un rischio di questo tipo, con una "deriva materialistica", possa coinvolgere la generalità delle famiglie transnazionali. Sono molteplici gli elementi da prendere in esame che possono fungere tanto da

fattore protettivo, quanto di rischio: pensiamo, ad esempio, all'età del minore, alla presenza o meno del padre come figura di cura, alla qualità relazionale e educativa instaurata tra *caregiver* e bambino/ragazzo, alla presenza o meno di una rete di servizi sul territorio, alla sensibilità degli insegnanti, ecc. Allo stesso tempo, anche la madre lontana può stabilire dei limiti alle richieste dei figli, o, viceversa, accoglierle tutte. I progetti analizzati si sono concentrati maggiormente su quest'ultimo aspetto con l'obiettivo principale di potenziare le madri migranti, favorendo un processo di emancipazione da dinamiche in molti casi di vero e proprio (auto)sfruttamento. L'equilibrio educativo andrebbe ricercato e perseguito nel provare a rendere consapevoli i figli, senza per questo sovraccaricarli eccessivamente. Si tratta, com'è evidente, di un concetto estremamente complesso da attuare, ma che può trovare una sua prima realizzazione nella *sincerità comunicativa*: un essere onesti e un condividere che non devono costituire un "fardello" sulle spalle di un bambino, né azzerare l'asimmetria che contraddistingue le relazioni educative e di cura, quanto invece contribuire a rendere i bambini partecipi dei sacrifici fatti in famiglia. Un concetto delineato in modo efficace dalle parole di una delle psicologhe che ha seguito il percorso *Carezze al telefono – Madri da lontano*:

però il fatto di dire che un figlio per poter crescere deve essere anche consapevole, insomma ha la responsabilità ad un certo punto di capire quali sono i sacrifici che la tua famiglia fa per te [...] e quindi non gravarli del tuo impegno, però allo stesso tempo dire sinceramente qual è il fardello che tu ti porti addosso, non per dividerlo, non voglio che tu bambino lo debba dividere con me, perché non hanno chiaramente le spalle per poterlo sopportare, ma non devi pensare che ti sia tutto dovuto, non devi pensare che sia tutto un automatismo che ti arrivano i soldi a casa, non è neanche un *do ut des*, allora ti dico che sono bravo a scuola così tu mi mandi i pastelli a casa (*Psicologa 2, Carezze al telefono – Madri da lontano*).

6.6. *I ricongiungimenti familiari*

La vita a distanza sperimentata dalle famiglie transnazionali rappresenta di frequente solo un passaggio intermedio, temporaneo e dalla durata variabile (da pochi mesi, a diversi anni). Il ricongiungimento può avvenire tanto nel Paese d'approdo – con il figlio o il marito che raggiungono in Italia la madre – quanto in quello di origine, che vede invece il ritorno della madre o di entrambi i genitori a casa.

I ricongiungimenti familiari sono dei momenti cui andrebbe posta grande attenzione in quanto, come si è già osservato, generalmente non rappresentano un lieto fine per i nuclei familiari, al contrario costituiscono delle fasi delicate che possono rompere equilibri precari faticosamente stabiliti durante gli anni dell'assenza e che, alla luce di questo, necessitano di un adeguato accompagnamento. Il ricongiungimento, come visto nel caso del progetto *Soletterre*, può essere seguito passo passo nelle sue diverse fasi; queste vanno da un lavoro di consulenza legale, in alcuni casi particolarmente complesso, passando per una mediazione familiare rispetto alla decisione stessa di ricongiungere i figli, fino alla preparazione del contesto adeguato per l'accoglienza del/i minore/i, con l'iscrizione a scuola e l'attivazione dei servizi che si occupano di favorire l'integrazione linguistica e sociale. Talvolta l'esito dei primi incontri svolti presso il centro a Milano – durante i quali madri e figli (quasi sempre adolescenti) venivano accompagnati in un percorso di mediazione – poteva portare a una riconsiderazione dell'idea iniziale, in quanto spesso il ricongiungimento rappresentava più un desiderio materno che non la volontà di un figlio adolescente di lasciare la sua comunità di origine e il gruppo dei pari.

Nel gestire l'accompagnamento dei ricongiungimenti familiari emergeva spesso l'importanza di quella *sincerità comunicativa* citata in precedenza. Non era raro, infatti, che i figli in età adolescenziale, abituati – grazie alle rimesse – a un determinato stile di vita, rimanessero delusi, una volta ricongiunti, dalle difficoltà incontrate in Italia. Un immaginario di benessere, costruito anche grazie ai racconti di chi è partito e basato sull'idea di una vita “facile” per chi emigra, poteva infatti acuire il senso di deprivazione relativa sperimentata dai figli neo-ricongiunti in Italia. Poteva accadere infatti che tali giovani, in seguito al confronto con i coetanei italiani, alle discriminazioni sperimentate e al senso di frustrazione per il ruolo servile e poco riconosciuto ricoperto dalle proprie madri, potessero vivere sentimenti di risentimento verso le figure genitoriali, ma rivolti anche verso il nuovo contesto di vita.

Conclusioni

Una delle molteplici sfide che i fenomeni globali e migratori odierni pongono agli studi pedagogici e sociali sembra riguardare anche una nuova frontiera della genitorialità e il riconoscimento delle famiglie transnazionali come soggetti delle politiche e potenziali destinatari di

interventi di natura socioeducativa e psicosociale. Gli effetti della globalizzazione, l'invecchiamento demografico, la crescente disuguaglianza e la subalternità di grandi fasce della popolazione, anche all'interno del contesto europeo, stanno generando nuove interconnessioni e rapporti di dipendenza reciproca tra sistemi di cura, tra famiglie e generazioni. Scelte forzate, interdipendenze e relazioni di cura che generano lontananze, equilibri familiari ritrovati "qui", che comportano disequilibri e malessere "là", sicurezza economica che può generare solitudine e insicurezza affettiva: sono, dunque, molte e complesse le contraddizioni poste da questo fenomeno globale. Si delineano così nuove dinamiche di inclusione ed esclusione sociale, che necessitano di essere prese in considerazione da un punto di vista politico, sociale, e educativo. Questo è particolarmente auspicabile in Italia, uno dei Paesi europei con la maggiore domanda di lavoratrici straniere per l'assistenza delle persone anziane: una presenza non più ignorabile, in quanto componente ormai strutturale di un "welfare fai da te".

Lo studio di caso, svolto sui tre progetti che hanno promosso il sostegno alla genitorialità a distanza, ha permesso di formulare alcune indicazioni teorico-pratiche rispetto alla tipologia di intervento da realizzare con le donne migranti e madri transnazionali. Sebbene il lavoro di ricerca sia stato impostato sin dall'inizio concentrandosi sulla promozione del sostegno alla genitorialità a distanza, i risultati emersi hanno in parte arricchito il punto di partenza, che non può infatti limitarsi al sostegno alla genitorialità, ma deve saper offrire una presa in carico necessariamente più ampia.

Uno degli aspetti emersi di maggiore rilevanza è la necessità di mantenere unite le diverse "identità multiple" riscontrate e di fornire un sostegno adeguato tanto alle donne migranti e ai loro bisogni prioritari, legati *in primis* alla socializzazione e alla fruizione di cultura, quanto alle lavoratrici di cura e alle madri migranti.

La chiusura dei (pochi) progetti dedicati alle famiglie transnazionali dovrebbe, infine, sollecitare una riflessione rispetto all'*emergenzialità* che spesso contraddistingue l'esistenza di queste esperienze che, a partire dal 2014, non hanno più trovato interesse né finanziamenti, "oscurate" dal consistente arrivo di richiedenti protezione internazionale. Allo stesso tempo, l'eredità di queste esperienze, analizzata in questa sede, potrebbe arricchire di nuove prospettive transnazionali, strumenti interculturali e specifiche tematiche i servizi di sostegno alla genitorialità esistenti che dovrebbero includere, tra le diverse tipologie di famiglie cui sono rivolti, anche quelle vivono "separate dai confini".

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E. (2010): *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata*. Milano-Regione Lombardia: Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità.
- Bertagnolli M. (2018): *Aver cura di chi cura: i progetti di sostegno alla genitorialità a distanza e alle famiglie transnazionali provenienti dai Paesi postsocialisti* (Tesi di Dottorato; <http://amsdottorato.unibo.it/8331/>; ultima consultazione: 30 aprile 2019).
- Bezzi C. (2013): Romanian "Left Behind" Children? Experiences of Transnational Childhood and Families in Europe. *Remembering Childhood-Martor*, n. 18, pp. 57-74.
- Boffo V. (a cura di) (2007): *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Bonizzoni P. (2009): *Famiglie globali. Le frontiere della maternità*. Torino: Utet.
- Bonora N., Lorenzini S. (a cura di) (2008): Migrazioni al femminile. *Inchiesta*, numero monografico, n. 159.
- Bria P., Caroppo E., Brogna P., Colimberti A., Callieri B. (a cura di) (2010): *Trattato italiano di psichiatria culturale e delle migrazioni*. Pisa: Seu.
- Bryceson D., Vuorela U. (2002): *The Transnational Family. New European Frontiers and Global Networks*. Oxford: Berg.
- Burgio G. (2015): Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale. *Studi sulla Formazione*, n. 2, pp. 103-124.
- Cambi F., Campani G., Olivieri S. (2003): *Donne migranti verso nuovi percorsi formativi*. Pisa: ETS.
- Campani G. (2000): *Genere, etnia e classe: migrazioni al femminile tra esclusione e identità*. Pisa: ETS.
- Cima R. (2017): Memorie mobili: voci di nipoti e nonni nelle famiglie transnazionali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 37-53.
- Colombo A.D. (2003): Razza, genere, classe, le tre dimensioni del lavoro domestico in Italia. *Polis*, n. 2, pp. 317-342.
- Colombo A.D. (2012): *Fuori controllo? Miti e realtà dell'immigrazione in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Crenshaw K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, n. 1, pp. 139-167.
- Deluigi R. (2016): Ageing, Transnational Families and Elderly Care Strategies: Social Interactions, Welfare Challenges and Equitable Well-Being. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 19-32.
- Deluigi R. (2017a): The Work of Immigrant Women, between Caregiving and Exploitation: Nannies, Housekeepers, and Care Workers. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 223-235.
- Deluigi R. (2017b): *Legami di cura. Badanti, anziani e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Ehrenreich B., Hochschild A.R. (a cura di) (2003): *Donne globali. Tate, colf e badanti*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2004.

- Formenti L. (2008): Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 78-91.
- Gozzoli C., Regalia C. (2005): *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: il Mulino.
- Grassi G. (a cura di) (2007): *Madreperla. La "casa" che non c'era*. Parma: Diabasis.
- Hondagneu-Sotelo P., Avila E. (1997): I'm Here, but I'm There: The Meanings of Latina Transnational Motherhood. *Gender and Society*, 11(5), pp. 548-571.
- Istat (2018): *Stranieri residenti al 1 gennaio* http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRRES1 (ultima consultazione: 16 gennaio 2019).
- Keough L.J. (2015): *Worker-Mothers on the Margins of Europe. Gender and Migration between Moldova and Istanbul*. Washington: Woodrow Wilson Center Press.
- Lucisano P., Salerni A. (2002): *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lutz H. (2016a): "Good Motherhood" – A dilemma for Migrant Women from Eastern Europe. In A. Amelina, K. Horvath, B. Meeus (a cura di): *An Anthology of Migration and Social Transformation European Perspectives*. New York: Springer.
- Lutz H. (2016b): Intersectionality's Amazing Journey: Toleration, Adaptation, and Appropriation. *Rassegna italiana di sociologia*, n. 3, pp. 421-438.
- Milani P. (a cura di) (2001): *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erikson.
- Milani P. (a cura di) (2009): Per costruire insieme genitorialità. *Animazione Sociale*, n. 11, pp. 29-59.
- Mortari L. (2006): *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mofopsindadori.
- Olivito E. (a cura di) (2016): *Gender and Migration in Italy. A Multilayered Perspective*. Farnham: Ashgate.
- Onica C. (2009): *Women's Migration from Post-Soviet Moldova. Performing Transnational Motherhood*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Parreñas R.S. (2001): *Servants of Globalization. Women, Migration and Domestic Work*. Stanford: Stanford University Press.
- Pasquinelli S. (2013): *Le badanti in Italia: quante sono, chi sono, cosa fanno*. In S. Pasquinelli, G. Rusmini (a cura di): *Badare non basta. Il lavoro di cura: attori, progetti, politiche*. Roma: Ediesse, pp. 41-55.
- Perilli V., Ellena L. (2012): *Il concetto di intersezionalità: mappe e problemi*. In S. Marchetti S., J.M.H. Mascat, V. Perilli (a cura di): *Femministe a parole. Grovigli da districare*. Roma: Ediesse, pp. 130-135.
- Sarli A. (2011): *Il disagio della cura. I vissuti professionali delle assistenti familiari occupate in Italia*. Roma: Apes.
- Silva C. (2012): Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 39-48.

- Sità C. (2005): *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Stake R.E. (2006): *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- Tognetti Bordogna M. (2004): *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*. Milano: FrancoAngeli.
- Tognetti Bordogna M. (2012): *Contiugare welfare locale e welfare transnazionale a partire dalle famiglie transnazionali*. In F. Piperno, M. Tognetti Bordogna (a cura di): *Welfare transnazionale. La frontiera esterna delle politiche sociali*. Roma: Ediesse, pp. 54-73.
- Toth G., Toth A., Voicu O., Ștefănescu M. (a cura di) (2007): *Efectele migrației: Copiii rămași acasă*. Fundația Soros, România, (<http://www.fundatia.ro/sites/default/files/Copii%20ramasi%20acasa.pdf>, ultimo accesso: 18 aprile 2019).
- Tronto J. (1993): *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Trad. it. Torino: Diabasis, 2006.
- Vianello F.A. (2016): *La salute delle assistenti familiari*. In R. Maioni, G. Zucca (a cura di): *Viaggio nel lavoro della cura, Chi sono, cosa fanno e come vivono le badanti che lavorano nelle famiglie italiane*. Roma: Ediesse.
- Zanfrini L. (2008): *Dai "lavoratori ospiti" alle famiglie transnazionali. Com'è cambiato il posto della famiglia nei "migration studies"*. In E. Scabini, G. Rossi (a cura di): *La migrazione come evento familiare*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 167-192.

Paternità emigrata, transnazionale, ritrovata: in conversazione con la comunità bangladesese di Firenze

*Zoran Lapov*¹

Abstract

Quali sono le relazioni che si instaurano tra paternità e mobilità umana? In che modo si intersecano gli itinerari di queste due realtà sociali e quali reciproche influenze possono generare? E se tali dinamiche dovessero trovarsi iscritte in una dimensione transnazionale tra Bangladesh e Italia? Muovendo da questi possibili interrogativi, il presente contributo si prefigge l'obiettivo di analizzare la paternità emigrata, transnazionale, nonché ritrovata, sullo sfondo di ricongiungimenti familiari all'interno della comunità bangladesese di Firenze. Così inquadrata, la riflessione si sofferma in particolare sull'esperienza di separazione e riunificazione nel contesto delle migrazioni transnazionali, sul risultante rapporto padre-figli e sull'impatto che il fenomeno della genitorialità transnazionale possa produrre sulle relazioni educative e affettive in ambito familiare.

Parole chiave: paternità, mobilità umana, transnazionalità, rapporto padre-figli, risvolti educativi.

Abstract

What relationships are being established between fatherhood and human mobility? How the paths of these two social realities intersect, and what mutual influences may derive from? And what if these dynamics happen to be incorporated into a transnational dimension between Bangladesh and Italy? Starting from these possible questions, this paper aims at analysing the topic of emigrated, transnational, and eventually regained fatherhood, against family reunifications within the Bangladeshi community of Florence. From this perspective, the reflection lays particular emphasis on the experience of separation and reunification in the context of transnational migrations, on the resultant father-child relationship, and the impact that the phenomenon of transnational parenthood may produce upon educational relationships and practices in family.

Keywords: fatherhood, human mobility, transnationality, father-child relationship, educational implications.

¹Dottore di Ricerca, Docente e Cultore della materia in Pedagogia della Formazione interculturale e Antropologia di genere presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

Introduzione

Originato da un atto generativo (*paternità biologica*), per poi svilupparsi su una serie di fatti sociali sino ad aprirsi alle varie forme di genitorialità acquisita (*paternità non biologica*), il fenomeno della *paternità* dimostra di essere soggetto a mutamenti. Il carattere dei fatti sociali, nel loro significato più stretto proposto dal paradigma durkheim-maussiano (Durkheim, 1895, trad. it. 2008; Mauss, 1923-24, trad. it. 2002), contempla diverse variabili, quali legami, ruoli, funzioni, responsabilità, affinità, interazioni, costruzioni, definizioni, aspettative, ecc.; coagenti con una pluralità di possibili congiunture sociali, culturali, economiche, geografiche, demografiche, linguistiche, politiche o di altra natura, le variabili sociorelazionali incidono sui rapporti che si vengono a creare nel dato contesto familiare e, più specificatamente, all'interno del sottonucleo padre-figli. È in questo stesso senso che le migrazioni umane costituiscono un'altra di quelle realtà sociali che sottopongono la paternità a prove di ridefinizione e adattamento.

A partire dalla condizione antropologica socialmente riconosciuta nell'ambito di una determinata cultura, ossia dal rapporto di parentela biologica o acquisita che unisce il padre alla prole, il concetto di paternità si srotola su due piani: se, da un lato, riguarda lo status sociale e simbolico accordato ai padri (*essere padre*), dall'altro si affaccia sul coinvolgimento della figura paterna nelle pratiche educative e di cura dei figli (*fare da padre*). In questo suo duplice "agire paternamente" (condizione, *status*, diritti-doveri, responsabilità, modelli, vincoli affettivi, compiti, mansioni, ecc.), il tema della paternità si è oramai affermato nella concettualizzazione (Ball, Khan Wahedi, 2010) socio-pedagogica e antropologica come parte integrante di entrambe le discipline: l'aspetto che continua a rivendicare approfondimenti in termini di studio e ricerca concerne un'ulteriore coniugazione della dimensione paterna con le situazioni specifiche di vari micro-contesti socioculturali ed economici.

Sullo sfondo della cornice più ampia della genitorialità intersecata con esperienze delle migrazioni transnazionali (Bryceson, Vuorela, 2002; Bonizzoni, 2007; Ambrosini, 2009; Boccagni, 2009; Shih, 2016; Carling, Menjívar, Schmalzbauer, 2012; Saraceno, 2016), il presente lavoro si propone di osservare il fenomeno della paternità nella comunità bangladese, focalizzando l'attenzione sulla micro-realtà fiorentina, la quale, nel panorama italo-bangladese (131.967), conta 2.019 presenze (al 1° gennaio

2018).² Nel ripercorrere le traiettorie migratorie dei cittadini bangladesi, occorre rammentare che sono comunemente gli uomini a muovere il primo passo: prassi che – nel caso dei padri – converte la loro paternità in una condizione genitoriale a distanza e di portata transnazionale, che resta tale fino al momento in cui essi, da pionieri dell'impresa, non saranno ricongiunti con i loro più cari (Tognetti Bordogna, 2004, 2007, 2011; Bonizzoni, cit.; Ambrosini, cit.; Ambrosini, Bonizzoni, Caneva, 2009; Ambrosini, Bonizzoni, 2012).

Il campo di studi interessato alla famiglia e alla genitorialità – materna e paterna – nei processi migratori, comprese le concomitanti dinamiche intrafamiliari e relazioni educative, è stato ulteriormente rinnovato con contributi più recenti (Silva, 2006, 2012; Tognetti Bordogna, 2004, cit.; 2007, cit.; 2011, cit.; Scabini, Rossi, 2008; Favaro, 2007; Ambrosini, Bonizzoni, Caneva, cit.; Iavarone, Marone, Sabatano, 2015); studi più specifici, incentrati sulle comunità sud-asiatiche in Italia (Burgio, 2007; Tognetti Bordogna, 2011, cit.; Lapov, 2017, 2018), nella fattispecie quella bangladesi (Della Puppa, 2013, 2014a, 2014b; Priori, 2012; Rahman, Kabir, 2012; Mollick, 2016; Rota, 2014, tra gli altri), hanno ampliato le conoscenze su tali tematiche in prospettiva di ricerca sia teorica che empirica.

Il lavoro sul campo, svolto dal sottoscritto a partire dal 2014 in avanti, sulle comunità sud-asiatiche, con particolar accento su quella bangladesi, si iscrive in un percorso di ricerca che mira a seguire le traiettorie dell'inserimento scolastico, linguistico e socioculturale degli alunni di tali origini nella società e nella scuola italiana. Tesa a sondare la complessità del vissuto transnazionale delle famiglie bangladesi residenti attualmente nel capoluogo toscano, la presente riflessione socio-pedagogica poggia – oltre alla disamina delle fonti bibliografiche – su una raccolta di testimonianze quali frutto della suddetta ricerca empirica: la maggior parte del lavoro sul campo è stata sviluppata sotto forma di osservazioni e conversazioni spontanee con membri della comunità, prevalentemente con alunne e alunni d'origine bangladesi frequentanti le scuole elemen-

²Popolazione residente in Italia proveniente dal Bangladesh al 1° gennaio 2018: 131.967 (su 5.144.440 stranieri in Italia = 2,6%); popolazione residente in Toscana proveniente dal Bangladesh al 1° gennaio 2018: 6.253 (su 408.463 stranieri in Toscana = 1,5%), di cui a Firenze: M 1.568, F 451, tot. 2.019. Su 131.322 stranieri in Provincia di Firenze = 1,5%, = 32,3% dei Bangladesi in Toscana; la comunità bangladesi di Firenze è la più numerosa in Toscana, seguita da quella di Arezzo (Dati Istat: <https://www.tuttitalia.it/>; ultima consultazione: 10 febbraio 2019).

tari e medie inferiori del Centro storico di Firenze, nonché con componenti adulti delle famiglie bangladesi contattate. Prima di passare alla loro elaborazione e analisi qualitativa, i dati rilevati sul campo sono stati integrati e corroborati da informazioni ricavate da una serie di colloqui, impostati sul metodo dell'intervista semi-strutturata e realizzati con una ventina di soggetti tra alunne/i e membri adulti della comunità – genitori dei primi, specie padri, e mediatori/trici; i soggetti intervistati sono stati incontrati presso le scuole di riferimento, principalmente l'Istituto Comprensivo "Pieraccini" di Firenze, nei luoghi di lavoro dei rispettivi padri o in altri contesti meno formali. Questa cornice ci introduce al mondo dell'etnografia della scuola, elemento metodologico fondante dell'antropologia dell'educazione (Gobbo, 1996; Gobbo, Gomes, 2003; Leoncini, 2011) e dell'antropologia pedagogica (Nanni, 2002), discipline che implicano un'analisi etnopedagogica (Burgio, 2007) dei contesti presi in esame. Così configurato, il metodo etnografico genera una serie di "micro-etnografie" di contesti scolastici, la cui fisionomia si fonde con i connotati degli ambienti, eventi e soggetti che vi ruotano intorno – gruppo classe, corpo docente, famiglia, comunità, tessuto sociale, territorio, ecc. Importante, infine, aggiungere che, in questa sede, tale paradigma prende ispirazione da due repertori metodologici: quello pedagogico-interculturale, i cui approcci e principi si combinano con quelli dell'antropologia sociale e culturale.

Con l'intento di identificare punti di intersezione e di esplorare influenze intercorrenti tra il fenomeno della paternità e quello della mobilità umana, lo studio – nell'osservare il campione individuato – offre una fotografia della realtà prendendo spunto dalle dinamiche di ricongiungimento familiare all'interno della comunità bangladese di Firenze per approdare alla figura paterna nel contesto delle migrazioni transnazionali: così inaugurati, i contenuti a seguire sono particolarmente interessati ad approfondire le implicazioni che un'esperienza di separazione e riunificazione dettata dai contorni della genitorialità transnazionale possa produrre sul rapporto padre-figli e sulle rispettive relazioni educative e affettive.

1. Famiglia, genitorialità e mobilità umana: la forza delle trasformazioni

Nell'assortimento dei modelli di aggregazione umana, famiglia e comunità – unità sociali che si prestano a rispondere a diverse esigenze

sociorelazionali, educative ed economico-produttive – assumono particolare rilievo in quanto garanti della solidarietà del gruppo: la centralità di questa loro funzione diventa più evidente quando segmenti di un raggruppamento sociale si trovano indotti a intraprendere percorsi di mobilità umana. Colte e osservate nella loro qualità di fatti sociali (Durkheim, trad. it., cit.; Mauss, trad. it., cit.), le norme che regolano la vita in famiglia e comunità, le capacità sociorelazionali, i compiti genitoriali, le relazioni educative che vi si instaurano, i gradi di coinvolgimento e partecipazione sociale, affettiva ed economica, il sistema valoriale, le forme di solidarietà, le aspettative formative e professionali, ecc., sono tutte soggette a interpretazioni e mutamenti. I processi sottostanti a queste dinamiche, comprese le pratiche di negoziazione, compromesso e adattamento, sono invece governate da multiple variabili che si profilano tra interazioni e contrasti intergenerazionali, intergenere o intergruppi, tra esperienze sociali, culturali e formative, tra sfaccettature economiche, politiche, geografiche, o di altra natura.

Non da ultime, vi si iscrivono le potenzialità trasformative degli aggiustamenti che possono verificarsi, come necessità e aspirazione, nel corso di un progetto migratorio. E le prospettive della genitorialità non ne restano immuni. Si tratta, come ci ricorda Mara Tognetti Bordogna (2007, cit., p. 106) parlando delle famiglie della migrazione, di un lavoro

di relazione, di tessitura, di connessione accresciuto dai molti e continui scambi e confronti culturali, sia all'interno, sia all'esterno della famiglia, fra e tra le generazioni, con e per il sistema sociale. Operosità continua che non può basarsi sul sistema solidaristico, tipico della famiglia omogama, in quanto sono proprio le condizioni del contesto migratorio, che contribuiscono a ridefinire e a determinare il sistema solidaristico stesso; cambiano quindi le condizioni materiali e simboliche.

È proprio in questo senso che la famiglia e la comunità, da agenzie socializzanti ed educative, svolgono un ruolo di spicco nella vita di molti migranti, nella fattispecie bangladesi: sono, da un lato, istituti preposti alla socializzazione primaria, quel cammino formativo che opera alla costruzione della personalità dell'individuo quale membro di un gruppo umano e quindi sociale; essendo, dall'altro lato, importanti veicoli di cui avvalersi nella realizzazione di un progetto migratorio e fungendo, come tali, da filtri d'inclusione sociale da investire in rete e soprattutto nei contesti d'arrivo, le due strutture si prestano ad assumere valenza di meccanismi regolatori di catene e traiettorie migratorie, ad affiancare

inserimenti abitativi, lavorativi e scolastici, ad agevolare l'avvio di attività lavorative autonome, nonché a offrire sostegno alla genitorialità in emigrazione (Lapov, 2018, cit., cfr. in particolare p. 91). E una paternità transcontinentale e quindi transnazionale ne ha certamente bisogno (cfr. Tognetti Bordogna, 2007, cit.; Bonizzoni, cit.; Ambrosini, cit.; Ambrosini, Bonizzoni, Caneva, cit.; Boccagni, cit.; Carling, Menjívar, Schmalzbauer, cit.; Shih, cit.; Saraceno, cit.).

A prescindere dalle singole caratterizzazioni socioculturali dei collettivi bangladesi (e, più in generale, sud-asiatici), attualmente residenti nell'area metropolitana di Firenze, buona parte ne vive – si osserva – un'esperienza di famiglia fondata su parametri descrivibili come “tradizionali”: costruiti, cioè, su norme, riferimenti e sentimenti che li rendono tali in quanto definiti e condivisi all'interno di un'unità sociale circoscritta (famiglia, comunità, classe, ecc.) e non di rado difesi da forme più ampie di partecipazione sociale (popolo, cultura, religione, ecc.); ovvero: la sfera della vita familiare molte volte resta avvolta da precetti che non ammettono incertezze sui valori né una loro individualizzazione, poiché ritenuti, siffatti bisogni, ‘deleterii’ al mantenimento dell'assetto sociale vigente.

Da fatto sociale totale (Mauss, cit.), incardinato su un complesso di costrutti, rappresentazioni e significati socio-simbolici, la famiglia – pur definibile come ‘tradizionale’ – non sfugge al potere delle trasformazioni: le funzioni, i ruoli e le relazioni, tipiche di un certo modello familiare, vengono periodicamente decostruite e ricostruite per essere poi riassorbite dalla ‘normalità’ familiare; cambiano magari parzialmente, in qualche particolare, sfumatura, con ritmi e tempi poco percettibili, per poi riposizionarsi nel corredo normativo e valoriale del funzionamento familiare sotto sembianze quasi irriconoscibili di elementi ritoccati, riplasmati, riproposti. E anche quando la loro capacità innovatrice deve misurarsi con gli effetti dissuasivi, prodotti da censure e disconoscimenti, le tradizioni mutano, si ristrutturano e rinnovano: col passare del tempo, le trasformazioni si guadagnano il riconoscimento – dapprima sociale e in seguito normativo, ed è grazie a questa stessa natura sociale che le tradizioni umane, ritrovandovi la vita, riescono a mantenersi. In sintesi, questo processo, ogniquale volta avvenga, si conclude – secondo i principi della ciclicità trasformativa dei fatti sociali – con la conversione di una tradizione inizialmente disapprovata in una ammessa e incorporata nel sistema valoriale del dato contesto socioculturale.

Di fronte alle necessità e alle potenzialità della mobilità umana, specie se proiettata in uno spazio transcontinentale, una famiglia migrante si

trova a fare i conti con ruoli, valori, aspettative che – nell'accostamento ad altre tradizioni socioculturali – vanno incontro a mutamenti. Sono, ad esempio, i legami sociali, le relazioni intergenere, la manifestazione delle emozioni, la distribuzione dei ruoli e dei compiti, l'impegno lavorativo, ecc., tra i primi a postulare interventi trasformativi di vario genere e disposti su vari piani del funzionamento familiare e oltre: si aggiustano cioè i significati, aggiornano le forme di stare insieme, proporzionano le modalità della loro applicazione pratica, intanto che la relativa terminologia viene investita, anch'essa, dai processi di rinnovamento.

In definitiva, lungo i sentieri transcontinentali dei loro progetti migratori, i cittadini bangladesi si fanno esportatori di modelli culturali che fluttuano fra tradizione, rivendicazioni emancipatorie e modernità. E in mezzo a comunità, famiglie e raggruppamenti sociali di altro tipo, vi è sempre chi decide di emigrare per motivi, sì economici, ma anche socio-culturali, assimilati non poche volte a una spinta verso l'emancipazione: non di rado, la mobilità umana riserva ai propri protagonisti benefici sotto forma di soluzioni più favorevoli di carattere sia economico che sociale. Le migrazioni, di fatto, si prestano come luoghi in cui poter realizzare scelte e sogni, favoriti dai processi di negoziazione e accomodamento socioculturale e stimolati da opportunità lavorative, formative e di crescita professionale: e la sfida dell'impresa riguarda tanto le donne, quanto gli uomini (Lapov, 2018, cit., cfr. in particolare pp. 107-108).

2. *La famiglia bangladesi nel contesto italiano: spunti per un profilo archetipico*

Intanto che mantiene alcune caratteristiche di base, in parte definite dal sistema valoriale importato dal *dēsh* (*Paese* [proprio], *terra* [natia]), ovvero dai contesti socioculturali d'origine, la famiglia bangladesi, per sopravvivere nella sua complessità ed eterogeneità tipologica, si predispone (anche inavvertitamente) ad adattamenti multilivello, i quali – fuori dal contesto originario, nel *bidēsh* ([*Paese*] estero, emigrazione), e in contatto con altre tradizioni socioculturali – risultano maggiormente ipotizzabili.

Emerge, per iniziare, la necessità di un ridimensionamento dell'unità familiare (*pôribār*) in termini di presenze e residenza comune: in considerazione delle tradizioni socioculturali, sommate alle condizioni alloggiative disponibili, in Bangladesh è più facile incontrare famiglie sia nucleari che estese (Chowdhury, 1995); al contempo, i processi di nucle-

arizzazione, avviati già in patria a partire dalle aree urbane, riconoscono nei progetti migratori una sorta di alleato. Difatti, quella bangladese, così come la ritroviamo contestualizzata nella società italiana, è una famiglia nucleare monogamica che abbraccia parenti prossimi o lontani, consanguinei o affini (anche dislocati in altre parti d'Europa), con l'eventualità di trovarvi qualche familiare aggregato, comunemente fratello minore di uno dei coniugi, perlopiù della moglie, quindi zio materno dei rispettivi nipoti.

Nell'ottica di una descrizione antropologica più ampia, la famiglia bangladese è rappresentata da un nucleo sociale endogamo, fondato cioè sul matrimonio a carattere intracomunitario (spesso anche intranazionale) e intraconfessionale; è omogama, ovvero realizzata preferibilmente fra persone appartenenti allo stesso ceto sociale e/o ambito professionale; conformemente a tali preferenze, i matrimoni – di consueto combinati – risultano essere contratti in seguito a interventi di mediazione inter-familiare, o comunque pianificati dai o in accordo con i genitori o, sotto dovute condizioni, chi per loro (altri membri della famiglia o del parentado). In Bangladesh, il modello sociale predominante è dato dalla famiglia patrilineare estesa: di conseguenza, rispetto alle scelte abitative per le coppie neo-sposate, si seguono i parametri di residenza *patri-virilocale* e si privilegia – nel caso di residenza neolocale come ad esempio in emigrazione – la prossimità abitativa dei neo-coniugi con il luogo di residenza delle famiglie d'origine; tal fatto comporta benefici su più versanti, tra cui: reciproco sostegno materiale e immateriale, condivisione delle risorse, supporto sociale e continuità delle relazioni affettive intrafamiliari (Ashraful, 1979; Jahangir, 1976; Chowdhury, cit.; Gardner, 2009; Rahman, 2017). Dal punto di vista spirituale, laddove si tratti di praticanti, famiglie bangladesi sono prevalentemente musulmane sunnite. E per quanto riguarda la sessualità, poggiano su unioni eterosessuali.

Pur essendo i coniugi vicini d'età, nelle coppie bangladesi i mariti, di regola, risultano leggermente più grandi. L'età media al matrimonio, perlomeno nelle classi medie/medie-alte, alle quali appartengono diverse famiglie bangladesi presenti in Italia (Della Puppa, 2013, cit., p. 123) e a Firenze, supera oggi i 20 anni d'età: difatti, è questa la soglia oltre la quale si cerca di rimandare la data del matrimonio, se non al termine degli studi superiori (universitari, o altri).

Infine, alla luce delle implicazioni che definiscono la mobilità umana e il vissuto migratorio dei cittadini bangladesi insediatosi in Italia ed Europa (Della Puppa, 2014a, cit.; Priori, cit.; Rahman, Kabir, cit.), si evince come non pochi tra di loro hanno conosciuto un'esperienza di fa-

miglia transnazionale (Bryceson, Vuorela, cit.; Tognetti Bordogna, 2007, cit.; Bonizzoni, cit.; Ambrosini, cit.; Ambrosini, Bonizzoni, Caneva, cit.; Boccagni, cit.; Carling, Menjívar, Schmalzbauer, cit.; Shih, cit.; Saraceno, cit.).

Nell'osservare il campione della comunità bangladese di Firenze, è possibile documentare un tasso di natalità piuttosto regolare che si aggira intorno a tre-quattro nascite per donna, contemplata la sussistenza di nuclei con meno figli (uno-due), come pure quelli che ne contano più di quattro. A giudicare dalle narrazioni raccolte tra gli alunni d'origine bangladese di Firenze in riferimento ai loro genitori e nonni, il numero dei figli sembra essersi ridotto nel giro di una-due generazioni.

Le famiglie bangladesi, di cui in questo testo, si trovano a Firenze e in Italia per potenziare, in primo luogo, le proprie opportunità di crescita e di benessere socio-economico. E mentre i genitori auspicano per i loro figli (e per sé stessi) un *futuro migliore*, prospettato a partire dal ventaglio dell'offerta formativa del sistema scolastico italiano, le ragazze e i ragazzi si aspettano qualcosa di più che dovrebbe concretizzarsi sotto forma di libertà maggiori rispetto a quanto sperimentato nei contesti nati. Incrociato con le aspettative – di regola alte – degli adulti e iscritto nella comune storia migratoria, il futuro, ancora da compiersi, dei nostri giovani interlocutori, riserva diverse risposte alle loro rivendicazioni.

In concomitanza con la potenzialità di esperienze concrete e virtuali, esperite o solo ambite, la famiglia e la comunità – la prima come segmento della seconda – continuano ad avere una forte voce in capitolo nella vita dei giovani di origine sud-asiatica, anche in emigrazione: pur soggetta alle circostanze, la gamma delle scelte individuali resta vincolata alle norme di un sistema socioculturale, al cui interno – possibile affermare – il grado di autonomia decisionale degli individui soggiace alle decisioni prese dal contesto, ovvero dalla famiglia, la quale si fa propugnatrice dei rispettivi valori e derivanti pratiche sociali.

Orbene, il verificarsi dei percorsi di emancipazione e di mutamento sociale dipende dai tempi e dai ritmi scanditi secondo quanto decretato dai contorni socioculturali. Magari anche a piccoli passi, la cui velocità è governata da una combinazione di atteggiamenti assunti sia dalla comunità di appartenenza, sia dal contesto sociale più esteso, si registrano episodi di varia natura e disposti su vari piani d'interazione con il tessuto sociale circostante, specie con i coetanei, italiani o di altra nazionalità: si parte da una scolarizzazione in comune, cosparsa di attività scolastiche ed extrascolastiche, feste in classe o a casa, uscite serali o altri momenti di socializzazione, fino a imboccare le vie della formazione universitaria

e della collocazione professionale – tutte occasioni colme di opportunità che invitano a rinnovarsi come membri attivi della società e, con ciò, potenziali operatori di mutamento sociale.

3. Paternità bangladesese emigrata: da distanze transnazionali a presenza stabile

Dettati dal complesso delle circostanze e delle condizioni di vita che, in un dato momento, determinano l'esistenza delle persone, i fenomeni della mobilità umana sono indotti ad assumere varie forme: possono, cioè, mettere in moto percorsi individuali, di gruppo o di massa; flussi maschili, femminili, minorili o misti; movimenti spontanei o forzati; spostamenti motivati da ragioni economiche, politiche, sociali o da altri fattori di spinta, commisti a quelli di attrazione.

Alla luce di questa premessa, è possibile constatare come nella collettività che riunisce uomini bangladesi avventurati in un'esperienza migratoria di portata transnazionale e transcontinentale – sia essa intrapresa direttamente dal Bangladesh o attraverso altri luoghi di sosta intermedi – si ritrovano diverse tra le tipologie suindicate, ovvero: migranti spontanei e forzati, adulti e minori (anche soli, non accompagnati), richiedenti asilo o altre forme di protezione internazionale, nonché migranti economici, padri e mariti, venturi protagonisti del ricongiungimento familiare. Si delinea così il profilo cui siamo interessati in questo studio: quello che accoglie la categoria degli uomini, e padri, i quali – partiti e approdati ai luoghi d'insediamento da soli – lottano con i tortuosi iter burocratici e socio-economici al fine di procurarsi i requisiti necessari per poter ricongiungersi ai propri familiari. Oppure,

i ricongiungimenti familiari sono un aspetto saliente dell'evoluzione dei flussi migratori nei paesi democratici. [...] I processi di ricongiungimento si sono però complicati, così come è mutato e si è diversificato il concetto di famiglia, anche nelle società di origine. (Ambrosini, Bonizzoni, p. 25).

L'esperienza vissuta dai padri bangladesi che decidono di inoltrarsi in una dimensione transnazionale (Della Puppa, 2014a, cit.; Priori, cit.) si iscrive in una sequenza di dinamiche che, in combinazione con le variabili socioculturali della società d'origine, incidono sulla costruzione e sullo sviluppo delle competenze determinanti per la formazione della e alla loro paternità: a cominciare dagli aspetti interconnessi con la sfera

spaziotemporale e ambientale (mobilità umana, migrazioni, distanze), si passa a quella economico-lavorativa (necessità economiche, scelte professionali, vita lavorativa) e quella sociorelazionale e affettiva (famiglia, comunità, sentimenti, relazioni di genere, paternità-maternità, rapporti genitori-figli), fino a toccare i plurimi strati dell'azione educativa (gestione dei compiti educativi, socializzazione, formazione della personalità, cura dello sviluppo, trasmissione della lingua e cultura, rapporti con i servizi educativi, ecc.; a questo proposito, cfr. Silva, 2006, cit.; Favaro, 2007, cit.).

Entrano in scena forme inedite di scambio sociorelazionale, di interazione affettiva e di missione educativa che invitano – quale aspetto più eclatante – a fare i genitori a distanza (Saraceno, cit., pp. 110-113): come tali, questi processi ingenerano effetti sui legami intergenerazionali, materializzati cioè nei rapporti con i figli/e, e sulle relazioni intergenere (tra coniugi, sorelle e fratelli, cugine e cugini, ecc.), con particolar impatto sui percorsi di costruzione e ricostruzione della maschilità e della femminilità (Della Puppa, 2013, cit.; 2014a, cit.) e con ciò dell'identità paterna e materna. Non è, pertanto, casuale che questa interpretazione asimmetrica dei ruoli e la conseguente distribuzione dei compiti tra maschilità e femminilità abbiano – ad esempio – un peso determinante sulle modalità di gestire e manifestare le emozioni. Sono aspetti importanti che aiutano a comprendere la paternità – come condizione antropologica, status di valore socio-simbolico e impegno socio-educativo – in Bangladesh, nonché in altri contesti sud-asiatici (Ball, Khan Wahedi, cit., 2010). Superfluo ribadire come la detta dicotomia continua a impregnare la nozione di famiglia e genitorialità in ampi segmenti di diverse società, donde nemmeno i collettivi immigrati, in Italia, ne restano immuni.

Tenendo presente questo schema complesso e articolato, nonché intersecato dalle sfide di un progetto migratorio, ci proponiamo di ripercorrere i sentieri dell'emigrazione bangladese verso l'Italia: l'itinerario ci porta ad attraversare cinque ampi contenitori spaziotemporali e sociorelazionali, al cui interno riscontriamo una varietà di mansioni, con particolar accento su quelle genitoriali, che i padri e futuri soggetti ricongiungenti sono chiamati a espletare.

3.1. *Padri transnazionali: genitorialità mediata*

La transnazionalità familiare (Saraceno, cit., pp. 103-113) – come fenomeno sociale e stadio di un progetto migratorio – non investe la genitorialità di tutti gli uomini, né padri, della comunità bangladese in

emigrazione, giacché una parte di loro riesce a intraprendere il viaggio assieme al proprio nucleo familiare; essa nemmeno interessa l'intero percorso migratorio, bensì una tappa, quella precedente al ricongiungimento con altri familiari. Dati questi presupposti, in Italia si osserva una certa presenza di uomini bangladesi soli, in prevalenza sposati, oppure celibi ma fidanzati (promessi), con il resto della famiglia in Bangladesh.

Quali sono le implicazioni che questo allontanamento, seppur volontario e concordato con la famiglia, esercita sulle formazioni familiari, sul benessere e sullo sviluppo dei minori, sul coinvolgimento nelle pratiche educative e di cura dei figli, ecc., con particolar riferimento alla figura paterna? Si evidenziano, in primo luogo, due *continuum*, sì spaziotemporali, ma soprattutto sociorelazionali e affettivi, ovvero la *separazione* e la *distanza*:

Si fa così che prima parte l'uomo e poi, quando si può, viene la moglie con i figli, oppure solo lei, e dopo i figli... Dipende da tante cose e tutto questo costa... Spiega Raihan³ (32, colloquio realizzato presso la Sc. primaria "Nencioni", Firenze).

In questa fase segnata dalla separazione dai familiari più stretti, i padri – collocati in uno spazio e tempo transnazionali – sono tenuti ad assolvere i loro compiti genitoriali a distanza (Ambrosini, Bonizzoni, Caneva, cit.; Saraceno, cit.): subentrano così e assumono importanza forme di collaborazione e organizzazione intrafamiliare mediate, intramezzate cioè da distese spaziotemporali. Si intuisce da sé quanto sia importante il processo di ricongiungimento familiare (Tognetti Bordogna, 2004, cit.; 2011, cit.) che, in un percorso migratorio di questo tipo, funge da linea spartiacque che divide l'esperienza della paternità emigrata – e transnazionale – in due periodi (Della Puppa, 2014a, cit.; Priori, cit.).

3.2. Padri lavoratori: genitorialità impegnata

Essendo intrinsecamente correlata con i processi della mobilità umana e con le aspettative per un futuro migliore, la sfera economico-lavora-

³I nomi riportati nel testo non sono propri delle persone citate, bensì tratti dal repertorio onomastico bangladesi; si è deciso di adottare questa soluzione per due ordini di ragioni: se, in primo luogo, la finalità era quella di tutelare l'identità delle/i protagoniste/i che hanno contribuito alla realizzazione del testo, in secondo, anziché lasciarle/li in totale anonimato, si è voluto attribuire loro – pur con nomi fittizi – una personalità più eloquente.

tiva gioca nell'ambito delle migrazioni transnazionali un ruolo di assoluto rilievo: difatti, sono primariamente le necessità economiche a dettare e indirizzare gli spostamenti dei cittadini bangladesi e le concomitanti dinamiche intrafamiliari, intergenerazionali e intergenere; di conseguenza, le stesse condizioni socio-economiche e le prospettive di inserimento lavorativo dei genitori si riflettono sull'andamento scolastico dei figli.

Attribuita sulla base di una serie di costrutti socioculturali e parametri valoriali e simbolici, condivisi – in linea di massima – all'interno della comunità, la dimensione paterna è parte integrante del complesso dei caratteri ritenuti propri dell'uomo e con ciò maschili: la paternità è, quindi, un elemento importante nella costruzione dell'identità maschile (*maschilità*) nella cultura bangladesi (Ball, Khan Wahedi, 2010, cit.; Della Puppa, 2013, cit., 2014a, cit.). Così concettualizzata, la condizione di padre insiste ripetutamente su conferme di adeguatezza e capacità, la cui messa in pratica dimostra quanto i coinvolti siano in grado di conquistare, gestire e mantenere la propria autonomia economica e di orientarsi con dimestichezza nel governo dei propri compiti familiari (sostentamento, relazioni, educazione dei figli, ecc.). Collegando queste istanze con l'impegno economico-lavorativo dei migranti, nella fattispecie bangladesi, preme ricordare come inserimenti lavorativi non sempre arrivano a coincidere con le qualifiche conseguite nel Paese natio, né ad appagare, di conseguenza, eventuali aspettative professionali: che si tratti della non riconoscibilità dei titoli di studio e delle qualifiche ottenute all'estero, oppure delle discrepanze tra le qualifiche possedute e gli sbocchi professionali disponibili, la congiuntura induce gli interessati a riposizionarsi nel contesto socioeconomico circostante, rivedendo e spesso reindirizzando i propri traguardi professionali.

Ho studiato *management* in Bangladesh, per lavorare nelle aziende, fare commercio... E, vedi, ora lavoro al mercato, vendo frutta e verdura (racconta sorridente il giovane Rustom, 28, Mercato di Sant'Ambrogio, Firenze).

Nella realtà italiana, le prospettive d'inserimento lavorativo dei cittadini bangladesi si distribuiscono tra quattro settori principali: quello del commercio, della ristorazione, dei servizi e dell'industria. Affacciandoci sul campione disponibile a Firenze, rileviamo come i membri della comunità sono, per buona parte, assorbiti – come titolari o dipendenti – dall'imprenditoria bangladesi (Rota, cit.), impiegata perlopiù nelle attività commerciali a gestione familiare (generi alimentari, abbigliamento, pelletteria, oggettistica varia, ecc.), compresa la vendita ambulante oc-

casionale di ombrelli e oggettistica varia, e meno dal settore della ristorazione (di solito dipendenti); date le potenzialità attuali della telefonia e delle telecomunicazioni internazionali, il numero dei centri chiamate (*call centers*) e negozi di video è stato, invece, drasticamente ridotto (Lapov, 2018, cit., cfr. in particolare p. 79).

I miei genitori si sono conosciuti all'università... Poi è stata organizzata la presentazione tra le famiglie, poi il fidanzamento e, infine, si sono sposati. Il babbo aveva finito l'università e la mamma no... Dopo un po' di tempo, hanno deciso di partire all'estero... Qua, in Italia, mio babbo lavora in un ristorante e la mamma fa la casalinga (Junaid, 14, terza media, Sc. "Pieraccini", Firenze).

Mia mamma fa la casalinga, sta dietro a noi, figli... In Bangladesh, prima di raggiungere il babbo in Italia, aveva studiato informatica (Tahira, 13, terza media, Sc. "Pieraccini", Firenze).

Contestualizzati nella società di partenza come appartenenti a classi medie/medie-alte (Della Puppa, 2013, cit., p. 123), molti tra i cittadini bangladesi attualmente residenti a Firenze hanno compiuto in Bangladesh la scuola media superiore, diversi – tra donne e uomini – hanno conseguito una laurea di primo livello, altri ancora si sono spinti fino ai gradi più elevati d'istruzione superiore. Non è, pertanto, casuale che tra gli alunni bangladesi, attualmente frequentanti le scuole fiorentine, alcuni provengono da percorsi d'istruzione privata, laddove altri nel Paese d'origine hanno maturato esperienze d'istruzione pubblica; a questi dati – senza entrare nei meandri di rendimento a livello individuale – si aggiunge il fatto che le alunne e gli alunni che arrivano dal Bangladesh all'età di otto anni od oltre sono generalmente alfabetizzate/i e iniziate/i alla vita scolastica.

3.3. Padri assenti: genitorialità idealizzata

Tra le due fasi del percorso – una precedente e l'altra posteriore alla riunificazione – si profila uno stadio intermedio, la cui durata variabile dipenderà dai requisiti che accordano ai padri il diritto al ricongiungimento familiare: in questo lasso di tempo, la loro genitorialità viene investita, nell'immaginario dei familiari e soprattutto dei figli/e rimasti in Bangladesh, di un fenomeno che si traduce in idealizzazione del padre assente. Già riconosciuto dalla società come capofamiglia attivo, detentore

delle risorse economiche poiché percettore di reddito (*breadwinner*)⁴, cui spetta il compito di distribuirle secondo le necessità della famiglia, il padre – valutato per di più sullo sfondo dell’esperienza migratoria – viene idealizzato e ulteriormente onorato nel suo ruolo sociale e genitoriale. Questa forma di potenziamento della figura paterna, nonché dei ruoli e doveri coniugali a essa attribuiti, contribuisce ad aggiungere altro valore alla suddetta maschilità, quale banco di prova di idoneità sociale per gli uomini della comunità. Quasi a dire che la distanza è, questa volta, d’aiuto. Quanto alla quotidianità tangibile, essa ai diretti interessati riserva ben altro: separazioni (seppur temporanee), rotture, disorientamenti sociorelazionali, questioni intrafamiliari, tensioni, ripensamenti, costi, procedure burocratiche, attese, ansie, trasformazioni, ecc., tutte da affrontare a distanza (Ambrosini, Bonizzoni, Caneva, cit.; Saraceno, cit., cfr. in particolare pp. 103-113). Riportando l’attenzione sul rapporto padre-figli, prendono corpo altri scenari che toccano con diversi gradi di intensità e applicazione la sfera sociorelazionale in termini di continuità e qualità delle relazioni, specie quelle educative e affettive: il padre viene, sì, idealizzato, ma quel che si verifica nella realtà dei fatti è che rischia di non conoscere (bene) i propri figli; di conseguenza, compiuto il percorso di ricongiungimento, subentra una rinnovata presentazione, un nuovo processo di conoscersi tra padri e figli, finalizzato cioè a una ristrutturazione dei rapporti intergenerazionali (padri-figli/e), e intrafamiliari (padri-figli/e, mariti-mogli).

A seconda di come viene governato, questo momento delicato di passaggio potrebbe dar luogo a risvolti di varia forma e “consistenza”: pertanto, la sua gestione postula impegno e dedizione, fondati su un coinvolgimento congiunto e una partecipazione sentita di tutti i membri della famiglia. Lo spirito collaborativo tra i coinvolti è la qualità che dovrebbe coronare questa tappa del percorso, anche in ottica di potenziali mutamenti sociali, i quali – favoriti dai processi di negoziazione, accettazione, ripensamento, reinterpretazione, compromesso e altri meccani-

⁴La voce inglese *breadwinner* ritrae, in senso figurato, “la persona che procura il pane [in famiglia], che porta il pane, (ovvero) i soldi [a casa]”, ragion per cui risulta definibile come “la persona che mantiene la famiglia” (www.wordreference.com/enit/breadwinner; ultima consultazione: 3 marzo 2019); altri due termini corrispondenti, che descrivono ulteriormente il concetto, sono quello di *wage earner* “percettore di reddito” (www.wordreference.com/enit/wage%20earner; ultima consultazione: 28 marzo 2019) e di *provider* “chi provvede [alla famiglia], chi mantiene [la famiglia]” (www.wordreference.com/enit/provider; ultima consultazione: 4 marzo 2019).

smi di adattamento sociale – potrebbero verificarsi come uno dei principi fondanti della progettualità migratoria. Il compito non è facile e la posta in gioco è alta, soprattutto se correlata al benessere dei più piccoli: questi, pieni di speranze, aspettano impazienti il momento in cui, riuniti ai padri, potranno riappropriarsi di una vita in famiglia al completo.

3.4. *Padri ricongiungenti: genitorialità ritrovata*

In concomitanza con il formarsi delle seconde generazioni, sorretto dalle nascite avvenute in emigrazione, il fenomeno dei ricongiungimenti familiari continua a costituire un elemento caratterizzante della vita dei collettivi bangladesi in Italia (Della Puppa, 2013, cit.; 2014a, cit.; 2014b). L'iniziazione dei più piccoli al fenomeno migratorio è determinata da una catena di decisioni e scelte operate da adulti e tradotte, in un primo momento, in partenze di uomini, membri delle rispettive famiglie. Pervenuti per primi, questi – da mariti e padri – ricoprono, in una seconda fase, il ruolo di soggetti ricongiungenti nei confronti dei rispettivi familiari – mogli e figli/e – rimasti in Bangladesh: si inaugura così il varo di un'altra porzione di relazioni e interazioni intergenere, la quale fa riemergere e riconfermare quella che sarebbe la dimensione *maschile* (*maschilità*) degli uomini nei processi migratori (Della Puppa, 2013, cit.; 2014a, cit.). Imperativo, a tal punto, ribadire che, anche laddove sono gli uomini a seguire le pratiche amministrative e l'organizzazione del trasferimento dei familiari ricongiunti, le donne parimenti cooperano alla buona riuscita dell'impresa.

Il progetto di ricongiungimento familiare, che porta i piccoli migranti (spesso accompagnati dalle madri) a partire dal Bangladesh per riunirsi ai propri padri nei luoghi d'insediamento, si concretizza grazie al conseguimento di una serie di requisiti socio-economici interconnessi con lo status lavorativo dei padri ricongiungenti. A seconda delle condizioni disponibili, si cerca di ricongiungere tutti i familiari insieme; altrimenti, si incomincia col ricongiungere dapprima la moglie, poi i figli, tutti o gradualmente (Ambrosini, Bonizzoni, Caneva, cit.), i quali intanto restano in Bangladesh con i parenti, di solito nonni:

Prima è partito mio babbo, poi, dopo un bel po' di anni, quando ha fatto i documenti per noi, sono arrivata io con la mamma, giusto in tempo per iscrivermi alla quinta... Mio fratellino, si ricorda, è nato, invece, a Firenze (racconta Tahira, 13, terza media, Sc. "Pieraccini", Firenze).

Per quanto riguarda la riunificazione con i più piccoli, la tendenza prevalente è quella di ricongiungerli, laddove fattibile, in età di scuola primaria o media inferiore, se non prima, con l'idea di fare loro intraprendere in tempo, con particolare riferimento all'apprendimento linguistico, un proficuo percorso formativo. È attraverso questo stesso meccanismo, difatti, che i figli ricongiunti entrano in contatto con la società e la scuola italiana.

3.5. Padri presenti: genitorialità riconquistata

Per quanti riescono a emigrare tutti insieme, il progetto migratorio non deve fare i conti con la fase della separazione né con le pratiche del ricongiungimento familiare; per diversi altri, queste situazioni raffigurano, invece, la realtà palpabile del loro progetto migratorio. Superate le procedure – non di rado tortuose – del ricongiungimento familiare, si approda a una presenza tangibile e stabile dei membri della famiglia, fatto che rende tali anche le varie dinamiche della sfera sociorelazionale, affettiva ed educativa, ristrutturata attraverso un lavoro congiunto: la famiglia è riunita, i genitori ritornano a collaborare da vicino, i compiti vengono ridistribuiti in presenza, l'interazione con la prole non è più mediata da distanze né da mezzi telematici. In sostanza, tutto diventa più fattibile, tanto per gli uomini, quanto per le donne, e i giovani possono riprendere a sognare il futuro assieme ai loro padri.

Da rammentare come, nella fase previa al ricongiungimento (laddove avvenga), i migranti uomini sono tenuti a sbrigare tutte le loro mansioni (lavoro, casa, compere, alimentazione, ecc.) da soli; una volta ricongiunti ai loro familiari, le condizioni cambiano e la mole delle faccende domestiche passa alle mogli. La componente maschile continua – anche in emigrazione – a interfacciarsi con l'esterno, laddove quella femminile resta relegata all'interno della casa e della famiglia, alla dimensione domestica, alla sfera affettiva e relazionale, primeggiata dalla cura dei figli. Risulta doveroso osservare come le donne di alcune famiglie lavorano, o comunque affiancano gli uomini nella loro quotidianità lavorativa, in modo particolare nel settore del commercio. Inoltre, sono principalmente, sebbene non esclusivamente, le madri quelle che si vedono impegnate nella vita scolastica dei figli e nell'interazione con i servizi educativi, anche perché gli uomini, lavorando, spesso non trovano tempo per dedicarsi a tale mansione; laddove possibile, i rapporti con i servizi educativi vengono, invece, condivisi tra i coniugi.

Nonostante le disposizioni classiche di ruoli, compiti e mansioni, la forza delle trasformazioni socioculturali, in parte potenziata dalla mobilità umana e dall'interazione con nuovi scenari socioculturali, fa sì che i processi migratori possano contare con sempre maggior numero di uomini e donne bangladesi scolarizzati e/o laureati. Sulla medesima scorta, buona parte dei genitori bangladesi di Firenze incoraggiano i loro figli e figlie ad allargare i confini del proprio capitale conoscitivo: ingaggiati in questa dinamica intergenerazionale, nonché nella loro funzione genitoriali, essi – in poche parole – cercano di procurare alla propria prole migliori opportunità formative e professionali. E suggerimenti incominciano a tradursi in realtà:

Sono qui da circa vent'anni. Ci ho fatto tutte le scuole, poi mi sono iscritta all'Università a Firenze e mi sono laureata in lingue (Mina, 27, colloquio realizzato presso la Sc. "Pieraccini", Firenze).

Conclusioni

Aperto le porte dell'incontro tra persone, culture e lingue, la mobilità umana – mentre favorisce l'interazione tra diversità e affinità – facilita la contaminazione tra vari stili di vita. La medesima esposizione a modelli culturali, sociali e normativi differenti, incontrati lungo le traiettorie dell'esperienza migratoria, porta l'istituzione familiare e gli stili genitoriali a sperimentare trasformazioni di diversa natura, forma e intensità, talora persino impercettibili (o quasi), ma autentiche.

Senza entrare nel dettaglio (qualità, fattibilità, crescita, ecc.) di tali trasformazioni, è un dato assodato che la scelta di avventurarsi in un percorso migratorio viene fatta allo scopo di potenziare le proprie condizioni di vita. Pertanto, l'esperienza di distanze, separazioni, attese non costituisce un ostacolo alla costruzione di una condizione paterna transnazionale degli uomini bangladesi, trovatisi – nel presente caso – in Italia e a Firenze: sono pronti per partire, nonché imboccare le vie inesplorate della vita in emigrazione, la quale – attraverso il conseguimento dei requisiti necessari per operare il progetto di ricongiungimento familiare – dovrebbe assicurare loro l'opportunità di riunirsi ai propri cari.

Partendo da questi presupposti, il saggio ha voluto delineare alcune delle relazioni educative e affettive più salienti che vengono a instaurarsi nel rapporto padre-figli degli uomini bangladesi, avviati alle vicende

migratorie di portata transcontinentale: dalla genitorialità transnazionale all'idealizzazione della figura paterna, dalle prove della maschilità alle sfide del ricongiungimento familiare, dalla separazione alla paternità riconquistata, da una condizione genitoriale a distanza fino a una ristrutturazione dei rapporti intergenerazionali, intergenere e intrafamiliari. Distribuiti nell'arco di tempo che abbraccia la condizione degli immigrati bangladesi di Firenze prima, durante e dopo la riunificazione con il resto della famiglia, questi momenti – a seconda del singolo caso – assumono sembianze diverse e seguono ritmi differenti. Sono processi che, comunque sia, determinano i “rischi” di contaminazione e mutamento sociale e che, permeando il complesso di relazioni, emozioni, compiti, funzioni e ruoli, possono verificarsi in un ambito familiare e investire, non da ultimo, una paternità emigrata, transnazionale, nonché ritrovata.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2007): *Famiglie migranti e stili genitoriali: i servizi e la scuola in prospettiva interculturale* (Atti del Convegno), “Gian Franco Minguzzi”. Bologna: Provincia di Bologna.
- Ambrosini M. (2009): Nuovi concittadini? I giovani di origine immigrata, vettore di cambiamento della società italiana. *Altre Modernità*, 2(10), pp. 20-28.
- Ambrosini M., Bonizzoni P. (a cura di) (2012): *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio (Rapporto 2011)*. Milano: Fondazione Ismu.
- Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E. (2009): *Fra genitorialità a distanza e ricongiungimenti progressivi: famiglie migranti in transizione*. In Id., *Gli immigrati in Lombardia. Rapporto 2008*, cit., pp. 177-194.
- Ashrafu A.K.M. (1979): *Kinship in Bangladesh*. Dacca: International Centre for Diarrhoeal Disease Research, Bangladesh.
- Ball J., Khan Wahedi M.O. (2010): Exploring Fatherhood in Bangladesh. *Childhood Education*, 86(6), pp. 366-370.
- Bocagni P. (2009): Il transnazionalismo, fra teoria sociale e orizzonti di vita dei migranti. *Rassegna Italiana di Sociologia*, L(3), pp. 519- 543.
- Bonizzoni P. (2007): Famiglie transnazionali e ricongiunte: per un approfondimento nello studio delle famiglie migranti. *Mondi Migranti*, n. 2, pp. 91-108.
- Bryceson D.F., Vuorela U. (2002): *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks*. Oxford: Berg Publishers.
- Burgio G. (2007): *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*. Pisa: ETS.
- Carling J., Menjivar C., Schmalzbauer L. (2012): Central Themes in the Study of Transnational Parenthood. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(2), pp. 191-217.

- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Chowdhury A. (1995): Families in Bangladesh. *Journal of Comparative Family Studies*, 26(1), pp. 27-37.
- Della Puppa F. (2013): Tensioni e ambivalenze nel cammino verso l'età adulta. Uomini bangladesi in Italia e ricongiungimento familiare. *Mondi Migranti*, 3(3), pp. 121-139.
- Della Puppa F. (2014a): *Uomini in movimento. Il lavoro della maschilità tra Bangladesh e Italia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Della Puppa F. (2014b): Il volto nascosto del ricongiungimento familiare: voci, vissuti e aspirazioni di donne e uomini bangladesi in Italia. *Genesis*, 13, pp. 101-120.
- Durkheim É. (1895): *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2008.
- Favaro G. (2007): Essere genitori altrove. Le famiglie immigrate: caratteristiche, storie, modelli educativi. *REMHU, Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios*, 15(30), pp. 65-78.
- Fiorucci M. (a cura di) (2004): *Incontri: Spazi e luoghi della mediazione interculturale*. Roma: Armando.
- Gardner K. (2009): Lives in Motion: The Life-Course, Movement and Migration in Bangladesh. *Journal of south Asian development*, 4(2), pp. 229-251.
- Gobbo F. (a cura di) (1996): *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli.
- Gobbo F., Gomes A. M. (a cura di) (2003): *Etnografia nei contesti educativi*, Roma: CISU.
- Iavarone M. L., Marone F., Sabatano F. (2015): Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 53-75.
- Jahangir D.K. (1976): *Differentiation, Polarisation and Confrontation in Rural Bangladesh* (PhD Thesis – Department of Anthropology: University of Durham).
- Lapov Z. (2013): *Intertwining Patterns of Social Positioning in Indo-Muslim Communities*. In M. Angelillo (a cura di): *Lo spazio dell'India. Luoghi, collocazioni, orientamenti e trasposizioni*. Milano: Quaderni Asiatici, Centro di Cultura Italia-Asia, pp. 165-214.
- Lapov Z. (2017): A proposito della diversità: essere alunni sud-asiatici nella società italiana. *Studi sulla formazione*, 20(1), pp. 143-164.
- Lapov Z. (2018): *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Leoncini S. (2011): Etnografia in contesti scolastici – Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia. *Formazione & Insegnamento*, IX(3), pp. 231-237.
- Mauss M. (1923-24): *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2002.

- Mollick S.R. (2016): *Life and Prospect of Bangladeshi Migrants to Italy: the Milano Case*, Working Paper 17/04. Pavia: Cooperation and Development Network, Master in *Cooperation and Development*, A.Y. 2015/16.
- Nanni C. (2002): *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*. Roma: LAS.
- Priori A. (2012): *Romer probashira. Reti sociali e itinerari transnazionali bangladesi a Roma*. Roma: Meti Edizioni.
- Rahman Md. M. (2017): *Bangladeshi Migration to Singapore: A Process-Oriented Approach*. Singapore: Springer.
- Rahman M. M., Kabir M. A. (2012): Bangladeshi Migration to Italy: the Family Perspective. *Asia Europe Journal*, 10(4), pp. 251-265.
- Rota S. (2014): *Imprenditoria bangladesa a Roma e nel Lazio*, Quaderni di Transglobal. Roma: Associazione Transglobal.
- Saraceno C. (2016): *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*. Milano: Feltrinelli.
- Scabini E., Rossi G. (a cura di) (2008): *La migrazione come evento familiare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Seward R.R., Rush M. (2015): *Fathers, Fathering, and Fatherhood across Cultures: Convergence or Divergence?*, Working Paper 40. Dublin: UCD School of Applied Social Science – University College Dublin.
- Shih K.Y. (2016): *Transnational Families*. In C.L. Shehan (ed.): *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies*. New York: John Wiley & Sons, pp. 1-7.
- Silva C. (2006): Famiglie immigrate e educazione dei figli. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 30-36.
- Silva C. (2012): Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 39-48.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2004): *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*. Milano: FrancoAngeli.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2007): *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2011): *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India*. Torino: UTET.
- Ulivieri S. (2017): Genere, etnia e formazione. *Pedagogia Oggi*, XV(1), pp. 9-16.
- Zanatta A.L. (2008): *Le nuove famiglie*. Bologna: il Mulino.

Riferimenti sitografici

www.ovidhan.org (ultima consultazione: 10 febbraio 2019).

www.tuttitalia.it (ultima consultazione: 10 febbraio 2019).

www.wordreference.com (ultima consultazione: 10 febbraio 2019).

I nonni oggi, tra stili e declinazioni educative. Un contributo empirico

Valeria Caggiano¹, Virginia Caliciotti²

Abstract

L'articolo intende offrire uno spunto per una riflessione pedagogica sulla relazione tra nonni e nipoti. A seguito dei vari cambiamenti dovuti all'allungamento della vita, alle trasformazioni sociali, alla nuclearizzazione familiare e al nuovo modo di lavorare, che segnano la genitorialità, i nonni tornano a essere considerati "capitale umano": prestatori di servizi e di opere materiali e immateriali in contesti formali e non formali, a favore della comunità sociale, con un forte riferimento ai legami intergenerazionali, tra cui risaltano le pratiche di cura e di educazione dei nipoti. Nel contributo sono inoltre illustrati l'analisi epistemologica e i risultati empirici della ricerca esplorativa condotta. Dalle conclusioni si sviluppano molteplici declinazioni pedagogiche, da cui emerge tuttavia un tratto comune: quella tra nonni e nipoti dimostra di essere, in ogni caso, una relazione "speciale".

Parole chiave: nonni, famiglia, nipoti, educazione, generazioni.

Abstract

The paper aims at stimulating pedagogical reflections on the relationship between grandfathers and grandsons. Following the changes due to the lengthening of life, social transformations, to the nuclearization of the family, and the changes in working, which affect parenting, grandparents return to be considered "human capital": providers of services and tangible and intangible works, in formal and non-formal contexts, in favor of the social community, with a strong reference to inter-generational ties, including grandchildren's care and education. The paper also includes the epistemological analysis and empirical outcomes of the exploratory research conducted. From the conclusions, multiple pedagogical declinations arise; however, a common trait emerges: that between grandparents and grandchildren proves to be, in any case, a "special" relationship.

Keywords: grandparents, family, grandchildren, education, generations.

¹ Ricercatrice in Psicologia del lavoro e delle organizzazioni presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Roma Tre",

² Dottoressa in Scienze della Formazione degli Adulti presso l'Università degli Studi "Roma Tre".

Introduzione

Dal «secolo del fanciullo» (Key, [1900], 1909) viviamo nel «secolo dei nonni» (Attias-Donfut, Segalen, 2006), dove la centralità delle declinazioni educative ha un impatto cruciale. L'invecchiamento della popolazione sta trasformando la società in cui viviamo. Un cambiamento che è stato definito «inedito, incisivo e irreversibile» (Rosina, 2009, p. 298). Le varie trasformazioni e la nuova situazione sociale sono dovute a un insieme di fattori, quali l'entrata della donna nel mondo del lavoro, la diminuzione delle nascite, l'aumento delle aspettative di vita, le trasformazioni del lavoro. Questi cambiamenti hanno mutato la struttura delle famiglie, dando centralità a nuove figure nel nucleo familiare, come la quella del nonno (Smorti, 2009).

In tale scenario le relazioni nonni e nipoti, oltre ad assumere una spiccata valenza educativa, aprono nuovi orizzonti ricchi di significati sociali e regalano nuove prospettive al concetto di «invecchiamento attivo» secondo la definizione dall'OMS del 2002. È possibile attribuire ai nonni un valore sociale, considerando la produttività non solo in termini economici, ma anche nelle trasmissioni culturali, supporto morale e sostegno della famiglia (Demetrio, 2009). Il tempo vissuto nella relazione nonno e nipote è un tempo importante nella prospettiva delle relazioni educative che lasciano memoria di sé lungo tutto l'arco della vita: *lifelong learning*; le relazioni instaurate in contesti quotidiani di vita – *lifewide learning* – generano apprendimento profondo, riguardante i valori, la lingua, la cultura e le radici *lifedeeep learning* (Dozza, Frabboni, 2012). Il tempo della relazione non è solo un tempo di opportunità di apprendimento delle competenze pedagogiche, poiché quello che i nonni dedicano ai nipoti è un tempo disteso ricco di affetto, nel quale si condividono spazi fatti di giochi, racconti e piccole «magie» (Zanniello, 2013, p. 24).

Questa relazione riesce in modo inaspettato ad ampliare la dimensione temporale dei nipoti, riavvicina emozioni provate nell'infanzia e risvegliate dal mondo infantile, e li apre verso il futuro: alla possibilità di ulteriori scoperte (Francescato, Mebane, Pezzuti, 2016). Attraverso i nonni i bambini sperimentano la dolcezza di essere accolti, rassicurati; provano la bellezza di essere sottratti allo sguardo normativo dei genitori con la complicità dei più anziani; inoltre, attraverso i nonni, entrano in contatto con il passato, da cui provengono le loro radici (Losso R., Losso A.P., 2017, p. 34). L'interesse a esplorare la relazione e il tempo in cui vivono nonni e nipoti ci conduce, attraverso l'analisi della letteratura

sul tema, a sondare la prospettiva delle dinamiche educative sottese che rendono speciale la relazione nonno-nipote.

1. *I nonni e gli assetti familiari*

L'attenzione posta alle dinamiche interne della famiglia negli ultimi anni ha iniziato a confrontarsi con le figure dei nonni, attribuendo loro un ruolo strategico per l'organizzazione familiare, tanto da parlare del «mestiere di nonni» (Vittoria, 2015, p. 56). Un ruolo che sembra essere diventato particolarmente influente nelle “nuove famiglie”; i nonni sono partecipi dal punto di vista economico e finanziario, si prendono cura dei nipoti e alimentano un dialogo generazionale (Gigli, 2007). Il profilo psicologico, il vissuto culturale, l'universo valoriale e le condizioni sociali, generano infinite possibilità e modi di essere anziani e/o nonni. “Anzianità”, oggi non è più sinonimo di “decrepitezza”, se si considera che nella terza fase della vita, che ormai dura sempre più a lungo, è possibile avere e scoprire nuovi interessi e assumere nuovi ruoli, come spesso accade con la nascita di un nipote (Cima, 2017). Diversi sono i modi di vivere questa nuova identità, molteplici i fattori che combinandosi determinano stili educativi che colorano le dinamiche educative tra nonni e nipoti; il tratto che accomuna l'essere nonno è la felicità con cui si dedicano alla cura dei nipoti, diventando una risorsa imprescindibile per l'intera società (Di Sandro, 2013).

Il contesto nel quale si innestano le dinamiche affettive tra nonno e nipote è rappresentato dalla famiglia; una struttura sempre più mobile, nei secoli soggetta a forti cambiamenti: lo *status* di nonno e di nonna, come ruoli familiari, è relativamente recente nella storia europea; all'incirca può essere datato nella metà del XVIII secolo (Keck, Saraceno, 2008, p. 135). In quell'epoca, le aspettative di vita migliorano, rendendo possibile la presenza di nonni: in particolare quelli materni, per via dell'età mediamente più giovane delle madri rispetto ai padri. Nello stesso periodo, l'infanzia viene progressivamente individuata come una fase della vita delicata, e si sviluppa il “sentimento della famiglia”, l'affettività. Le modifiche nella struttura familiare intervenute a seguito del progressivo innalzamento dell'aspettativa di vita e della riduzione della fecondità hanno contribuito a cambiare sia la forma, sia la lunghezza dei rapporti parentali, spostando l'asse sulla verticalità dei rapporti tra le generazioni, invece che sull'orizzontalità dei rapporti tra coetanei. Tali cambiamenti hanno inciso sulla struttura familiare, determinando quel-

lo che alcuni autori definiscono «l'invenzione dei nonni» (Alfani, Gourdon, Vitali, 2012, p. 490).

Molti studiosi hanno evidenziato nella trasformazione della famiglia un cambiamento formale, oltre che sostanziale; la chiamano famiglia *ad asta per i fagioli* (*beanpole family*) o *lunga e magra* (*long and thin family*), in quanto molte più persone hanno la possibilità di conoscere i propri nipoti prima di morire, e molti bambini nascono con la possibilità di conoscere i propri nonni (Kenna, 2012, p. 535). Questa possibilità viene in parte ridotta dall'innalzamento dell'età della madre al primo figlio, agli inizi degli anni '80. In Italia, è aumentata di 3,3 anni tra il 1980 e il 2003 (European Data Service, 2007). Stando ai più recenti dati Eurostat (2018), l'Italia è il Paese con il più alto tasso di *over 65* rispetto alla popolazione di età compresa fra i 15 e i 64 anni. Il 35% degli italiani nel 2017 ha più di 65 anni, cinque punti percentuali sopra rispetto alla media europea. Complessivamente, in 20 anni la percentuale di europei anziani è passata dal rappresentare il 22,5% della popolazione, al 30%.

Tra Paese e Paese ci sono notevoli differenze, dovute anche alle diverse storie demografiche (Coleman, Trigilia, 2005). Ad esempio, in Svezia o Norvegia, è probabile che alla nascita di un nipote ci siano tutti e quattro i nonni e qualche bisnonno o bisnonna, rispetto all'Italia che è uno dei Paesi europei con incidenza di anziani più elevata (Wilton, Davey, 2006, p. 56). Questo accade perché sia le mamme, sia le nonne svedesi o norvegesi, hanno figli in età tendenzialmente più giovane rispetto alle italiane. Per lo stesso motivo, il *gap* anagrafico tra nonni e nipoti è in media meno ampio nei Paesi del Nord Europa. Parimenti, altri eventi e aspetti non demografici possono incidere sulla possibilità di diventare una famiglia "lunga e magra", come ad esempio guerre e migrazioni.

Un altro confronto è stato fatto tra Italia e Germania, e ha mostrato come nelle generazioni di nipoti più adulti i tedeschi abbiano meno nonni viventi rispetto agli italiani (Saraceno, Keck, 2011, p. 380). Un fenomeno analogo è avvenuto anche in Austria e nell'ex Unione Sovietica: la seconda guerra mondiale ha modificato sensibilmente il rapporto tra maschi e donne nella popolazione tra i 20 e i 35 anni. Ciò ha favorito forti differenze di età fra i coniugi: i mariti hanno generalmente un'età di molto superiore a quella delle mogli.

La mobilità geografica lunga è un fenomeno di massa, in cui le parentele vengono scompigliate e a volte disperse in più continenti, anche se non necessariamente interrompono i rapporti (Glaser, Hank, 2018, p. 67). I dati italiani raccolti nell'indagine su famiglie, soggetti sociali e ciclo di vita (ISTAT, 2016) mostrano il forte supporto intergenerazionale che

caratterizza le famiglie italiane, e in particolare l'asse genitori/figli/nipoti, è agevolato dalla diffusa tendenza a vivere vicini: dei nonni, il 43% vive a meno di un chilometro di distanza dal nipote più vicino (escludendo i co-residenti), il 40% fra uno e 16 chilometri di distanza, e solo il 17% a più di 16 chilometri dal nipote più vicino. In alcuni casi legati al fenomeno migratorio, i nipoti vengono lasciati nel Paese di origine con i nonni, che assumono responsabilità e ruoli genitoriali, e i genitori si inseriscono nei Paesi di accoglienza; in altri, al contrario, i genitori portano i figli con sé, ma la grande distanza dal Paese di origine rende talvolta i rapporti difficili (Mandell, Kim, 2017).

Un altro fenomeno legato alle vicende familiari è costituito da separazione e divorzio; in questi casi, i legami con uno dei due genitori – per lo più il padre – tendono ad allentarsi e, di conseguenza, si allenta la relazione con i nonni paterni (Mencarini, Solera, 2016). Si accentua così l'asimmetria tra nonni materni e paterni.

Considerando che sono prevalentemente le donne a svolgere il lavoro di "cura" dei rapporti di parentela anche per il marito, la madre privilegia i rapporti con i propri genitori, dando così una forte impronta *matrilaterale* ai rapporti di parentela (Saraceno, 2016, p. 46). Il diritto di famiglia, nella sua ultima riforma del 2014, riconosce il diritto del nonno a mantenere relazioni significative con i nipoti minorenni, già nelle *Convenzione Internazionale di New York del 1989*, rilanciata all'art. 24 dalla *Carta di Nizza, l'intenzione legislativa per la maggior estensione possibile*, nella tendenza del diritto di famiglia *paidocentrico*. Dal 7 febbraio 2014 esiste anche un vero e proprio diritto dei nonni a mantenere i rapporti con i nipoti, grazie all'introduzione dell'art. 317 bis c.c., che riconosce loro il diritto di visita.

2. Declinazioni educative per i nonni

La prima funzione educativa dei nonni consiste nell'aiutare i propri figli a intraprendere il ruolo di genitori, favorendo in questo modo l'interiorizzazione della nuova condizione e l'acquisizione di adeguate modalità parentali (Lo Sapio, 2010). In qualità di educatori "maggiori", i nonni sono per eccellenza i testimoni della «dimensione verticale dell'esistenza» (Bellingreri, 2018, p. 58). Sia le nonne quanto i nonni si rivelano "teneri", desiderosi di recuperare gli aspetti di premura e dedizione che la sfera lavorativa aveva sacrificato, e sono desiderosi di occuparsi dei loro nipoti, non solo dal punto di vista fisico, ma anche e soprattutto affettivo, relazionale e valoriale (Di Sandro, cit.).

La seconda funzione educativa dei nonni si dà in un «fare memoria» (Cima, 2010, p. 41), che rinforza l'identità personale e il senso di permanenza del sé a fronte dell'età avanzata, consentendo la generazione di una nuova storia familiare (Musi, 2011). Le memorie sono “affetti” ritrovati: l'espressione latina *recordari* significa, alla lettera, far salire di nuovo (*re-*) al cuore (*cord-* dal latino *cor-cordis*) (De Serio, 2016). I ricordi sono ricchi di sensazioni, suggestioni, fascinazioni; ovvero, le reminiscenze *intenzionano*, sino a costituire la cifra più vera (Stramaglia, 2013). Nella ricostruzione autobiografica di marca materna, la nonna “dice” al nipote le origini, e il nipote riscopre alcune possibilità di senso, per divenire, in ultimo, «senso condiviso» (Silva, 2009, p. 93). «La cosa più importante che i nonni possono fare è conservare e trasmettere la memoria collettiva, familiare e personale» (Vegetti Finzi, 2008, p. 52). I nonni riescono a trasmettere ai nipoti “affettività” e a integrare il patrimonio di informazioni relative alla storia familiare comune, lasciandone aperte le conclusioni.

Gli spazi di convivialità potenziano le possibilità di comunicazione e lo scambio di affettività tra nonni e nipoti e il radicarsi di memorie familiari che, divengono poi memorie di sé. Ovviamente non è tutto così semplice e piacevole, sono varie le «società senza memorie» come sono state definite da Iori (2012, p. 52) e con famiglie sempre più divise, che hanno rapporti complessi e motivazioni diverse. Le memorie familiari sono ancora più importanti in casi di lontananza dalla terra di origine e sono un sostegno per la costruzione dell'“identità biculturale”; i genitori, a volte sopraffatti dalla nostalgia, tendono a trasformare i ricordi, in una memoria fruttuosa (Brambilla, Manzi, Regalia, 2010). L'incarico di tramandare i ricordi viene dato ai nonni, che «tessono, a distanza, il filo della trasmissione intergenerazionale» (Cima, 2017, cit., p. 43). I nonni vengono anche definiti gli «storici della famiglia» (Dozza, Fabbroni, 2012, p. 34): i soli che siano in grado di ricostruire una memoria familiare, dove tutti possano ritrovare le proprie radici e prendere coscienza del legame tra una generazione e un'altra; dell'essere «un tramite» (Bellingreri, cit., p. 57).

3. *Il contributo di ricerca empirica*

3.1. *I partecipanti*

La ricerca è stata svolta sulla base di un campionamento effettuato a scelta ragionata; in questo caso i partecipanti sono stati scelti in un intervallo di età prestabilito, afferente a bambini tra i tre e i sei anni.

Su 100 bambini che hanno compilato il questionario correttamente, 45 sono maschi e 55 femmine. Dei 45 maschi, il 74% dei bambini e il 90% delle bambine ha sei anni. Sono quasi tutti primogeniti e il *gap* anagrafico tra i fratelli risulta essere 1,6 anni; l'età media dei papà è circa 41 anni, mentre per le mamme è 38 anni. Il 74% dei nonni paterni è in vita; tale percentuale sale al 79% nel caso delle nonne paterne. Il 91% dei nonni materni è in vita; percentuale, questa, che raggiunge il 93% nel caso delle nonne materne.

Dai risultati emerge che circa il 41% dei nonni materni vive nella stesso quartiere del nipote, e il 36% dei nonni materni vive nella stessa città. I nonni paterni vivono più distanti dai nipoti; il 28% vive nella stessa città e il 24% vive nella stessa nazione.

Per quanto riguarda i nonni coinvolti nell'indagine, hanno partecipato rispondendo alla intervista semi strutturata 82 nonni: 29 nonni e 53 nonne. Il 45% dei nonni ha tra i 60 e i 70 anni di età; il 37% tra i 70 e gli 80 anni, e il resto più di 80 anni. Quasi tutti i nonni e le nonne sono in pensione (57%); solo il 20% lavora e il 23% delle nonne ha fatto la casalinga. In media, i partecipanti hanno tre nipoti; il 9% dei nonni risiede in Regioni italiane diverse.

3.2. *Procedura e strumenti di ricerca*

Il questionario somministrato ai bambini e alle bambine è uno strumento non invasivo e la compilazione è stata svolta in presenza dell'insegnante, con il ricercatore coinvolto o a casa con i genitori e i nonni.

Il questionario di Rico, Serra e Viguer (2001) è stato utilizzato in virtù della sua alta affidabilità, per raccogliere i dati socio-demografici, la scala di frequenza dei contatti e per esplorare gli elementi dell'immagine della relazione nonni-nipoti. Lo studio esplora la relazione affettiva tra nonni e nipoti attraverso la relazione tra una serie di variabili della famiglia; evidenzia il ruolo del nonno o della nonna preferito/a riconoscendo la persona con la quale il nipote trascorre la maggior parte del tempo e si intrattiene nello svolgimento di puntuali attività. Le variabili indipendenti considerate relative all'intervistato, ovvero il *nipote*, sono l'età, il genere, il numero di fratelli e l'ordine di nascita del nipote. Le variabili indipendenti del *nonno* sono costituite dall'età, dal genere, dalla famiglia di origine e dalla distanza geografica.

Le aree del questionario sono le seguenti: dati di identificazione del bambino e della famiglia, la figura del nonno preferito e l'immagine del-

la relazione dei nipoti e nonni. Tutti i genitori dei partecipanti, hanno indicato il loro accordo a partecipare alla ricerca attraverso il consenso formale. I genitori sono stati avvisati della partecipazione su base volontaria e che le loro informazioni sarebbero state trattate in modo anonimo e confidenziale.

Il questionario, auto-compilativo, è composto da domande chiuse, dove le risposte sono prefissate da una risposta *standard*. Le domande sono scritte in modo semplice, concise e le possibilità di risposta non sono troppo numerose. In alcune si mira ad analizzare atteggiamenti e comportamenti; data la difficoltà, si cerca di rimanere focalizzati sul comportamento, facendo qualche esempio, senza esprimere giudizi, né opinioni. La sequenza delle domande è strutturata in modo da rassicurare l'intervistato: le domande più complesse sono poste in un secondo momento.

Sono state usate le tecniche delle scale, *scaling*, con risposte auto-ancoranti, dove le risposte estreme sono dotate di significato, mentre tra di esse si colloca un *continuum* entro il quale il soggetto colloca la sua posizione. Il numero delle opzioni disponibili è sei.

L'intervista semi strutturata proposta ai nonni è caratterizzata da poche e semplici domande aperte, uno strumento prettamente qualitativo. La voce dei nonni, si compone di una prima sezione volta a raccogliere i dati relativi all'età anagrafica, il genere, la provenienza e professione. A seguire, la rilevazione del numero di nipoti, se hanno un nipote preferito, o il nipote con il quale trascorrono più tempo. In seguito una domanda volta ad esprimere, utilizzando degli aggettivi liberi, il vissuto nel ruolo di nonni, in chiusura si chiede di raccontare una storia che permetta di capire cosa significhi, per il soggetto, essere nonno/a, e come vorrebbe essere ricordato dal nipote o dalla nipote. Nel contributo di ricerca si evidenziano le frequenze linguistiche e si rimanda a un successivo studio empirico l'analisi delle lettere scritte dai nonni.

3.3. *Analisi e discussione dei risultati*

Il "nonno preferito" – La percentuale di preferenza maggiore è risultata per la nonna con il 69%, mentre il 31% per i nonni. Probabilmente parte è dovuto anche per un tenore di vita maggiore delle donne rispetto agli uomini, infatti la maggior parte delle nonne materna e paterna sono in vita, mentre una percentuale pari al 16% dei nonni non risulta in vita. Dalle percentuali possiamo notare che risulta essere prevalente la nonna

di genere femminile proveniente dalla famiglia di origine materna con il 75% rispetto al 25% di origine paterna. Il 48% dei nonni preferiti ha un'età compresa tra i 60 e i 70 anni di cui il 44% provenienti dalla famiglia paterna e il 49% provenienti dalla famiglia materna. Il 38% ha invece un'età tra i 70 e gli 80 anni tra cui il 40% sono i nonni di origine paterna e il 37% di origine materna.

Nel complesso possiamo notare che i nonni di origine materna sono più anziani rispetto ai nonni paterni. Non risultano esserci nonni che hanno meno di 50 anni, solo l'8% di nonni ha tra i 50 e i 60 anni e il 6% dei nonni ha più di 80 anni. La fascia d'età più importante è in ogni caso compresa tra i 60 e i 70 anni, periodo in cui i nonni entrano in un'età particolare dove affrontano vari problemi fisici e psicologici dovuti all'età che incalza. Risulta un coinvolgimento maggiore da parte dei nonni materni rispetto ai nonni paterni (Bol, Kalmijn, 2016). Tale dato conferma che esiste una tendenza significativa non solo per i nonni materni, ma anche per i nipoti a preferirli ai nonni paterni, e la nonna rispetto al nonno (Bernhold, Giles, 2019). Una spiegazione a questa tendenza può essere data dall'abitudine della mamma di affidare la cura dei figli alla propria madre (Smith, Hancock, 2010).

I nonni vedono i nipoti più volte alla settimana almeno per il 41% di loro, il 23% dei nonni riesce a vedere quotidianamente i loro nipoti. La differenza geografica tra il luogo di residenza del bambino e il luogo di residenza del nonno sembra essere uno dei fattori più significativi. I nonni che vivono più vicino ai nipoti sono quelli più coinvolti nella loro educazione e nella loro assistenza (Attar-Schwartz, 2015). Dalle ricerche risulta che i nonni preferiti sono quelli che vivono nello stesso quartiere per il 50% e per il 25% coloro che vivono nella stessa località.

Come possiamo vedere dai risultati della ricerca, si è confermata una forte preferenza per la nonna, in particolare materna, ma dai dati possiamo notare che i nonni materni trascorrono più tempo con i loro nipoti. Rispetto alle attività che i nonni svolgono con i propri nipoti; le attività principali sono di prendersi cura del nipote, accompagnarlo a scuola e alle attività extrascolastiche (il 58%) raccontargli storie e spiegargli la realtà degli eventi (71%), queste in particolare sono le attività che svolgono le nonne. I nonni giocano con loro e portano i nipoti al parco, a camminare nel parco, o li accompagnano nelle gite (56%). Tali dati confermano la letteratura empirica delle ricerche esaminate dove è stato evidenziato che i nonni e le nonne si differenziano non solo per la quantità di tempo che trascorrono con i nipoti, ma anche per il tipo di attività che svolgono con loro (García, Vega, 2013). Da ulteriori studi emerge che le

nonne svolgono principalmente attività basate sul linguaggio come raccontare storie, leggere libri o storie di famiglia, mentre i nonni tendono a svolgere attività più motorie e sportive come giocare con la palla, andare in bicicletta o camminare (González-García, Pelegrín, 2018). Tra le varie immagini riportate si ritrovano quasi in tutte le relazioni significative tra nonno e nipote, in particolare vengono riconosciute le immagini dove i nonni spiegano i vari avvenimenti ai nipoti o dove raccontano storie anche di sé stessi giovani.

La “voce dei nonni” – L’intervista semi strutturata somministrata ai nonni ha consentito la raccolta di dati qualitativi che insieme ai dati quantitativi del questionario proposto ai nipoti, ci ha consentito di formulare le prime conclusioni. I nonni alla richiesta di indicare un nipote preferito hanno deciso di non rispondere, in pochi hanno riconosciuto una preferenza per il primo nipote (26%) con una maggioranza significativa (95%) tale nipote è il figlio/a della propria figlia. Rispetto alla scelta di aggettivi volti a descrivere il vissuto del nonno; la lettura dei dati proposta si basa sull’attribuzione di frequenza per gli aggettivi liberi richiesti ai nonni, per ciascun cluster semantico individuato. I nonni potevano scegliere fino ad un massimo di tre aggettivi.

La maggior parte sono aggettivi che sono stati espressi dai nonni sono di grado positivo (97%) sintetizzando il vissuto della relazione dei nonni con i nipoti. Nello specifico, sono stati scelti i seguenti aggettivi: *giocoso* (82%), *gioioso* (72%), *felice* (69%), *gratificante* (65%), *responsabile* (57%), *divertente* (45%), *consapevole* (43%), *scherzoso* (41%), *impegnativo*, (24%), *operoso* (17%).

Rispetto al vissuto dell’essere nonno, tutti i nonni hanno affermato che tale esperienza risulta essere speciale e di forte gratificazione emotiva, per la gioia e lo stupore di recuperare un contatto emotivo che non hanno avuto modo di vivere pienamente come genitori in quanto impegnati nelle attività lavorative; per le nonne casalinghe (23%) la *nonnità* esprime un senso vissuto “più libero” nel senso che non percepiscono l’obbligo del tempo trascorso con il nipote, la relazione è percepita solo come piacere. Per i nonni e per le nonne c’è un complessivo accordo significativo (87%) rispetto al diventare nonno/a come opportunità per ricominciare a giocare e a sognare.

Non emergono differenze di genere tra nonno e nonna nell’attribuire il vissuto e la valenza a tale relazione; in generale è emerso che aiutare il nipote nella sua crescita a trovare un significato per spiegare la vita, accompagnarlo ad acquisire una comprensione conforme al suo sviluppo

intellettivo sono attività che li riempiono di gioia e di emozione (73%). Riuscire in qualche modo a rendere la vita ricca di significato rappresenta per i nonni un prezioso fattore protettivo nello sviluppo psicologico e sociale. Il vissuto del nonno parla di libertà dell'amore nuovi contenuti e saggezza educativa acquisita, il ruolo del nonno si esprime nella consapevolezza di saper educare i propri nipoti (46%), ma anche consapevoli di un senso di inadeguatezza del nuovo modo di vivere la *nonnità* (35%).

Rispetto alle ragioni per cui vorrebbero essere ricordati dai nipoti, ricorrente nelle risposte è la speranza di avergli lasciato tanto amore. Questo amore è tangibile attraverso il riconoscimento della valenza del giocare insieme, della trasmissione dei valori necessari alla vita, del divenire il vecchio saggio delle favole.

Infine, rispetto al genere, la maggior parte dei nonni (78%) vorrebbe essere ricordato per quanto ha fatto nel lavoro e per come si è distinto nella vita, per i valori e per le storie che ha narrato ai nipoti (92%); le nonne vorrebbero essere ricordate (87%) per l'amore incondizionato che hanno dato ai figli e che si "raddoppia con i nipoti"; importante anche l'aspetto della memoria legata ai sapori: le nonne sostengono con sicurezza di poter essere ricordate per aspetti legati alla preparazione e al ricordo del gusto dei cibi preparati e inventati per i propri nipoti (56%).

Conclusioni

L'analisi epistemologica e i risultati empirici ci consentono di proporre alcune riflessioni. La valenza della *nonnità* si declina in dimensioni educative sulla base di una maturata esperienza genitoriale, contemplando il gioco condiviso e la capacità di condividere il presente e raccontare il passato. Una specificità della valenza educativa propria dei nonni, è forse quella di aiutare i nipoti a vedere il bello presente in ogni cosa (Cima, Moreni, Soldati, 2003). Questo tipo di approccio verso l'esistenza è generato da quella che si può definire "speranza pedagogica": convinzione che i nipoti possano vivere una qualità di vita superiore e, che possano essere migliori dei loro padri (cfr. Di Sandro, 2014, in particolare p. 152). I nonni interpretano diversi stili nelle attività che svolgono con i nipoti, pur essendo sempre l'elemento che addolcisce le dinamiche familiari e che si presta a proiettare nella storia di sempre la storia del bambino.

L'analisi delle dinamiche educative e le implicazioni pedagogiche assunte dalla relazione nonno-nipote, comportano una linea di interpretazione e di intervento possibile e necessaria (Cambi, 2009). I nonni

vanno sostenuti nei compiti educativi nei quali sono sempre più impegnati attraverso percorsi di formazione, tra cui i temi della cura e delle dinamiche infantili (Catarsi, 2012), si possono promuovere momenti di confronto e di condivisione.

L'educazione familiare e allo stesso tempo il ruolo di nonno potrebbe costituire nei servizi per l'infanzia una risorsa aggiuntiva per potenziare le attività educative (Bove, 2015). I nonni potrebbero imparare dai propri nipoti a condividere l'interesse per le tecnologie informatiche, disposti a diventare i loro allievi più attenti e interessati (Rossi, 2008). Le declinazioni pedagogiche possono essere tante, la relazione unica; tra nonni e nipoti c'è un legame speciale (cfr. Raineri, 2014, in particolare p. 7); la reciprocità di scambi conoscitivi e relazionali favorisce la continuità generazionale, formandosi nel sentimento di comunanza e solidarietà che poggia sulle basi dell'interesse per la scoperta e sulla curiosità verso il mondo.

Il presente contributo ha inteso offrire stimolanti "spunti educativi" sui quali riflettere; sarà pertanto ulteriormente sviluppato, andando auspicabilmente ad analizzare la *nonnità* su scala mondiale, con l'obiettivo di porre in evidenza le declinazioni educative come eventualmente influenzate dalle variabili culturali e contingenti.

Riferimenti bibliografici

- Alfani G., Gourdon V., Vitali, A. (2012): Social Customs and Demographic Change: The Case of Godparenthood in Catholic Europe. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 51(3), pp. 482-504.
- Attar-Schwartz S. (2015): Emotional Closeness to Parents and Grandparents: A Moderated Mediation Model Predicting Adolescent Adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(5), p. 495.
- Attias-Donfut C., Segalen M. (2002): The Construction of Grandparenthood. *Current Sociology*, 50(2), pp. 281-294.
- Bellingreri A. (2018): Narrare la generatività familiare. *La Famiglia*, 51(51), pp. 55-62.
- Bernhold Q.S., Giles H. (2019): Paternal Grandmothers Benefit the most from Expressing Affection to Grandchildren: An Extension of Evolutionary and Sociological Research. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(2), pp. 514-534.
- Bol T., Kalmijn M. (2016): Grandparents' Resources and Grandchildren's Schooling: Does Grandparental Involvement Moderate the Grandparent effect? *Social Science Research*, vol. 55, pp. 155-170.

- Bove C. (2015): Pratiche quotidiane e professionalità in azione: il ruolo degli educatori nei Centri per bambini e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 33-57.
- Brambilla M., Manzi C., Regalia C. (2010): Relazioni familiari e benessere nelle seconde generazioni dell'immigrazione: il ruolo dei nonni (Family Relations and Well-Being in Second Generation Adolescents: The Role of Grandparents). *Rivista di Studi Familiari*, n. 2, pp. 82-95.
- Cambi F. (2009): Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(2), pp. 22-27.
- Catarsi E. (2006): Educazione familiare e sostegno alle funzioni genitoriali. *Collana editoriale Infanzia, adolescenza e famiglia – Regione Toscana*, n.pp.n.i.
- Cima R. (2017): Memorie mobili: voci di nipoti e nonni nelle famiglie transnazionali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12(1), pp. 37-53.
- Cima R., Moreni L., Soldati M.G. (2003): *Dentro le storie. Educazione e cura con le storie di vita*, vol. 24. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (2009): Le scritture familiari tra memoria e diari del presente. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n.1, pp. 19-38.
- De Serio B. (2016): Bambini testedure, adolescenti extraterrestri e nonni ciliegi. Un viaggio metaforico tra le infanzie di alcuni scrittori italiani contemporanei di letteratura per l'infanzia. *Italica Wratislaviensia*, n. 7, pp. 49-68.
- Di Sandro E. (2013): Nonni e nipoti oggi. Una ricerca nell'Empolese Valdelsa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 87-102.
- Di Sandro E. (2014): Recensione del volume *Michele Corsi, Simonetta Ulivieri (a cura di), Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, Pisa, ETS, 2012. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 9(3), pp. 147-152.
- Dozza L., Frabboni F. (2012): Lo sguardo dei nonni. *Ritratti generazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Eurostat (2018): *Population Structure* (dati pubblicati online all'indirizzo: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui>; ultima consultazione: 27 aprile 2019).
- Ferland F. (2003): *Essere nonni oggi e domani. Piaceri e trabocchetti*. Trad. it. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo, 2009.
- Francescato D., Mebane M., Pezzuti L. (2016): Nonni e nipoti adulti: verso nuovi *pattern* di solidarietà intergenerazionale. *Terapia familiare*, fascicolo 112, pp. 7-30.
- García C.N., Vega, C.V. (2013): Relaciones abuelos-nietos: una aproximación al rol del abuelo. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 41, pp. 464-482.
- Gigli A. (2007). *Famiglie mutanti: pedagogia e famiglie nella società globalizzata*, vol. 93. Pisa: ETS.
- Glaser K., Hank K. (2018): Grandparenthood in Europe. *European Journal of Ageing*, 15(3), pp. 221-223.
- González-García H., Pelegrín A. (2018): Influencia del apoyo familiar en los niveles de ira en deportistas. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(3), pp. 169-183.

- Iori V. (2012): I giovani e la vita emotiva. *Education Sciences & Society*, 3(1), pp. 23-35.
- Iozzelli S. (2013): Essere nonni: una presenza di cura. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 69-78.
- ISTAT (2016): *Indagine su Famiglie, soggetti sociali e ciclo di vita*.
- Losso R., Losso A.P. (2017): *Nonni e nipoti oggi. La "nonnità"*. Milano: FrancoAngeli.
- Mandell N., Kim A.H. (2017): Intergenerational Relations in Later Life Families. In R. Burke, L.M. Calvano (eds.): *The Sandwich Generation. Caring for Oneself and Others at Home and at Work*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Mencarini L., Solera C. (2016): *Diventare e fare i genitori oggi: l'Italia in prospettiva comparata*. In M. Naldini (a cura di): *La Transizione alla genitorialità. Da coppie moderne a famiglie tradizionali*. Bologna: il Mulino, pp.35-61.
- Musi E. (2011): Le radici dell'educazione familiare nell'esperienza generativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 47-58.
- Keck W., Saraceno C. (2008). Grandchildhood in Germany and Italy: An Exploration. *Comparative Social Research*, vol. 25, pp. 133-163.
- Kenna M.E. (2012): The "Beanpole Family": Cultural Aspects of "the Demographic crisis" in Greece. *South European Society and Politics*, 17(4), pp. 533-551.
- Key E. (1909): *The Century of the Child* [1900]. London: G.P. Putnam's and Sons.
- Raineri P.L. (2014): *NonNipoti: Un legame speciale*. Cantalupo (To): Effatà Editrice.
- Rosina A. (2009): The Role of Youth in the Demographic Revolution. *Polis*, 23(2), pp. 295-308.
- Rossi L. (2008): *Nonni e nipoti: dal pennino a Facebook* (Tesi di laurea. Corso di Laurea in Educazione Professionale, Università degli Studi di Milano. Relatore: Prof. Marino Bonsignorio).
- Saraceno C. (2016): *Coppie e famiglie: Non è questione di natura*. Milano: Feltrinelli.
- Saraceno C., Keck W. (2011): Towards an Integrated Approach for the Analysis of Gender Equity in Policies Supporting Paid Work and Care Responsibilities. *Demographic Research*, vol. 25, pp. 371-406.
- Silva C. (2009): Memorie autobiografiche di madri immigrate. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 92-100.
- Smith G.C., Hancock G.R. (2010): Custodial Grandmother-Grandfather Dyads: Pathways Among Marital Distress, Grandparent Dysphoria, Parenting Practice, and Grandchild Adjustment. *Family Relations*, 59(1), pp. 45-59.
- Stramaglia M. (2013): La nonnità in una prospettiva di genere maschile. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 35-52.
- Smorti A. (2009): La Famiglia come sistema di memorie e lo sviluppo del Sé. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 69-77.

- Vegetti Finzi S. (2008). *Nuovi nonni per nuovi nipoti*. Milano: Feltrinelli.
- Viguer P., Rico C., Serra E. (2001): *Abuelos y nietos. Abuelo favorito-abuelo útil*. Madrid: Pirámide.
- Vittoria C.L. (2015): *Il mestiere di... Nonna e nonno. Gioie e conflitti nell'incontro fra tre generazioni*. Trento: Erickson.
- Wilton V., Davey J.A. (2006, March): *Grandfathers: Their Changing Family Roles and Contributions. Blue Skies Report n. 3/06*, Wellington (NZ): The Families Commission.
- Zanniello G. (2013): *La funzione educativa dei nonni. Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 21-33.

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

Finito di stampare presso:
Logo s.r.l. Borgoricco (PD)

INDICE

NUMERO 1 · GENNAIO – GIUGNO 2019

- 5 *Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative*, Gianfranco Bandini, Paola Caselli
- 35 *Famiglie, bambini e insegnanti: verso un'idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti*, Francesca Linda Zaninelli
- 53 *La realtà dei genitori separati e il supporto emotivo e relazionale nella separazione: il movimento dei GENitori sinGLE (GenGLE) come gruppo di mutuo-auto-aiuto online. Uno sguardo pedagogico-sociale*, Maria Rita Mancaniello
- 81 *La funzione affettivo-educativa dei genitori nell'affidamento "diviso". Una nota di commento pedagogico al disegno di legge Pillon*, Monja Taraschi
- 97 *Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla famiglia? Esiti da una ricerca qualitativa nella Regione Emilia-Romagna*, Stefania Lorenzini
- 123 *Famiglie transnazionali e sostegno alla genitorialità a distanza tra Italia e Paesi postsocialisti*, Marta Bertagnolli
- 153 *Paternità emigrata, transnazionale, ritrovata: in conversazione con la comunità bangladesese di Firenze*, Zoran Lapov
- 175 *I nonni oggi, tra stili e declinazioni educative. Un contributo empirico*, Valeria Caggiano, Virginia Caliciotti

€ 20,00