

RIVISTA ITALIANA

di **Educazione  
Familiare**

2021

n° 2

*trief*



# Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 2 – luglio-dicembre 2021

Firenze University Press  
2021

Rivista Italiana di Educazione Familiare. -  
18 (2), 2021  
ISSN (print) 1973-638X  
ISSN (online) 2037-1861

Direttore Responsabile: Clara Silva  
Registrazione al Tribunale di Firenze: n. 5740 del 7/10/2009  
CC 2021 Firenze UP

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

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

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

© 2021 Firenze University Press  
*Printed in Italy*



## Indice

**Citation:** Indice (2021). *Rief* 18, 2: pp. 3-4.

**Copyright:** © 2021 Indice. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

*Il ruolo delle madri nella prevenzione della radicalizzazione dei giovani. Prospettive internazionali di ricerca educativa* 5  
Raffaella Biagioli, José Gonzalez-Monteaudo, Clara Silva

**Dossier**

***Women's role in preventing radicalization and antisocial behaviour in family contexts***

*La donna in Africa e il suo ruolo educativo in seno alla famiglia: un possibile baluardo contro la radicalizzazione dei più giovani? Il caso della regione sahelo-sahariana* 17  
Elisa Pelizzari

*From Radicals to Community Builders: Reframing the Roles of Women through Design Thinking* 27  
Patricia Huion, Handan Sayer, Raquel Pinto-Bello Gomez

*Not All Migrant Men Embrace Toxic Masculinity, Do They?* 41  
Patricia Huion, Muhammet Hakan Aycicek

*Né vittime, né carnefici. Cittadine. Un'analisi pedagogica dei ruoli delle madri nei percorsi di prevenzione alla radicalizzazione violenta e al terrorismo* 51  
Lisa Brambilla

*Preventing Marginalization and Radicalization through Theatre and the Expressive Arts: Empowering Intercultural Dialogue* 63  
Francesco Pipparelli

*Prospettive teoriche per prevenire i processi di micro-radicalizzazione. Il ruolo della famiglia e dei contesti parentali* 77  
Claudio Melacarne

*Conflict capability e mediazione: un approccio preventivo alla radicalizzazione e ai comportamenti antisociali in contesti familiari e microsociale* 91  
Anja Corinne Baukloh

|  |     |
|--|-----|
| <i>Pratiche di interculturalismo quotidiano.<br/>Etnografia di un condomino multietnico</i>  | 107 |
| Loretta Fabbri, Francesca Bracci   |     |
| <i>Prevenire la radicalizzazione e i comportamenti antisociali.<br/>Madri e bambini nei non-luoghi dell'educabilità</i>                                    | 121 |
| Raffaella Biagioli   |     |
| <i>Donne immigrate, estremismi e radicalizzazione. Tra rischio di vulnerabilità<br/>e opportunità di divenire costruttrici di comunità</i>                 | 131 |
| Valentina Guerrini   |     |
| <i>Prevenire i comportamenti antisociali e la radicalizzazione<br/>dei giovani attraverso Internet. L'esperienza del progetto europeo "DIVE IN"</i>        | 147 |
| Maria Grazia Proli   |     |
| <b>Saggi</b>   |     |
| <i>Transizione ecologica e nuove generazioni: il ruolo della famiglia<br/>nella promozione della sostenibilità in un'ottica inclusiva e interculturale</i> | 159 |
| Giada Prisco   |     |
| <i>Theatrical Scrawls. The Aesthetic Creations of Young Girls and Young Boys Scribble the Scene</i>  | 169 |
| Flavio Santiago, Ana Lucia Goulart de Faria  |     |
| <i>Distance Education and Parental Role, in Italy. Evidence-Based Reflections<br/>from an International Survey, after the First Lockdown</i>               | 179 |
| Sara Mori, Silvia Panzavolta, Alessia Rosa   |     |
| <i>Vécu de familles monoparentales avec jeunes enfants<br/>durant le premier confinement lié à la COVID-19 en France</i>                                   | 201 |
| Alice Moscaritolo, Anne Dupuy, Pierre Ratinaud, Chantal Zaouche Gaudron  |     |



**Citation:** R. Biagioli, J. Gonzalez-Monteagudo, C. Silva (2021) Editoriale. Il ruolo delle madri nella prevenzione della radicalizzazione dei giovani. *Prospettive internazionali di ricerca educativa. Rief* 18, 2: pp. 5-16. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12357>.

**Copyright:** © 2021 E. Pelizzari. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## Il ruolo delle madri nella prevenzione della radicalizzazione dei giovani. Prospettive internazionali di ricerca educativa

Raffaella Biagioli<sup>1</sup>, José Gonzalez-Monteagudo<sup>2</sup>, Clara Silva<sup>3,4</sup>

### *1. Radicalizzazione, educazione, genere: la funzione del sostegno alla genitorialità*

Con la *Call* all'origine del dossier di questo numero, la «Rivista Italiana di Educazione Familiare» ha voluto richiamare l'attenzione della Pedagogia sul fenomeno della radicalizzazione da un punto di vista educativo; fenomeno che ha prodotto in anni recenti gravi atti di violenza terroristica in varie parti del mondo, con un elevato numero di vittime.

In Europa, come in altri Continenti, si è assistito impotenti a un'escalation di attentati connessi al radicalismo islamico e le istituzioni, comprese quelle educative, hanno iniziato a domandarsi quali siano le cause di atti così violenti contro gli altri, ma spesso anche contro sé stessi. Il radicalismo islamico è stato così interpretato come una risposta al fallimento socioeconomico e alla marginalizzazione culturale (Ferrero, 2005). E sebbene non si debba far coincidere radicalismo con terrorismo, in quanto molti radicalizzati non mettono in atto azioni violente e terroristiche,

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

<sup>2</sup> Ricercatore presso la Facoltà di Educazione dell'Università di Siviglia, coinvolto nei Progetti europei e invitato in atenei europei e americani, ha pubblicato su teorie educative contemporanee, diversità culturale, migrazioni, mediazione interculturale, ricerca qualitativa, etnografia.

<sup>3</sup> Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

<sup>4</sup> Questo contributo è il risultato del lavoro coordinato e congiunto dei tre Autori. Tuttavia, sono da attribuire a Clara Silva il par. 1, a Raffaella Biagioli il par. 2, e a José Gonzalez-Monteagudo il par. 3 (*d'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura degli Autori, N.d.R.*).

è evidente che è all'interno dei processi di radicalizzazione che matura l'impegno terroristico (Laurano, Anzera, 2017).

È peraltro emerso che all'origine della decisione di diventare dei terroristi prevalgono motivazioni emotive, sociali e di *status* rispetto a fattori intellettuali e religiosi (Bartlett, Miller, 2012). Motivazioni simili hanno spinto anche alcuni europei convertiti all'Islam ad abbracciare posizioni radicali e a partecipare ad azioni terroristiche (Karagiannis, 2012). Vi è accordo, tra gli studiosi, nell'individuare nello sradicamento sociale e culturale dei migranti e soprattutto dei loro figli, nella loro esposizione a pratiche di discriminazione e di emarginazione sociale, nei problemi di identità che ne derivano (si veda la teoria della «doppia assenza» in Sayad, 1999, trad. it. 2002, *passim*), i fattori che contribuiscono alla fascinazione che i messaggi estremisti esercitano sulle giovani generazioni con *background* culturale e familiare migratorio (Waldmann, Sirseldoudi, Malthaner, 2010).

Di qui una serie di proposte per contrastare la radicalizzazione nei giovani al fine di prevenire il terrorismo, anche per evitare misure estreme come quella di impedire il rientro in patria di coloro che sono andati in Medio Oriente a seguire corsi di addestramento per farsi reclutare nelle organizzazioni terroristiche (Lombardi *et al.*, 2015). Ancora recentemente, però, gli studiosi lamentano il prevalere di una prospettiva securitaria nelle pratiche di contrasto alla radicalizzazione, mentre azioni efficaci necessitano di un approccio multidisciplinare, in cui tener conto degli strumenti messi a disposizione anche dalla Psicologia sociale (Meringolo, ed., 2020).

A livello internazionale, nondimeno, sempre più si insiste sulla necessità di combattere l'estremismo violento attraverso le istituzioni educative formali, rafforzando al contempo la resilienza della comunità con azioni di sostegno alle famiglie e ai gruppi più vulnerabili (Veenkamp, Zeiger, 2015). L'educazione è stata pertanto intesa come un vero e proprio «strumento di controterrorismo»<sup>5</sup> (Webber, 2011, *passim*). Fino a pochi anni fa, tuttavia, la ricerca sui fenomeni di radicalizzazione da un punto di vista pedagogico era ancora molto limitata (Pels, de Ruyter, 2012), sebbene sia da tempo chiaro che l'azione di prevenzione rispetto ai processi di radicalizzazione deve essere svolta sia nell'ambito dell'educazione informale sia in quello formale, nell'intento di rafforzare l'identità delle giovani generazioni, favorendo l'inclusione sociale e culturale loro e delle loro famiglie. Negli ultimi anni, in questa prospettiva, sono stati messi a punto modelli di intervento rivolti a minori o giovani adulti radicalizzati, talora in stato di detenzione, fondati sull'approccio narrativo, sul medium teatrale e su giochi di ruolo (Gavrilovici, Dronic, 2020; Syrbe, 2020).

Benché le ricerche sulla radicalizzazione abbiano messo in luce che non esiste un solo profilo di radicalizzato, è significativo notare che gli attentati commessi in Europa sono stati compiuti da giovani di età media intorno ai 27 anni e che la loro morte è altamente contemplata nella loro azione criminale (*Ibidem*). Più nello specifico, due profili sono prevalenti nella letteratura scientifica sul fenomeno: a) il giovane «disintegrato» (secondo il paradigma illustrato in Djouder, 2007, trad. it. 2007) e «desocializzato» che vive nella marginalità sociale ed è soggetto a fenomeni di discriminazione; b) il giovane dotato di un solido curriculum formativo ma che non si sente rappresentato dalla società in cui vive e ne rifiuta i valori di riferimento contrapponendovi quelli dell'Islam radicale (Zanetti, 2018, p. 175). Questo significa che siamo di fronte a giovani che di fronte al complesso processo di costruzione della propria identità non hanno trovato supporto adeguato né in famiglia, né a scuola, né in altri contesti sociali. Di qui l'interiorizzazione di una immagine di sé così negativa da essere disposti ad annullarsi pur di sentirsi parte di qualcosa

<sup>5</sup> La traduzione italiana dell'espressione in oggetto è da intendersi a cura degli Autori, N.d.R.

(l'Islam idealizzato, che non ha niente a che fare con quello dei genitori): la radicalizzazione, quindi, è da loro intesa come un'opzione estrema.

Le seconde, le terze generazioni sono così esposte a una costruzione di sé connessa a un senso di instabilità e frustrazione. Ciò tende a svuotare di significato anche il loro percorso scolastico, indebolendo quella spinta progettuale che nell'età adolescenziale è un fattore fondamentale per uno sviluppo equilibrato. Ne consegue il loro avvertirsi come una sorta di "corpo estraneo" della società, con relativa svalutazione del contributo che possono dare alla crescita culturale, economica e sociale.

La debolezza dei legami sociali e la mancanza di un senso di appartenenza solido portano dunque alcuni adolescenti ad allontanarsi dalla scuola, ad assumere atteggiamenti di ribellione assai pericolosi, che li spingono verso la devianza e la marginalizzazione sociale. Un esempio sotto gli occhi di tutti è quello dei giovani di *background* islamico che aderiscono alle promesse del messaggio jihadista globale (Vidino, Marone, Entenmann, 2017).

Tra i vari contesti educativi, l'ambiente familiare è quello che, prima degli altri, è chiamato a svolgere un lavoro preventivo nello sviluppo della radicalizzazione, indirizzando i figli fin da piccoli ad assumere atteggiamenti costruttivi di apertura prosociale e di dialogo verso l'altro. Occorre allora che i genitori siano aiutati a sviluppare adeguate competenze sul fenomeno della radicalizzazione affinché possano assumere un ruolo attivo nella promozione di attitudini positive verso la non-violenza. Da questa angolatura le madri, in particolare, possono assumere un ruolo chiave nella prevenzione degli estremismi violenti e nella messa in pratica di azioni educative mirate. Madri che necessitano di uno specifico aiuto e sostegno, se si considera che il fenomeno di radicalizzazione si associa spesso a un tessuto familiare meno saldo, dove la figura paterna può essere assente, e dunque in famiglie monoparentali dove è presente solo la madre (Khosrokhavar, 2017).

La «RIEF», proponendo la *Call su Women's Role in Preventing Radicalization and Anti-social Behaviour in Family Contexts*, ha sollecitato il mondo dell'educazione a interrogarsi sui contesti che generano il fenomeno della radicalizzazione e a riflettere su percorsi di ricerca che considerino la dimensione di genere come categoria fondamentale per analizzare un fenomeno così complesso, oggi attivo anche e soprattutto sul web e nei *social media* (Guazzini, Stefanelli, Imbimbo, 2020). Il fenomeno della radicalizzazione interseca questioni di carattere religioso, sociale, economico e culturale, e nel momento in cui viene collegato con la dimensione della differenza di genere ci spinge a soffermarci su aspetti spesso trascurati come il ruolo delle donne nella lotta contro il terrorismo o, al contrario, quello da loro svolto nelle organizzazioni terroristiche, dove la loro presenza sta aumentando, al di là dei numeri piuttosto contenuti relativi alle donne attentatrici (Vidino, Marone, Entenmann, 2017).

È dunque di fondamentale importanza il sostegno alla genitorialità, per far sì che le madri assumano il proprio ruolo genitoriale con maggior sicurezza, prevenendo le vulnerabilità e facendo, soprattutto, leva sulle loro potenzialità. Lo stesso Progetto "CommUnity – Build Communities, Create Peace" (<https://www.thecommunityproject.eu>)<sup>6</sup>, attraverso le varie attività che ha realizzato (*Women's Community, Men's Community, Harmony Community*), i cui risultati sono illustrati nel dossier di questo fascicolo, ha cercato di far dialogare tra loro donne, uomini e giovani, tentando di abbattere le barriere derivanti dalle differenze culturali, religiose e generazionali.

Gli obiettivi che il Progetto si è posto sono infatti quelli di rafforzare il senso di coesione sociale per prevenire e contrastare la radicalizzazione e gli estremismi violenti tra i giovani,

<sup>6</sup> Data di ultima consultazione: 10.11.21, N.d.A.

supportare gli attori locali e le agenzie di formazione nella prevenzione della radicalizzazione tra i gruppi sociali maggiormente vulnerabili, promuovere il dialogo interculturale e interreligioso attraverso forme diverse di espressioni artistiche e culturali. L'isolamento e il mancato riconoscimento sociale comportano una crescente vulnerabilità delle donne alle lusinghe della propaganda jihadista che le espone ai rischi della radicalizzazione. Importante anche pensare alle madri che educano i loro bambini tra le sbarre e favorire quelle azioni progettuali che si interrogano e che riflettano sui contesti educativi dei bambini che sono portatori di diritti e che potrebbero crescere come marginali. La potenzialità insita nelle madri di compiere una trasmissione culturale rassicurante e, allo stesso tempo, aperta al dialogo e di educare alla costruzione e negoziazione di identità multiple va protetta e stimolata attraverso iniziative di sostegno alla genitorialità rivolte alle madri stesse.

All'interno di tali iniziative, la trasmissione culturale va incoraggiata, partendo dal riconoscimento della validità delle modalità e delle strategie di trasmissione messe in atto dalle madri. Una volta riconosciute, sarà possibile stimolarle attraverso la creazione di spazi al di fuori dell'ambito domestico dove non solo sia possibile mettere in atto le proprie pratiche culturali, ma anche stimolare una riflessione profonda e un confronto sui significati delle pratiche stesse. Si rende quanto mai urgente superare i limiti del multiculturalismo, per innestare processi di condivisione e di co-costruzione dei significati e dei sistemi simbolici di riferimento: in altre parole, la *negoziiazione adattiva* è il presupposto necessario per prevenire irrigidimenti e ibernazioni identitarie.

Ugualmente, occorre valorizzare l'elemento dinamico, di trasformazione, che caratterizza ogni cultura, e storicizzarne la fenomenologia: la cultura non è un universo statico ma un mondo in trasformazione ed evoluzione, nel dialogo costante con l'altro. Da questa prospettiva, la radicalizzazione è uno dei principali antagonisti dei processi interculturali in quanto nel proporre una visione statica, uniforme e polarizzata del mondo, offre una soluzione identitaria ancorata a un rigido senso di appartenenza religioso e sociale.

Sicuramente il Progetto "CommUnity" ha contribuito a una maggiore consapevolezza dell'importanza della famiglia nei processi educativi di prevenzione della radicalizzazione e degli estremismi e maggiore consapevolezza del ruolo delle donne sia nei processi di arruolamento sia come soggetti che facilitano la prevenzione a partire dall'osservazione dei processi di micro-radicalizzazione che quotidianamente viviamo a casa, al lavoro, nei processi formativi che si creano nella scuola.

## *2. Ruolo materno e cittadinanza*

Prevenire la radicalizzazione è senza dubbio un problema insidioso e complesso. Ci sono molti punti di vista contrastanti sulla radicalizzazione e sulle sue motivazioni. I giovani che si radicalizzano appartengono sia a ceti sociali poveri, emarginati, sia a contesti agiati. Comprendere e prevenire i fattori di spinta e di attrazione tra i giovani è una questione complessa che richiede l'intervento e la sinergia di molteplici agenzie formative, così come lo è comprendere il ruolo strategico della famiglia nell'educare i figli ad atteggiamenti costruttivi di apertura prosociale e di dialogo verso l'altro, per prevenire comportamenti antisociali e violenti.

Parlare di estremismo e radicalizzazione fa pensare già a giovani adulti o quasi, al disagio adolescenziale e giovanile, e a come intervenire in questa fascia di età, trascurando l'infanzia, mentre molti contributi che vanno a comporre questo fascicolo hanno offerto significativi riferimenti al ruolo dell'educazione familiare, sin dai primi anni di vita, nella prevenzione degli estremismi e dei comportamenti violenti. Da parte della ricerca pedagogica, fino ad oggi, risulta

scarsa attenzione al ruolo fondamentale delle madri, delle figure femminili e alla differenza di genere nei processi di radicalizzazione e di arruolamento.

Il conflitto fra ruolo materno e diritti di cittadinanza, cioè tra la donna-madre e la donna-cittadina è stato molto forte in passato nella storia italiana, che non si allontana molto da quella di molti Stati europei, ma, forse, non è del tutto superato neppure oggi, perlomeno a livello simbolico. Forse questo potrebbe spiegare l'origine di comportamenti sociali individuali che riguardano le donne in cui la marginalità femminile, non più basata sul pregiudizio di genere, continua a persistere, attraverso processi secolari inalterabili di strutture organizzative funzionali al principio dell'immodificabilità del ruolo sessuale (Bolognari, 1997).

Simonetta Ulivieri ci ricorda che le donne sono le agenti primarie della socializzazione infantile, i soggetti principali della trasmissione dei ruoli sociali e dei modelli culturali. Questa attività risulta tuttavia, in molti casi, magari in forma irrazionale, legata alla tradizione e alle sue certezze e sicurezze, cosicché il discorso educativo più che a trasmettere con opportune correzioni e necessarie autocorrezioni il costume educativo, tende al contrario a riprodurre il passato (Ulivieri, 2007). Il ruolo sociale che, di nuovo, viene convenzionalmente assegnato alla donna è quello di proteggere i familiari e vigilare su di essi, "tenere le redini" della prole, mantenere un contatto con i fratelli e le sorelle, con la madre, con la suocera. Il materno può essere inteso così come un margine che, sebbene mitizzato, è spazio e condizione di confinamento, entro cui le donne continuano a essere ricondotte, indipendentemente dalla loro appartenenza geografica, culturale, religiosa e sociale.

La possibilità che le donne-madri sperimentino una dimensione di pratiche collettive in grado di riconoscerle e disposte ad ascoltarle e sostenerle come soggetti "pieni" – non solo madri (ed eventualmente straniere, per provenienza culturale e/o religiosa) ma *cittadine*: con diritti e non solo doveri; capaci di apprendere ma anche di insegnare – si connette intimamente alle finalità di prevenzione alla radicalizzazione e contribuisce in modo significativo e coerente alla declinazione delle pratiche educative correlate.

L'analisi in ottica di genere, applicata agli studi in materia di terrorismo e deradicalizzazione, ha dato negli ultimi anni un apporto significativo alla ricerca pedagogica, come hanno evidenziato alcuni contributi che considerano le donne e in particolare le madri una leva efficace delle progettualità a carattere preventivo.

La pedagogia della famiglia ha il compito di osservare ed elaborare le pratiche del quotidiano familiare per orientarle verso un percorso di senso e di ragione. Da una parte l'educazione familiare si pone come il luogo dell'analisi delle tecniche e delle pratiche per l'esercizio di una genitorialità consapevole e generante il senso dell'essere uomo, dall'altra, la pedagogia della famiglia ha il più alto compito di indicare il percorso di senso della formazione di un soggetto. La pedagogia del familiare [...] tenta una rielaborazione dei contenuti e dei modelli che devono indirizzare i singoli membri della famiglia a "far-si famiglia", formandosi alla soggettività, trasformandosi come persone, divenendo uomini dotati di piena consapevolezza alla vita e all'essere, prima ancora che all'esistere e al sopravvivere. Con l'ottica pedagogica assume un senso particolarmente simbolico la formazione dell'uomo che nasce nel rapporto madre-bambino, che nasce nella famiglia (Boffo, 2012, p. 98).

Da alcuni anni alle famiglie e alle madri è infatti riconosciuto un ruolo centrale per la precoce individuazione e la gestione di processi di radicalizzazione dei propri figli e delle proprie figlie. Si tratta di un riconoscimento che sembra intervenire in modo positivo sulla possibilità di ampliare quel ristretto e stereotipato margine definitorio entro cui, nel discorso pubblico il profilo delle donne (giovani o adulte, madri e non) consegue ancora a essere ricompreso, convocandolo su un piano sociale, civile e politico. È un riconoscimento che sembra infatti consentire l'apertura verso un immaginario più ampio che, con riguardo alle donne migranti (o

di seconda e terza generazione) e quelle musulmane in particolare, sembra costituire un invito alla possibilità di pensar loro non solo come a *oggetti* di un discorso (politico, sociale, pedagogico) ma come *soggetti* cui riconoscere un ruolo positivo, rompendo i margini di un canone che tende frequentemente a costruirle e rappresentarle, alternativamente, come *vittime* che necessitano di essere salvate (poiché donne, oppresse da un punto di vista culturale e religioso e sfruttate dal terrorismo) o *carnefici* (in ragione della loro fede).

Esiste una responsabilità storica delle donne che come madri, come educatrici, come insegnanti, in passato hanno nettamente fatto prevalere un genere a danno di un altro, il loro. Nella pratica di ogni giorno, nell'insegnare il silenzio, la rassegnazione, o nel favorire e sottolineare in positivo alcune attività, quelle svolte dai bambini e dai ragazzi, la donna si fa responsabile verso le proprie simili di una precisa oppressione culturale, trasmettendo veti, abitudini mentali alla dipendenza, alla subalternità che difficilmente la bambina divenuta donna riuscirà a superare, e che andranno ad alimentare, in una spirale perversa, nuove future oppressioni e soggezioni. Questo processo non è certo casuale, né legato a fattori "naturalisti", secondo cui le donne sarebbero portatrici biologicamente inferiori di contenuti culturali (Ulivieri, 2007, pp. 169-170).

Come i femminismi hanno da tempo messo in luce, una certa costruzione e valorizzazione del materno ha prodotto una solida e radicata essenzializzazione del femminile, che si è trovata a coincidere con le sole dimensioni di riproduzione biologica e di cura. È questo un vincolo che si rintraccia e rinnova nelle pratiche di vita quotidiana, dentro e fuori gli interni familiari e che, non a caso, interessa le stesse politiche sociali, dove l'assenza di un riconoscimento economico a compensazione delle attività di cura connesse alla riproduzione del quotidiano le sottintende obblighi a carico delle famiglie e, in particolare, delle donne, sebbene evidentemente essenziali alla sopravvivenza e al funzionamento dei sistemi familiari, economici e sociali. Un obbligo che resta tuttavia implicito perché, appunto, culturalmente ricondotto entro la dimensione del naturale, facendo apparire "normale" e "fisiologica" la funzione di cura femminile.

Sotto questo punto di vista occorre fare attenzione a non cadere nello stereotipo che ritiene le donne maggiormente inclini e adatte per la cura in ambito familiare, professionale e sociale, altrimenti finiamo per far ricadere tale incombenza esclusivamente sul femminile. Donne e madri rischiano infatti di essere racchiuse in una definizione che vede loro imputato il ruolo, dirimente, di sole e uniche custodi dei destini delle proprie figlie e figli; e, a seconda degli esiti, etero- e auto-valutate come "brave o cattive" madri, "innocenti o colpevoli".

L'esperienza di cura genitoriale vissuta dalle donne, oggetto dell'interesse degli interventi di prevenzione alla radicalizzazione, ha modo di trovare un riconoscimento e una valorizzazione che vadano oltre il considerarla punto di partenza e luogo entro cui, di necessità, inserire formazioni e informazioni volte a rendere le donne edotte e in grado di riconoscere i segni di un possibile accostamento dei propri figli e figlie al terrorismo. Un punto di partenza che rischia, infatti, di inscrivere il proprio obiettivo educativo e formativo entro un'immagine di sola insufficienza e di problematicità. Si tratta, viceversa, della possibilità di conoscere e ri-conoscere le pratiche di cura e di genitorialità concretamente vissute all'interno delle specificità di contesti territoriali, dove le singole biografie (individuali e familiari) si trovano immerse, relazionandosi, obbligatoriamente con alterne fortune, alle complessità presenti; permettendo la valorizzazione delle loro diverse espressioni; accogliendone i chiaroscuri, le problematicità, le fatiche (Biagioli, 2015).

È forse in questo modo che il "margine" può diventare luogo di resistenza, all'interno di progettualità educative che non si limitino a convocare le donne destinatarie degli interventi, e a farlo in ragione della loro funzione materna, nel tentativo di renderle "sentinelle" competenti ed efficienti nell'ordine della tutela dei propri figli e figlie. Nel considerarle prioritariamente

*cittadine-donne*, queste progettazioni possono costruire e presidiare tempi e luoghi entro cui le esperienze, le voci e le narrazioni delle donne che coinvolgono, possono apportare un significativo e dirimente contributo alla costruzione di osservatori critici sul presente e di spazi di supporto a una loro attivazione civile e politica, procedendo ben oltre le finalità preventive previste.

Prevenzione *primaria*: famiglia, come amplificatore dei messaggi e delle conoscenze. Essa può rappresentare una risorsa poiché favorisce la rielaborazione dell'identità originaria in una nuova forma, più rispondente alle esigenze di individui che si muovono tra orizzonti culturali diversi.

Prevenzione *secondaria*, dove la famiglia diventa, in prima linea, il “campanello di allarme” per intercettare in anticipo e leggere gli indizi che possono allertarci sui pericoli di adesione a prospettive estremiste e violente, da parte di giovani o adulti. La famiglia può assolvere il ruolo di *partner* nelle azioni di educazione, di gestione dei processi informali di apprendimento che possono generare resilienza e prospettive di pensiero più aperte, permeabili e inclusive.

Prevenzione *terziaria*, perché la famiglia può essere già il *setting* dentro il quale progettare l'intervento; o, ancora, come testimoniato da alcune esperienze internazionali, può diventare uno dei “poli di comunità di pratiche”, al cui interno tentare di recuperare persone che abbiano compiuto atti violenti. È questo il livello più complesso dove si intrecciano, con maggiore chiarezza, processi di *security* e di rieducazione, tra pratiche di intervento formali e informali.

All'interno di queste premesse, le progettualità ricordate possono costituire un invito e uno stimolo, ma anche una concreta opportunità, al sostegno delle madri, affinché prendano parola su di sé, sulla propria esperienza di genitrici, donne e cittadine, tornando a tenere insieme il privato e il politico, sui canoni correnti di genitorialità, occidentali e non, attesi e previsti, sulle loro origini, i loro limiti e le problematicità.

Una presa di parola che può costituire lo spazio per un confronto paritetico, dove donne dalle differenti origini e provenienze culturali e sociali possano incontrarsi e confrontarsi, non solo prendendo parte attiva e critica all'analisi pedagogica e di genere di modelli, ruoli e aspettative connesse alla genitorialità, al genere e alla cittadinanza (Silva, 2017), ma alla loro stessa decostruzione, trasformazione ed evoluzione.

Si tratta di obiettivi ambiziosi, che richiedono il supporto di servizi e istituzioni in grado di combattere stereotipi androcentrici ed etnocentrici e affrontare il peso e la complessità derivanti dal considerare le donne non come soggetti utili o necessari per obiettivi di sicurezza nazionale e/o internazionale, e nei rispetti di questi supinamente aderenti; soggetti da formare o, al più, da consultare, ma soggettività il cui profilo è politico, attivo, plurale e, auspicabilmente, critico.

### 3. *Presentazione dei contributi*

Tra i contributi che costituiscono questo numero vi sono riflessioni di carattere teoretico sul ruolo delle donne, in particolare le madri, come figure-chiave nella prevenzione del disagio giovanile e dei comportamenti estremisti dei giovani; soprattutto, sono riportate indagini empiriche – insieme a esempi di buone pratiche – accompagnate da cornici di riferimento teoriche e supportate da un'esplicazione della metodologia di ricerca usata, sul tema della prevenzione della radicalizzazione tra i giovani e sull'importanza del ruolo preventivo e supportivo delle famiglie e delle madri.

Elisa Pelizzari, nell'articolo *La donna in Africa e il suo ruolo educativo in seno alla famiglia: un possibile baluardo contro la radicalizzazione dei più giovani? Il caso della regione sahelo-sahariana*, affronta la questione del radicalismo giovanile sulle base di alcune ricerche che Lei stessa conduce in Mali, Senegal e Repubblica di Guinea. In questi Paesi l'estremismo assume una connotazione prevalentemente religiosa e riguarda il fondamentalismo islamico che arruola

molti giovani in nome di un'adesione totalizzante a un messaggio considerato portatore della più alta verità divina.

Al di là del contesto geografico, l'attenzione del contributo si concentra sulla questione educativa, poiché attraverso la trasmissione di valori e modelli comportamentali si forgiavano le menti dei giovani e si influenzano le loro scelte di vita, che potranno rappresentare un punto di continuità o di rottura con le tradizioni familiari. In queste famiglie la figura materna apparentemente poco visibile nella società è in realtà molto più importante e influente di quanto non possa sembrare a una prima analisi.

In *From Radicals to Community Builders: Reframing the Roles of Women through Design Thinking*, Patricia Huion, Handan Sayer e Raquel Pinto Pinto-Bello Gomez problematizzano il concetto di radicalizzazione. In particolare, affrontano la questione della radicalizzazione femminile attraverso la metodologia del *design thinking*, che cerca di proporre possibili soluzioni progettuali a problemi complessi. L'articolo è accompagnato da una riflessione critica che evidenzia la necessità urgente di agire sui ruoli femminili radicalizzati e sconosciuti, poiché questi aspetti oscuri facilitano la realizzazione di comportamenti radicali. La prospettiva di genere appare indispensabile nelle politiche e negli approcci per prevenire la radicalizzazione. Entrambi i generi soffrono di punti di vista distorti nella definizione del problema della prevenzione della radicalizzazione, poiché ignorare la "mascolinità tossica" nelle strategie di prevenzione rende le misure di prevenzione inefficienti, così come considerare solo i ruoli femminili di donne come vittime passive e casalinghe. Il contributo cerca di trovare delle strategie per dare spazio alle storie di tutte le donne – passive, alleate, radicalizzate – legate a gruppi radicali di destra o di sinistra, a gruppi monotematici o politico-religiosi, e trasformando le loro problematiche in capacità di agire come agenti di prevenzione.

Hakan Aycıçek e Patricia Huion, in *Not All Migrant Men Embrace Toxic Masculinity, Do They?*, mettono al centro dell'attenzione la figura ambigua dell'uomo migrante, che racchiude vari stereotipi. Vengono descritti vari modelli di identità maschili, con una particolare attenzione alla mascolinità tossica e alle scelte che gli uomini migranti devono affrontare nel processo di integrazione.

Un'ulteriore questione importante che il contributo sottolinea è il nesso tra violenza di genere e situazioni di violenza familiare vissute nell'infanzia. Gli uomini possono evitare la natura tossica della mascolinità solo se vengono educati dalla loro famiglia e dalla società all'idea che occorre essere rispettosi, enfatici, premurosi, accettanti e gentili con tutti gli esseri umani, e che questo sia un punto di forza molto più grande. Secondo gli Autori, quanto detto sopra dovrebbe essere insegnato ai ragazzi migranti e alle loro famiglie attraverso adeguati programmi di sostegno alla genitorialità.

Nel contributo dal titolo *Né vittime, né carnefici. Cittadine. Un'analisi pedagogica dei ruoli delle madri nei percorsi di prevenzione alla radicalizzazione violenta e al terrorismo*, Lisa Brambilla propone un'analisi pedagogica nell'ottica di genere sul ruolo delle madri nei percorsi di prevenzione ai processi di radicalizzazione dei giovani, offrendo significativi orientamenti per la strutturazione di interventi a carattere preventivo. L'articolo analizza i limiti e i rischi connessi al ruolo di prevenzione riconosciuto alle madri, indicando possibilità per esplorarne le potenzialità e cercando sempre di sottolineare la necessità e l'importanza di dare sostegno e pieno riconoscimento al percorso di cittadinanza attiva e critica delle donne nella società.

In *Preventing Marginalization and Radicalization through Theatre and the Expressive Arts: Empowering Intercultural Dialogue*, Francesco Pipparelli focalizza l'attenzione sul teatro e sull'arte come forme artistiche per promuovere il dialogo interculturale, facilitare il processo di coesione e inclusione sociale, e ridurre il rischio di comportamenti antisociali violenti fra i giovani. Il

teatro e l'arte sono da sempre usati come forme e mezzi di narrazione, per generare emozioni e far immedesimare il pubblico nelle storie che sente, o alle quali assiste. Per questo appaiono particolarmente adatti come strumenti di inclusione e prevenzione della marginalizzazione. Il contributo fa riferimento ad alcune forme di laboratori teatrali e di racconto, specialmente quelli per donne migranti, che rappresentano ottimi casi di facilitazione del processo di scoperta e definizione della propria identità in modo costruttivo. Tali percorsi rappresentano il punto di partenza verso l'integrazione tramite l'arte, facilitando il processo di consapevolezza e inclusione dei, e in particolare delle, partecipanti.

Claudio Melacarne in *Prospettive teoriche per prevenire i processi di micro-radicalizzazione. Il ruolo della famiglia e dei contesti parentali*, presenta un saggio declinato in due parti. Nella prima viene delineato lo stato dell'arte del problema della radicalizzazione, con particolare riferimento agli episodi di radicalizzazione della vita quotidiana; nella seconda, l'attenzione viene invece, focalizzata sul ruolo preventivo della radicalizzazione e della radicalizzazione violenta, a livello primario, secondario e terziario. Per quanto concerne la prevenzione primaria, la famiglia diventa non solo un contesto di fruizione di saperi utili alla prevenzione, ma può configurarsi come amplificatore dei messaggi e delle conoscenze. A livello secondario, la famiglia rappresenta il primo "campanello di allarme" per intercettare preventivamente e leggere i segnali di allerta sui pericoli di adesione a prospettive estremiste e violente da parte di giovani o adulti. A livello della prevenzione terziaria, nei processi di "disingaggio", la famiglia può essere il contesto entro cui progettare l'intervento o, come testimoniato da alcune esperienze internazionali, può diventare uno dei principali "poli di comunità". L'articolo si conclude con un'analisi della letteratura nazionale e internazionale, oltre che con una disamina sui possibili livelli di intervento educativo in collaborazione con i contesti familiari.

Anja Baukloh fornisce una panoramica in *Conflict capability e mediazione: un approccio preventivo alla radicalizzazione e ai comportamenti antisociali in contesti familiari e microsociale* e una disamina su concreti interventi di analisi nelle dinamiche di conflitto microsociale, con particolare riferimento alla famiglia. Il punto di partenza è il concetto di *conflict capability*: ovvero, la capacità degli esseri umani di gestire in modo appropriato un conflitto. L'approccio presentato unisce uno sguardo sistemico al fenomeno e un accompagnamento trasformativo alle capacità delle singole persone, in particolare le donne, di affrontare i conflitti e cercare una soluzione. L'articolo propone anche una riflessione sull'importanza di una cultura diffusa della gestione costruttiva dei conflitti – la *conflict capability*, appunto – per rafforzare la pratica della democrazia nelle società contemporanee.

In *Prevenire la radicalizzazione e i comportamenti antisociali. Madri e bambini nei non-luoghi dell'educabilità*, Raffaella Biagioli affronta la questione della prevenzione della radicalizzazione a partire dalle madri nel contesto penitenziario. Nell'intersezione con altre dimensioni come quella etnica, religiosa e sociale, la differenza di genere spinge a soffermarsi su aspetti spesso trascurati e di far emergere il ruolo delle madri nei luoghi di reclusione che, assieme ai propri figli, rappresentano una popolazione a rischio per le difficoltà insite nella condizione di restrizione.

Per i bambini e le bambine, crescere in un contesto di reclusione e privazione come il carcere rappresenta sicuramente un fattore di rischio, che predispone al disagio giovanile e ai comportamenti violenti ed estremisti: secondo Michael Kimmel (2018), la chiave per la de-radicalizzazione è capire queste difficoltà e proporre delle possibilità di inserimento sociale, evitando marginalizzazioni che in futuro potrebbero indurre i bambini, una volta divenuti adolescenti e giovani, a ricercare l'inserimento radicalizzato all'interno di gruppi. Ancora una volta, la strategia più idonea risulta essere la prevenzione, per cercare di arginare tutti quei

problemi che, inevitabilmente, riemergerebbero in un contesto di solitudine. Anche in questo caso, i minori possono essere aiutati agendo, prima di tutto, sulle loro famiglie.

Loretta Fabbri e Francesca Bracci presentano un articolo dal titolo *Pratiche di interculturalismo quotidiano. Etnografia di un condomino multietnico*, in cui indagano i processi di costruzione della differenza nella materialità di uno spazio di interculturalismo quotidiano attraverso l'analisi delle interazioni che scandiscono la vita di un condominio multietnico situato nel centro storico di Arezzo. Si tratta di uno studio etnografico che ha inglobato nel processo di analisi le esperienze e le interpretazioni personali delle Autrici, direttamente implicate e partecipi della realtà osservata in quanto residenti nel condominio. L'interesse è rivolto allo studio dell'uso pratico della differenza in contesti di interazione quotidiana, analizzando un condominio inteso come spazio effettivo di convivenza multietnica dove cose, persone, spazi, categorie e geografie si articolano lungo un *continuum* di senso ed esperienza, che ha trovato nel palazzo e nelle sue pratiche dell'abitare un laboratorio di apprendimento. La ricerca mette in evidenza quanto sia limitante e appartenga ad un livello di pensiero precritico ritenere che il nostro senso dell'ordine sia migliore di "altri"; questo chiama in causa l'importanza del relativismo culturale e l'esigenza di educare a un pensiero inclusivo, capace di muoversi entro un sistema di significato plurale, dove la diversità sia fonte di generazione di nuove pratiche funzionali a relazioni aperte a prospettive diverse, non necessariamente antitetiche.

Valentina Guerrini, in *Donne immigrate, estremismi e radicalizzazione. Tra rischio di vulnerabilità e opportunità di divenire costruttrici di comunità*, affronta la complessa questione dell'estremismo e della radicalizzazione dal punto di vista della differenza di genere evidenziando, nello stesso tempo, sia una partecipazione crescente delle donne nelle organizzazioni terroristiche negli ultimi anni, sia la forte presenza di forme di discriminazione a discapito delle donne all'interno delle organizzazioni stesse. Il contributo dedica un'attenzione particolare alle ragazze e alle donne musulmane, che come dimostrano varie ricerche, risultano essere particolarmente a rischio di discriminazione ed esclusione sociale. Sullo sfondo si afferma la necessità di attuare politiche e modelli educativi basati sull'inclusione, sul riconoscimento della differenza come valore, sull'accettazione dell'altro, sul dialogo e sull'*empowerment* femminili per sostenere le famiglie, e in particolare le madri, nella prevenzione del disagio giovanile e delle varie forme di estremismo e radicalizzazione.

Maria Grazia Proli, nel contributo *Prevenire i comportamenti antisociali e la radicalizzazione dei giovani attraverso Internet. L'esperienza del Progetto europeo "DIVE IN"*, riflette sull'importanza della prevenzione dei comportamenti antisociali e della radicalizzazione nei giovani, soprattutto diffusi attraverso Internet e i *social media*. In questa prospettiva, e in riferimento ad alcuni documenti emanati dalle Istituzioni europee, si evidenzia la necessità di un rafforzamento delle competenze specifiche dei professionisti dell'educazione necessarie per saper rilevare i comportamenti potenzialmente pericolosi nei giovani e prevenire e contrastare la radicalizzazione. A tal proposito, l'articolo illustra gli obiettivi e i primi risultati del Progetto europeo "DIVE IN – Preventing violent radicalisation among young individuals in Europe by innovative training approaches", finalizzato alla prevenzione della radicalizzazione violenta nei giovani attraverso la formazione, in presenza e a distanza, di coloro che lavorano con questi ultimi.

Il numero, inoltre, accoglie una sezione miscelanea, formata da quattro contributi, che esulano dalle tematiche della *Call* per affrontare altre questioni attuali e ricche di interesse per la ricerca pedagogica oggi.

Giada Prisco in *Transizione ecologica e nuove generazioni: il ruolo della famiglia nella promozione della sostenibilità in un'ottica inclusiva e interculturale*, offre interessanti riflessioni sulle conseguenze provocate dall'emergenza sanitaria da Covid-19 sull'educazione, proponendo una

valorizzazione del bene comune attraverso una transizione ecologica per realizzare comunità più sostenibili, inclusive, ecologiche e resilienti. La chiave di volta sembra essere proprio l'educazione, a partire dalla famiglia quale agenzia formativa per eccellenza, che oggi più che mai è chiamata in causa, in prima linea, per educare le giovani generazioni ad una coscienza planetaria, affinché possano affrontare in maniera democratica e resiliente le sfide presenti e future.

Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart de Faria, in *Theatrical Scrawls. The Aesthetic Creations of Young Girls and Young Boys Scribble the Scene*, focalizzano l'attenzione sulle attività teatrali nella prima infanzia come mezzi per creare relazioni paritarie tra bambini, bambine, e adulti. Viene presentato anche il lavoro di formazione svolto dalla Compagnia teatrale "La Baracca", insieme a educatrici e educatori dei nidi di Bologna. Gli approcci utilizzati, di tipo creativo, ludico e fantastico, sono molto efficaci nel catturare l'attenzione e favorire il coinvolgimento dei più piccoli, ma anche facilitare nuovi "modi di essere" degli educatori stessi.

Sara Mori, Silvia Panzavolta, Alessia Rosa in *Distance Education and Parental Role, in Italy. Evidence-based Reflections from an International Survey, after the First Lockdown* presentano i risultati di un'indagine internazionale sui modi in cui genitori e *caregiver* sono stati in grado di costruire la capacità di impegnarsi nell'apprendimento dei bambini durante il periodo di allontanamento sociale derivante dalla pandemia globale di Covid-19. Il sondaggio, coordinato dall'Università di Bath, ha coinvolto 23 Paesi *partner*, tra cui IUL che rappresenta l'Italia.

La pandemia ha posto diversi ostacoli che le famiglie hanno dovuto affrontare quotidianamente nel tentativo di educare i propri figli, e questo ha rappresentato un'opportunità storica unica per i ricercatori e i responsabili politici per comprendere tutte le lezioni impartite da questa emergenza globale e lavorare a stretto contatto con le famiglie, sostenendole nel processo di apprendimento dei bambini. Occorre quindi una co-progettazione educativa tra la famiglia e altre agenzie educative, promuovendo l'interconnessione di occasioni di apprendimento formale, informale e non-formale.

Infine, Alice Moscaritolo, Anne Dupuy, Pierre Ratinaud, Chantal Zaouche Gaudron, in *Vécu de familles monoparentales avec jeunes enfants durant le premier confinement lié à la COVID-19 en France*, affrontano la questione delle conseguenze derivanti dalle misure imposte durante la pandemia per le famiglie monoparentali, basandosi sull'analisi delle risposte di un campione di queste famiglie a un sondaggio *online*.

I dati confermano che le famiglie monoparentali si trovano in una situazione di maggiore fragilità rispetto alle altre coinvolte nel sondaggio: per i genitori soli, soprattutto le madri, il maggiore carico emotivo, educativo e di cura si è confrontato con la pressione percepita sulla cura dei loro figli, così come con percezioni meno soddisfacenti della propria genitorialità. Ciononostante, la maggior parte delle relazioni tra genitori e figli si è rafforzata, sebbene particolarmente sorprendente sia la mancata menzione della "rete sociale".

#### Riferimenti bibliografici

- Badran M. (2013): *Feminism in Islam: Secular and Religious Convergences*. London: Oneworld.
- Bartlett J., Miller C. (2012): The Edge of Violence: Towards Telling the Difference between Violent and Non-Violent Radicalization. *Terrorism and Political Violence*, 24(1), pp. 1-21.
- Biagioli R. (2015): *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*. Napoli: Liguori.
- Boffo V. (2012): *Nella famiglia*. In A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi (a cura di): *Comunicazione formativa*. Milano: Apogeo.
- Bolognari V. (1997): *Educare alle pari opportunità. Esperienze e ricerche condotte a Messina*. In S. Ulivieri (a cura di): *L'educazione e i marginali*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, pp. 235-251.
- Djouder A. (2007): *Disintegrati*. Trad. it. Milano: il Saggiatore, 2007.

- Ferrero M. (2005): Radicalization as a Reaction to Failure: An Economic Model of Islamic Extremism. *Public Choice*, 122, pp. 199-220.
- Gavrilovici O., Dronic A. (2020): *Increasing Professionals' Knowledge and Skills to Deal with Violent Radicalisation*. In P. Meringolo (ed.): *Preventing Violent Radicalisation in Europe. Multidisciplinary Perspectives*. Chaim: Springer, pp. 109-134.
- Guazzini A., Stefanelli F., Imbimbo E. (2020): *Further Examples of Violent Attitudes: The Online Radicalisation*. In P. Meringolo (ed.): *Preventing Violent Radicalisation in Europe. Multidisciplinary Perspectives*. Chaim: Springer, pp. 191-208.
- Iori V. (2008): *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Karagiannis E. (2012): European Converts to Islam: Mechanisms of Radicalization. *Politics, Religion & Ideology*, 13(1), pp. 99-113.
- Kimmel M. (2018): *Healing from Hate: How Young Men Get Into-and Out of-Violent Extremism*. Oakland (CA): University of California Press.
- Khosrokhavar F. (2014): *Radicalisation*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Laurano P., Anzera G. (2017): L'analisi sociologica del nuovo terrorismo tra dinamiche di radicalizzazione e programmi di de-radicalizzazione. *Quaderni di Sociologia*, 75, pp. 99-115.
- Lombardi M., Ragab E., Chin V., Dandurand Y., de Vitiis V., Burato A. (ed.) (2015): *Countering Radicalisation and Violent Extremism among Youth to Prevent Terrorism*. Amsterdam: IOS Press.
- Meringolo P. (ed.) (2020): *Preventing Violent Radicalisation in Europe. Multidisciplinary Perspectives*. Chaim: Springer.
- Mussi A. (2019): *Islamofobia al femminile tra pregiudizi e occasioni di dialogo*. In L. Brambilla, A. Galimberti, S. Tramma (a cura di): *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Pels T., de Ruyter D.J. (2012): The Influence of Education and Socialization on Radicalization: An Exploration of Theoretical Presumptions and Empirical Research. *Child Youth Care Forum*, 41, pp. 311-325.
- Pepicelli R. (2010): *Femminismo islamico. Corano, diritti, riforme*. Roma: Carocci.
- Sayad A. (1999): *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2002.
- Silva C. (2017): *Cittadinanza*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Syrbe H. (2020): *Theatre Projects in Prisons*. In P. Meringolo (ed.): *Preventing Violent Radicalisation in Europe. Multidisciplinary Perspectives*. Chaim: Springer, pp. 85-108.
- Ulivieri S. (2007): Silences and Words of Women. *Historia de la Educaciòn*, n. 26, pp. 169-180.
- Veenkamp I., Zeiger S. (2015): *Countering Violent Extremism: Program and Policy Approaches Relating to Youth through Education, Families and Communities*. In M. Lombardi, E. Ragab, V. Chin, Y. Dandurand, V. de Vitiis, A. Burato (eds.): *Countering Radicalisation and Violent Extremism Among Youth to Prevent Terrorism*. Amsterdam: IOS Press, pp. 151-163.
- Vidino L., Marone F., Entenmann E. (2017): *Jihadista della porta accanto. Radicalizzazione e attacchi jihadisti in Occidente*. Milano: Ledizioni Ledi/Publ..
- Waldmann P., Sirseloudi M., Malthaner S. (2010): *Where Does the Radicalisation Process Lead? Radical Community, Radical Networks and Radical Subcultures*. In M. Ranstorp (ed.): *Understanding Violent Radicalisation. Terrorist and Jihadist Movements in Europe*. London- New York: Routledge, pp. 50-67.
- Webber D. (2011): Education as a Counterterrorism Tool and the Curious Case of the Texas School Book Resolution. *University of Maryland Law Journal Race, Religion, Gender and Class*, 11(2), pp. 271-292.
- Zanetti M. (2018): Il fenomeno della radicalizzazione nei giovani: vulnerabilità ambientali, individuali e strategie di prevenzione. *Formazione & Insegnamento*, a. XVI, n. 3, pp. 171-181.



**Citation:** E. Pelizzari (2021) La donna in Africa e il suo ruolo educativo in seno alla famiglia: un possibile baluardo contro la radicalizzazione dei più giovani? Il caso della regione sahelo-sahariana. *Rief* 18, 2: pp. 17-25. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10482>.

**Copyright:** © 2021 E. Pelizzari. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## La donna in Africa e il suo ruolo educativo in seno alla famiglia: un possibile baluardo contro la radicalizzazione dei più giovani? Il caso della regione sahelo-sahariana

*Elisa Pelizzari*<sup>1</sup>

### *Abstract*

A partire dal rapporto, coniugato al femminile, “educazione familiare-prevenzione del radicalismo giovanile” e basandomi sulle ricerche che conduco da una decina d’anni in Paesi quali il Mali, il Senegal e la Repubblica di Guinea, intendo procedere con un discorso a carattere antropologico con l’obiettivo di offrire qualche pista di confronto per chi opera, da noi, a livello pedagogico, in seno a realtà marcate dal meticcio culturale e dall’immigrazione.

*Parole chiave:* donne, educazione, radicalismo, Africa, immigrazione.

### *Abstract*

Starting from the relationship, conjugated to the feminine, “family education-prevention of youth radicalism” and based on the research I have been conducting for ten years in countries such as Mali, Senegal and the Republic of Guinea, I intend to proceed with a speech of an anthropological nature with the aim of offering some paths of comparison for those who work at a pedagogical level, within realities marked by cultural hybridization and immigration.

*Keywords:* women, education, radicalisation, Africa, immigration.

<sup>1</sup> Ph.D. in Antropologia sociale ed Etnologia, specialità Africa subsahariana (EHESS – Paris); attuale Responsabile della casa editrice L’Harmattan Italia.

### 1. Premessa metodologica

Questo articolo nasce da un intervento che ho tenuto in occasione del convegno organizzato il 7 novembre 2020 presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze, dedicato al tema del ruolo del femminile nel prevenire, oggi, in ambito familiare, comportamenti antisociali o forme di radicalizzazione violenta a matrice religiosa, etnica, culturale, politica ecc.

Il riferimento a un contesto dai risvolti più intimi, quale la famiglia, permette meglio di altri di porre l'attenzione sulla funzione cruciale che possono svolgere le donne nello sviluppo, presso le nuove generazioni, di atteggiamenti costruttivi, aperti al dialogo, lontani dagli estremismi, tanto nelle aree appartenenti al cosiddetto Occidente (Biagioli, Gonzáles-Monteaudo *et al.*, 2018; Silva, 2017, 2004), quanto in parti del mondo lontane da noi per costumi e tradizioni, come le regioni sahelo-sahariane dell'Africa, oggetto del presente lavoro.

Indipendentemente dal contesto geografico, in effetti, chiave del dibattito legato alla salvaguardia da chiusure settarie e fanatiche rimane la questione educativa, poiché nella trasmissione di valori e di modalità sociali d'azione si forgiavano le menti dei giovani e, in qualche misura, se ne determinano le scelte di vita, che potranno poi assumere una veste di continuità o di rottura rispetto ai modelli veicolati in famiglia. Da notare qui come questa trovi il suo asse nella figura materna che, pressoché ovunque, costituisce il primo riferimento per i figli rispetto al comprendere sia ciò che è bene e ciò che è male, sia come agire.

A partire dunque dal rapporto, coniugato al femminile, "educazione familiare- prevenzione del radicalismo giovanile" e basandomi sulle ricerche che conduco da una decina d'anni in Paesi quali il Mali, il Senegal e la Repubblica di Guinea, intendo procedere con un discorso a carattere antropologico, senza rivolgermi a un pubblico di lettori specializzati sulle realtà africane, ma con l'obiettivo di offrire qualche pista di confronto per chi opera, da noi, a livello pedagogico, in seno a realtà marcate dal meticcio culturale e dall'immigrazione.

Un chiarimento s'impone subito: nelle zone sahelo-sahariane, l'estremismo assume un volto per lo più religioso e riguarda un fondamentalismo islamico belligerante d'ispirazione wahhabita (o salafita), che assolda migliaia di ragazzi in nome di un ideale di fede intollerante, dove sono banditi il dubbio, l'interrogarsi e ogni valutazione di ordine personale, nel nome di un'adesione totalizzante a un messaggio che si qualifica (a torto) come portatore esclusivo della verità più alta, quella divina. Tale dottrina – negli Stati a cavallo del Sahara – non viene diffusa presso popolazioni dove l'*islam* è minoritario ma, al contrario, dove rappresenta la religione della maggioranza della gente<sup>2</sup>. L'appello rivolto ai seguaci del radicalismo violento non punta perciò a rivendicare i diritti di una credenza musulmana svilita da un tessuto collettivo che le è ostile o estraneo, ma a contestare un sistema politico nazionale giudicato ingiusto, al soldo di potenze straniere neocoloniali etichettate come blasfeme, il quale non assicura ai giovani un posto nella società e non offre loro una prospettiva accettabile di futuro<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Nel quadro di questo articolo non è ovviamente possibile delineare in modo esaustivo la realtà geografica, culturale e soprattutto religiosa dell'immensa fascia sahelo-sahariana. Per una visione più puntuale e ad ampio spettro, si possono, fra gli altri, consultare: AA.VV. (2012a): *Fronte del Sahara. Limes* n. 5; AA.VV. (2012b): *L'islam au-delà des catégories. Cahiers d'études africaines*, nn. 206-207; AA.VV., (2020): *Confluences aux extrêmes. Dossier. Afrique(s) en mouvement* n. 2; Robinson, 2004 (*d'ora in poi, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autrice*, N.d.R.).

<sup>3</sup> È il caso, ad esempio, nella Nigeria nord-orientale, del gruppo jihadista Boko Haram. Il movimento è nato nel 2002 col nome di *Jamā'atu ahlus sunnah liddā'awati wal-jihad* (Discepoli del Profeta per la propagazione dell'*islam* e la guerra santa). Denunciando la corruzione della classe politico-militare al potere, soggiogata da modelli

Al proposito, commentando un'indagine sul campo, compiuta attraverso interviste approfondite rivolte a 800 giovani saheliani, il politologo Reda Benkirane parla di un *islam* combattente che – per reclutare meglio – esprime il «rigetto di un sistema che rigetta» (2016, pp. 23-45)<sup>4</sup>. E aggiunge: «La radicalizzazione compie una rottura rispetto a un continuum storico, politico e culturale, ma è pure un modo di produrre (attecchendo) una nuova identità individuale [...], taglia certe radici per instaurarne altre, che si propagano poi in maniera reticolare ed in senso orizzontale» (*Ibidem*), circolando in forma virale.

## 2. La donna e il processo educativo nelle società sahelo-sahariane

Nella fascia africana che si estende dalle coste del Senegal, per toccare Paesi quali Gambia, Guinea-Bissau, Repubblica di Guinea, spingendosi poi nelle terre dell'interno lambite dal deserto (Mali, Burkina-Faso, Niger, Nigeria, Ciad), il ruolo che le consuetudini e i costumi sociali assegnano alla donna in seno alla famiglia coincide con la cura e l'educazione dei figli, in particolare durante la loro prima infanzia. Si tratta del compito connesso all'esigenza di tramandare fra le generazioni – con la parola, i gesti e la condotta – le conoscenze basilari tipiche delle diverse etnie, sorta di patrimonio immateriale che permette all'individuo, già in tenera età, di cominciare a inserirsi nel contesto collettivo di appartenenza.

Spiega al proposito Amadou Hampaté Ba, eminente studioso delle culture sahelo-sahariane:

La tradizione orale è una grande scuola di vita e tocca tutti gli ambiti. Può apparire persino caotica a quanti [*dall'esterno*, N.d.A.] non ne penetrano il segreto oppure può sconcertare lo spirito cartesiano abituato a separare la realtà in categorie rigorose. Nella tradizione, la dimensione spirituale e quella materiale non vengono mai scisse ma si passa senza cesure dall'esoterico all'essoterico, [*grazie ad un discorso o a pratiche*, N.d.A.] che sanno mettersi alla portata di ciascuno, parlandogli secondo la sua capacità d'intendere e in funzione delle sue attitudini. La tradizione è al contempo religione, sapere, scienza della natura, apprendimento di un mestiere, storia, divertimento, ricreazione e ogni suo singolo dettaglio richiama un insieme unitario primordiale (1980, p. 193).

I valori alla base di tale bagaglio di conoscenze costituiscono l'oggetto di un lungo processo di formazione rivolto ai giovani, che le madri intraprendono ma che viene gestito, in una fase successiva, dal capo-famiglia (da intendere in senso lato: il padre, il nonno o lo zio paterno). Come osserva la storica Barbara M. Cooper, questi valori, in area sahelo-sahariana, sono espressi da concetti quali: «l'onore, il senso della vergogna, il pudore e il rispetto [...] sorta di marchio dell'umano e di un'educazione corretta, di cui è segno tangibile l'autocontrollo in presenza di coloro ai quali si deve deferenza» (2018, p. 74), ovvero gli adulti e, *in primis*, gli anziani della comunità. Si tratta di un modello d'insegnamento che tende, con gradualità e ricorrendo a percorsi rituali di tipo iniziatico, ad instillare presso i ragazzi e le ragazze il rispetto per le ge-

importati dall'Occidente, e qualificandosi come difensore delle comunità musulmane del Nord-Est, da sempre trascurate dal governo federale, il gruppo intende dar vita a una repubblica autonoma islamica, tesa ad applicare la *sharia* (normatività rivelata) nella versione "originaria". Il movimento si aggancia a un progetto collettivo, da mettere in esecuzione ricorrendo a una modalità insurrezionale. Sull'onda di tale filone battagliero, nel 2003, sono perpetrati i primi attentati, seguiti da atti di una violenza raccapricciante (uccisioni di civili, stupri, rapimenti fra cui, nel 2014, quello di 273 studentesse liceali). Nel frattempo, la *Jama'atu* assume la denominazione di Boko Haram. Questa espressione ha carattere polisemico e rimanda, in lingua haussa, a tre nozioni: il *libro* (dall'inglese *book*), lo *stregone* (*boka*) e la *menzogna* (*boko*), elementi che sono etichettati, in blocco, come proibiti (*haram*), quando frutto di un processo perverso di occidentalizzazione o di superstizione (cfr. Pelizzari, 2016, in particolare le pp. 83-84).

<sup>4</sup> D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le traduzioni si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.

rarchie che, nelle classi di età, trovano l'espressione più caratteristica. Ai principi tradizionali, si aggiungono però oggi – in un mondo nel quale alcune contrapposizioni (giovani/vecchi; minorenni/maggiorenni) risultano eccessivamente rigide o meno performanti sul piano collettivo – altri rapporti e gerarchie inedite che «si nutrono delle frustrazioni dei cadetti sociali o della manipolazione di queste» (Champy, Peatrick, 2016, pp. 116-117).

Alle nuove generazioni, specie se cresciute in un contesto urbano soggetto a influenze diverse, appare inaccettabile che sia ancora il capo-famiglia a decidere chi – fra i figli e i nipoti – proseguirà i suoi studi a livello liceale e universitario, con l'ambizione di entrare magari nell'amministrazione pubblica; chi dovrà invece dedicarsi al commercio, all'agricoltura o all'allevamento (a seconda del settore di attività privilegiato dalla famiglia); infine a chi spetterà il compito di salvaguardare la dimensione spirituale e la benevolenza divina sul gruppo parentale (per questo è usanza, in ambito musulmano, che almeno un bambino sia inviato, a partire dai quattro-cinque anni, alla scuola coranica con la prospettiva che un giorno diventi un *marabutto*, cioè un maestro e una guida per la comunità dei fedeli). I giovani faticano ad adeguarsi a “*planning* familiari” non liberamente vagliati, ma calati dall'alto e che puntano, per il successo, sulle figure dei maschi, mentre relegano le femmine a mera occasione per alleanze fra gruppi omologhi, concluse attraverso scambi matrimoniali (l'individuazione dello sposo, in un simile quadro, è naturalmente condizionata da esigenze che esulano dalla volontà personale delle ragazze).

Ho avuto riscontro di tali istanze nel corso di un dibattito, tenuto nel febbraio 2019 a Bamako, la capitale del Mali, sotto l'egida dell'Università di Scienze Giuridiche e Politiche (USJP). Intitolato *Noi, tra forza costruttiva e strumento di dominio ed esclusione* e moderato da un docente, l'appuntamento accademico ha visto la partecipazione vivace di oltre un centinaio di studenti, assai solleciti nel denunciare il peso per loro talvolta insostenibile di certe imposizioni provenienti dagli adulti. In una società ancora segnata nel profondo da consuetudini etniche e religiose considerate intoccabili, l'educazione impartita dalle famiglie rimane all'insegna dell'obbedienza nei riguardi delle persone più grandi, gli *ainés* (termine riferito a individui maggiori per età o statuto sociale). Ciò finisce per disegnare un rapporto intergenerazionale asimmetrico, dove il minore tace sempre e comunque, mentre il maggiore, dall'alto della sua supposta saggezza, acquisita con gli anni, pontifica a piacere.

Questo modello soffoca i giovani e dà loro la sensazione che, a casa, in patria, la loro voce non possa levarsi o sia destinata a rimanere inascoltata, prigioniera di canoni troppo austeri. Lo hanno dichiarato, senza giri di frase, durante il dibattito menzionato, due studentesse che, coraggiosamente, davanti ai compagni presenti nell'anfiteatro universitario, hanno ricordato quanto sia difficile affermarsi, per il genere femminile. Al di fuori di quanto prevedono le leggi dello Stato – il Mali è un Paese formalmente laico e la sua Costituzione, promulgata nel 1992, s'impegna a difendere i diritti della donna, senza discriminazioni di ordine sessuale (si vedano il Preambolo e il Titolo 1) – nel quotidiano, perdurano spinte insistenti affinché le ragazze, prima di aver completato il ciclo scolastico, si sposino, alleviando così i genitori dai costi del loro mantenimento e dalla responsabilità di garantirne la “purezza”, la tanto vantata verginità prematrimoniale. Ma non basta, pratiche quali le mutilazioni genitali femminili e la poligamia perdurano, sponsorizzate o, quanto meno, non biasimate dai principali leader musulmani (l'*islam* sunnita è la fede del 90% dei cittadini maliani).

Complessità di questa natura – qui appena accennate – devono stimolare i ricercatori a leggere in tono più sfumato, attento alle specificità locali, il cammino dell'Africa saheliana contemporanea, inducendoli a distinguere meglio tra le diverse realtà e in particolar modo tra quanto capita in città e quanto capita nelle aree rurali, separando ambiti dove la modernità si afferma, pur fra mille contraddizioni, e contesti dove le usanze ataviche svolgono ancora una funzione preminente (Pelizzari, 2008, 2020).

Nelle megalopoli sahelo-sahariane, in crescita continua e disordinata, abitudini di origine diversa finiscono per trovarsi inevitabilmente a confronto e, di conseguenza, s'insinua un pensiero meno uniforme, nel quale si evidenziano segni di apertura. Lo dimostra l'esempio delle due studentesse di Bamako intervenute all'incontro accademico: col loro prendere la parola, hanno disatteso i principi inneggiati da un modello educativo che celebra, come un valore, la sottomissione femminile, paziente e silenziosa. Le ragazze, nel contesto universitario, non sono però state scoraggiate ad esprimersi, al contrario, la loro voce è stata accolta come un segnale positivo (altrove, una simile performance sarebbe stata letta in termini d'impudicizia e sfrontatezza).

L'autonomia delle donne rispetto al decidere il proprio futuro e, almeno in parte, quello dei figli implica la messa in campo di pratiche inedite, estranee (o persino contrarie) alla mentalità veicolata dalla tradizione. Ciò può avvenire solo giocando sul livello d'istruzione acquisito, sulla mobilità sociale conseguibile nelle realtà urbane, sulle pressioni meno forti della famiglia allargata, sul contributo personale assicurato al budget coniugale attraverso un lavoro remunerato<sup>5</sup>. Purtroppo, tale passaggio, che conduce le donne africane dall'assoggettamento a un ruolo da protagoniste, non ha luogo senza traumi o scontri. Lo ribadisce con ironia l'antropologo Kawélé Togola, scrivendo:

Quando, in una società patriarcale, l'evoluzione dei costumi avviene su iniziativa femminile – di chi, cioè, [...] non ha voce in capitolo ma deve subire, di chi è da sempre in uno stato di vassallaggio e di sottomissione all'uomo – emerge un problema. Quando, un progetto di società, dalla vocazione universale [*quale l'affermarsi dei diritti umani in termini di uguaglianza di genere*, N.d.A.], è promosso da attori dominati, le chances che sia accettato e ottenga l'adesione dei dominatori sono minime (2019, p. 160).

Eppure, la testimonianza di Fatoumata, giovane madre che ho incontrato a Bamako nel febbraio del 2020, attesta di un quadro in piena mutazione, dove le dinamiche collettive sono in fermento e la questione femminile compie passi importanti. Fatoumata ha svolto i suoi studi universitari in patria e in Algeria, per poi inserirsi a livello lavorativo in un'istituzione finanziaria internazionale della capitale maliana. Pur appartenendo a una famiglia musulmana e marabuttica, Fatoumata ha deciso di sposare un uomo cristiano e di lasciare che i suoi figli venissero cresciuti nella religione cattolica. Come lei stessa riconosce, tale scelta le è costata fatica e ostracismo da parte dei suoi ma, con gli anni, e soprattutto con la nascita dei bambini, le discordie si sono placate e lei ha ripreso i contatti con la propria parentela d'origine.

Fatoumata rivendica l'importanza, per le donne africane, d'imporsi in famiglia, di combattere per la loro emancipazione, nella certezza che “le cose possono cambiare, ma spetta alle donne volerlo”. Sottolinea inoltre che, da tempo, “molte sorelle” (come le denomina) sono attive in ogni settore del Paese, dall'economia alla politica (le associazioni femminili chiedono persino che venga stabilita una “quota rosa”, riservando il 30% dei seggi parlamentari alle donne). Tale partecipazione agli affari pubblici ne legittima, a maggior ragione, il ruolo insostituibile nella sfera familiare, specie nei riguardi dell'educazione dei figli.

<sup>5</sup> Una serie d'interessanti spunti sull'evoluzione della famiglia in Africa è offerta dal volume *L'Afrique des familles. La famille dans l'Afrique contemporaine entre changement et permanence*, curato nel 2018 da Jean-Aimé Dibakana Mouanda e da Jean-Pierre Missié. Nel saggio collettaneo di taglio socio-antropologico, sono affrontate tematiche quali: le scelte matrimoniali (intese in termini di strategie personali attentamente studiate dagli attori sociali, soprattutto di sesso femminile, per migliorare il proprio *status*), il controllo della fecondità (dal rifiuto delle unioni precoci all'uso dei contraccettivi), i legami di parentela e i rischi che questi implicano (alla presuppunta solidarietà di gruppo, sbandierata come un valore autoctono da difendere, si contrappongono, nella realtà, gelosie reciproche, forme di assoggettamento, timori connessi al ricorso a pratiche di stregoneria).

Certo il caso di Fatoumata non corrisponde alla regola, ma non è neppure un'eccezione, se ci soffermiamo ad osservare l'Africa "delle metropoli", con la sua effervescenza e la molteplicità d'influenze che s'incrociano. Da ricordare, per altro, che circa il 40% della popolazione del continente vive oggi in città.

### 3. *L'islam nella regione sahelo-sahariana*

Per comprendere meglio le trasformazioni in atto rispetto al ruolo tradizionale della donna africana, con un accento specifico al quadro educativo familiare, è importante non sottostimare l'aspetto religioso, poiché tale dimensione ha un posto preponderante nell'esistenza collettiva, sia come fattore "collante" delle società sia, purtroppo, come fattore "disgregante" delle stesse. Lo dimostrano molte esperienze recenti, dove il contrasto fra le credenze assume toni partigiani e investe elementi identitari connessi all'appartenenza etnica.

È noto, ad esempio, come l'etnia *peul* (presente in vari stati dell'Africa dell'Ovest) venga vista da secoli come portatrice del messaggio islamico, che ha tentato di propagare ovunque persino ricorrendo alla "guerra santa"<sup>6</sup>. Oggigiorno, i suoi membri sono accusati di stretta connivenza con le milizie jihadiste del Sahel. Tali gravi sospetti (avvalorati da episodi sanguinosi) sono denunciati da gruppi quali i *Dogon*, un popolo di coltivatori che abita le regioni centro-orientali del Mali, dove tra mille contrasti tale etnia condivide il territorio con allevatori seminomadi *peul*. Antichi dissapori fra agricoltori e pastori, connessi ai diritti d'accesso a risorse scarse come l'acqua e le terre, riemergono adesso in chiave religiosa, contrapponendo, con qualche stortura, un *islam* pacifico di stampo mistico (*sufi*), a un *islam* estremista di stampo wahhabita.

Detta situazione – che incide tanto a livello politico quanto a livello socio-familiare – rappresenta, sotto parecchi risvolti, un'eredità storica dell'*islam* sahelo-sahariano. Per questo, può essere utile delinearne, seppure schematicamente, il profilo. La fede musulmana è presente nell'area dall'XI secolo e la sua diffusione ha seguito le vie dei traffici commerciali attraverso il deserto. All'epoca, le carovane trasportavano l'oro dalle regioni degli antichi imperi del Wagadou e del Mali, in cambio di manufatti provenienti dal Maghreb.

In concomitanza, si sono formati, nei luoghi di scambio, dapprima, piccoli insediamenti di mercanti arabi islamizzati, poi tale fede si è trasformata in uno strumento di affermazione e di dominio per le élites locali. In una terza fase, fra il XVIII e il XIX secolo, il messaggio maomettano si è diffuso anche presso i ceti popolari, sino a rimpiazzare, almeno in superficie, le radici animiste. Le conversioni legate a questa terza fase sono avvenute essenzialmente ad opera dei leader delle confraternite mistiche *sufi*, che non hanno disdegnato lo strumento del *jihad*, come nel caso del califfato di Sokoto (costituito nel Nord-Est della Nigeria attuale da Usman Dan Fodjo, maestro spirituale e stratega militare di etnia *peullfulani*) oppure dell'impero *peull*

<sup>6</sup> Nel romanzo intitolato *Peuls* (2004), sorta di saga familiare che si estende su un lunghissimo periodo e tocca molte regioni della fascia sahelo-sahariana, lo scrittore guineano Tierno Monémbo ricostruisce i miti e la storia di questa peculiare etnia (denominata anche, a seconda dei luoghi, *fuldé*, *fulani*, *pular*, *toukouleur* ecc.). L'Autore insiste, da un canto, sulla posizione sociale dei nomadi *peul*, collocati spesso ai margini delle civiltà contadine stanziali e, dall'alto, sul loro essersi ancorati al fattore religioso, con una conversione all'*islam* quasi generalizzata e già attestata nel XVI secolo. La fede maomettana diviene rapidamente, per i pastori *peul*, elemento d'identità e di stimolo solidale, fonte di orgoglio, di rivalsa e, persino, di affermazione politico-militare. Sono infatti protagonisti, sotto l'egida di capi carismatici che giocano un doppio ruolo, religioso e militare, di una serie di *jihad* condotte fra il XVIII e il XIX secolo in una vastissima area, corrispondente oggigiorno a Stati quali Senegal, Repubblica di Guinea, Nord-Est della Nigeria, Mali e Niger. Sui costumi tipici dei *Peul* e sul modello educativo che, in parte, tramandano ancora alle nuove generazioni in epoca attuale (Botta Somparé, 2015).

*toukouleur* fondato da un altro predicatore combattente, Al-Haji Umar Tall, nell'alta valle del fiume Niger (Mali attuale).

Oggi giorno, un terzo degli abitanti dell'Africa è di religione musulmana (sunnita). L'*islam* si caratterizza qui per la sua contaminazione con le culture autoctone e per il prestigio delle confraternite *sufi* (Otayek, Soares, 2009). Negli ultimi decenni, però, il predominio di queste è stato contestato dai movimenti salafiti (dall'arabo *al-salaf al-salih* = i pii antenati, cioè i compagni del Profeta Maometto), conosciuti anche come movimenti wahhabiti (dal nome del teologo Abd al-Wahhab vissuto in Arabia nel XVIII secolo, propugnatore di un ritorno alla purezza originaria della fede attraverso il concetto di "*tawhid* = unicità di Dio" e l'interpretazione letterale del Corano).

I movimenti salafiti/wahhabiti rivendicano la necessità d'islamizzare la società in ogni suo aspetto, in quanto solo in un quadro del genere i fedeli possono vivere a pieno la loro credenza. Ciò implica l'applicazione della *sharia* o "normatività rivelata". Ricordiamo che la *sharia* non corrisponde a un insieme di leggi omogenee ma ha statuto ideale: creare in terra un regno adeguato al volere divino.

L'*islam* delle confraternite mistiche *sufi* si caratterizza invece per il culto dei santi fondatori (*shaykh*), per una liturgia che prevede, oltre le preghiere canoniche, la ripetizione cantilenante del nome di Dio (*dhikr*) e, infine, per il sincretismo con gli usi ancestrali (quali la pratica dell'infibulazione femminile, il ricorso a sacrifici o alla divinazione ecc.). I capi delle confraternite, i *marabutti*, detengono un potere carismatico e sono custodi della benedizione divina (*baraka*) che trasmettono ai loro accoliti. I *marabutti* gestiscono inoltre le scuole coraniche, centri d'insegnamento delle regole di base dell'islam e di studio della teologia. In alcuni casi, meno rari nelle grandi città dell'Africa occidentale, le confraternite possono anche essere dirette da donne, che assumono allora sia una funzione di guide spirituali, connessa alle loro competenze teologiche, magari apprese (ereditate) nel seno alla famiglia, sia una funzione a carattere più esoterico e magico-terapeutico<sup>7</sup>.

#### 4. L'apporto femminile quale baluardo rispetto all'estremismo

A partire da quanto indicato, risulta più agevole comprendere come l'*islam* sahelo-sahariano (tanto nelle vesti più tradizionali del sufismo quanto in quelle più recenti del wahhabismo) abbia plasmato e continui a plasmare, in modo viscerale, la vita delle comunità: fede e appartenenza politico-culturale si fondono in maniera indelebile nella costruzione dell'identità personale.

Ciò vale anche per le donne, rispetto al loro compito di madri ed educatrici. Di conseguenza, fronte all'irrompere del radicalismo islamico combattente di matrice wahhabita (ribadiamo comunque che il wahhabismo non coincide necessariamente col *jihad* e che la sua componente preponderante rifiuta il ricorso alla violenza), l'apporto femminile quale baluardo contro l'estremismo risulta prezioso.

<sup>7</sup> Scrive l'antropologa Amber Gemmeke: in varie parti «dell'Africa occidentale, dagli anni 1970, l'accesso femminile all'educazione islamica ha permesso a un crescente numero di donne di affermarsi come predicatrici e teologhe, disposte a sfidare la divisione patriarcale dei ruoli. Anche in Senegal, l'affermarsi delle donne come autorità musulmane in ambito mistico è in aumento, sebbene in modo meno appariscente. Le aree urbane, e specialmente Dakar, sembrano offrire alle donne opportunità inedite di carriera come *marabutte*, fenomeno che non ha equivalente nelle aree rurali. Dakar, con la sua massa di persone alla ricerca di un lavoro, di una casa, di uno statuto matrimoniale legittimo, che si muovono nell'ambito di un mercato fortemente competitivo, sembra costituire un terreno assai fertile per pratiche esoteriche inedite e per nuove forme di potere al femminile» (2009, p. 147).

Da una parte, le donne possono essere le porta-voci di un messaggio religioso legato alle consuetudini locali, dunque prossimo al proselitismo delle confraternite *sufi*. Queste ultime osteggino apertamente le posizioni integraliste e radicali dell'islamismo combattente, per difendere invece una pratica della fede più tollerante, capace di fondersi con le culture del luogo. In effetti, una vivace concorrenza contrappone ovunque, ma soprattutto nelle realtà urbane, la prospettiva dell'*islam sufi* e quella dell'*islam wahhabita*, considerata dai più come estranea all'Africa e sottomessa all'influenza delle monarchie della Penisola arabica.

D'altra parte, le donne – specialmente se istruite ed emancipate – possono trovare nel messaggio wahhabita non violento (o pietista, come viene definito sul posto) una via per affermare una pratica di fede più pura e meno ancorata alla pesante influenza dei *marabutti*, dunque un modo di vivere, nel quotidiano, la propria credenza a tutto tondo, senza compromessi con la tradizione e i costumi ancestrali. L'idea sottostante è che «il/la buon/a musulmano/a» sia portatore/portatrice di un progetto di società da realizzare tanto nel quadro familiare come in quello collettivo, senza cedere ai compromessi, ma adottando strategie “fluide” e personalizzate, quasi tagliate su misura» (Leblanc, Gomez-Perez, 2007, pp. 39-59).

Come mi ha spiegato Mame, una giovane giornalista di Dakar in occasione dei nostri incontri nella capitale senegalese avvenuti nel novembre 2019, l'obiettivo delle madri africane nei nostri tempi turbolenti dovrebbe essere – secondo le sue stesse parole – di «offrire dei punti di riferimento ai figli e d'indicare loro una direzione da prendere nella vita». Senza tale supporto il rischio di derive per le nuove generazioni è enorme, confrontate come sono alle difficoltà, sul piano dell'occupazione e dello sviluppo, tipiche di Paesi che stanno conoscendo una crescita demografica troppo rapida e mal gestita dai governi nazionali. Secondo Mame, i movimenti radicali violenti, con la loro proposta di lottare nel nome della fede, allettano una gioventù «*en mal de futur*» – ovvero, priva di prospettive – e, di fatto, si sostituiscono alla famiglia e allo stato, dimostratisi incapaci di dare una speranza concreta a tanti ragazzi. Solo una risposta in termini concreti di sviluppo potrebbe arginare una deriva che, pur rivestendo un'apparenza religiosa e jihadista, cela il bisogno pressante e ineludibile delle nuove generazioni di costruirsi, costi quello che costi, un domani.

Nel concludere il suo discorso, Mame cita poi un noto proverbio: «se un figlio, diventato adulto, ha successo nella vita, l'intero villaggio se ne vanta, quando invece un giovane fallisce, è incolpata la sola madre dello smacco». La tradizione rivela così il carattere essenziale dell'educazione impartita in casa dalle madri e, in una certa misura, sposta l'asse centrale della famiglia patriarcale dall'uomo alla donna, caricando sulle spalle di quest'ultima il fardello più pesante: la costruzione di un futuro prospero per la società.

Insomma, sebbene – per molti versi – si possa parlare di una certa invisibilità delle donne africane nella storia recente della lotta alla violenza di matrice radicale e fondamentalista, ovvero di una loro apparente assenza in veste di attrici di primo piano nella prevenzione e nel contrasto dell'estremismo jihadista, la situazione sul campo risulta assai più sfaccettata e dinamica. Il loro ruolo, meno appariscente, sembra giocarsi dietro le quinte o, meglio, in un quadro domestico raramente percettibile agli occhi degli analisti frettolosi.

#### Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2012a): Fronte del Sahara. *Limes. Rivista italiana di geopolitica*, n. 5, pp. 7-236.  
 AA.VV. (2012b): L'islam au-delà des catégories. *Cahiers d'études africaines*, nn. 206-207, pp. 329-686.  
 AA.VV. (2020): Confluences aux extrêmes. Dossier: Extrémisme violent au féminin: un mélange des genres? *Afrique(s) en mouvement*, n. 2, pp. 6-102.  
 Hampaté Ba A. (1980): *La tradition vivante*. In J. Ki-Zerbo (dir.): *Histoire générale de l'Afrique. Tome I*. Paris: Unesco, pp. 191-230.

- Benkirane R. (2016): *Radicalisation, violence et (in)sécurité. Ce que disent 800 Sahéliens*. Centre pour le dialogue humanitaire: UNDP-PNUD ([https://radical.hypotheses.org/files/2017/06/I\\_Etude\\_PNUD-HD\\_perceptions\\_Sahel\\_Resume\\_ex%C3%A9cutif.pdf](https://radical.hypotheses.org/files/2017/06/I_Etude_PNUD-HD_perceptions_Sahel_Resume_ex%C3%A9cutif.pdf); data di ultima consultazione: 10.11.21).
- Biagioli R., Gonzáles-Monteagudo J., Petrucci C. (2018): *Ruolo e formazione degli educatori. Pedagogia e metodologie per le comunità di accoglienza dei minori stranieri*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Botta Somparé E. (2015): *Éducation familiale et scolaire dans une société pastorale guinéenne*. Paris: L'Harmattan.
- Champy M., Peatrick A.M. (2016): Pour une anthropologie critique de la jeunesse en Afrique. *Afrique contemporaine*, 259(3), pp. 116-117.
- Cooper B.M. (2018): *Regard historique sur la honte et les pratiques reproductives au Soudan central*. In C. Baroin, B.M. Cooper (dir.): *La honte au Sahel. Pudeur, respect, morale quotidienne*. Paris: L'Harmattan/Sépiea, pp. 51-100.
- Dibakana Mouanda J.A., Missié J.P. (dir.) (2018): *L'Afrique des familles. La famille dans l'Afrique contemporaine entre changement et permanence*. Paris: L'Harmattan.
- Gemmeke A. (2009): Marabout Women in Dakar: Authority, Creativity and Islamic Knowledge. *Africa. Journal of the International African Institute*, 79(1), pp. 128-147.
- Leblanc M.N., Gomez-Perez M. (2007): Jeunes musulmans et citoyenneté culturelle: retour sur des expériences de recherche en Afrique de l'Ouest francophone. *Sociologie et Sociétés*, 39(2), pp. 39-59.
- Monénembo T. (2004): *Peuls*. Paris: Seuil.
- Otayek R., Soares B. (dir.) (2009): *Islam, état et société en Afrique*. Paris: Karthala.
- Pelizzari E. (dir.) (2020): *Éducation scolaire, droits humains, laïcité: quelle place pour la jeunesse en Afrique de l'Ouest? Analyses socio-anthropologiques à partir du cas du Mali*. Paris/Torino: L'Harmattan/L'Harmattan Italia.
- Pelizzari E. (2016): *Il sacrificio alle radici della logica religiosa. Una lettura dell'islam in Africa occidentale*. In M.L. Maniscalco, E. Pelizzari (a cura di): *Deliri culturali. Sette, fundamentalismi religiosi, pratiche sacrificali, genocidi*. Torino: L'Harmattan Italia, pp. 60-90.
- Pelizzari E. (a cura di) (2008): *Partecipazione politica e costruzione sociale: l'Africa al femminile (studi di genere)*. *Inchiesta*, n. 161 (dossier). Bari: Dedalo.
- Robinson D. (2004): *Muslim Societies in African History*. New York: Cambridge University Press.
- Silva C. (2004): *Comunicazione, relazione, mediazione e dialogo tra culture diverse*. In L. Borghi, C. Barbarulli (a cura di): *Figure della complessità. Genere e intercultura*. Cagliari: CUEC, pp. 173-184.
- Silva C. (2017): Cape Verdean Immigrant Women in Italy. *Pedagogia oggi*, 15(1), pp. 373-383.
- Togola K. (2019): *Les dynamiques de genre en Afrique et au Mali*. Paris: L'Harmattan.





**Citation:** P. Huion, H. Sayer, R. Pinto-Bello Gomez. (2021) From Radicals to Community Builders: Reframing the Roles of Women through Design Thinking. *Rief* 18, 2: pp. 27-39. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10520>.

**Copyright:** © 2021 P. Huion, H. Sayer, R. Pinto-Bello Gomez. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## From Radicals to Community Builders: Reframing the Roles of Women through Design Thinking

Patricia Huion<sup>1</sup>, Handan Sayer<sup>2</sup>,  
Raquel Pinto-Bello Gomez<sup>3</sup>

### Abstract

In questo articolo si approfondisce il tema della radicalizzazione, in particolare quella femminile. In primo luogo, è definita la radicalizzazione; è fatta una distinzione fra i diversi tipi di radicalizzazione e si riflette su come venga innescata da fattori sociali e personali, con un *focus* sui fattori specifici di genere, attraverso una *literature review*. È inoltre illustrate la metodologia di ricerca adottata, che combina problematizzazione e pensiero progettuale. Questa metodologia ci permette di attingere alla conoscenza tacita degli agenti di cambiamento di base che sono a fondamento delle attività artistiche, nell'ottica di prevenire la radicalizzazione femminile. Essa facilita l'emersione e l'elaborazione di queste "invisibilità" in seno a e tramite le attività artistiche e le formazioni tenute nell'ambito del Progetto "CommUnity" (Horizon 2020, n. 871056). Nella riflessione critica finale, è evidenziata l'urgenza di lavorare su questi ruoli femminili radicalizzati sconosciuti, nella consapevolezza che siano queste invisibilità sociali a permettere il radicalismo.

*Parole chiave:* radicalizzazione femminile, Progetto "CommUnity", radicalismo, attività basate sulle arti, design thinking.

### Abstract

In this paper, we problematise the concept of radicalisation, more in particular female radicalisation. First, we define radicalisation, differentiate between the types of radicalisation, and how it is enabled through both societal and personal factors and discuss gender-specific drivers through a literature review. Next, we discuss our methodology combining wicked problems and design thinking. This methodology allows us to tap into the tacit knowledge of the grass-root

<sup>1</sup> Senior Researcher – UC Leuven-Limburg (UCLL) Hogeschool, Research and Expertise, Belgium.

<sup>2</sup> Researcher – UC Leuven-Limburg (UCLL) Hogeschool, Research and Expertise, Belgium.

<sup>3</sup> Researcher – UC Leuven-Limburg (UCLL) Hogeschool, Research and Expertise, Belgium.

change agents organising arts-based activities to prevent female radicalisation. It facilitates uncovering and working with blind spots within the arts-based activities and the training sessions held within the “CommUnity Project” (Horizon 2020, n. 871056). In our final critical reflection, we discuss the urgency of working with these unknown female radicalised roles as these societal blind spots enable radicalism.

*Keywords:* female radicalisation, “CommUnity” Project, radicalism, arts-based activities, design thinking.

## *Introduction*

When thinking about the concept of radicalisation nowadays, a certain type of image pops up into our minds. We most probably relate it to males, violence - possibly armed figures -, and with a religious purpose. Media and specially media biases, such as the selection or deselection of stories based on ideological grounds and the coverage towards particular actors or issues play a big role in the way we understand and represent radicalisation (D’Alessio, Allen, 2000). Thus, nowadays, it is difficult to imagine someone other than a violent religious fanatic, when thinking of radicalisation.

However, is this an accurate view? In the “CommUnity” Project (Horizon 2020, n. 871056), we challenge this concept and question how we could prevent radicalisation through design thinking with arts-based activities. We start from a literature review defining radicalisation and its prevention, explain the methodological approach, the arts-based workshops and the training to open up the debate on female roles within radicalisation.

### *1. Literature Review*

#### *1.1. Definitions of Radicalisation and Its Enablers*

During the glossary activity organised in the first training session of the “CommUnity” Project (Horizon 2020, n. 871056) (Huion, 2021), the need for a common understanding of radicalisation emerged. The term “radicalisation” is often used interchangeably with other terms like extremism, terrorism and nowadays often directly linked to religion. It is important to remark that radicalisation is not always and necessarily linked to violence. Preparing the first training sessions, we realised that radicalisation can also be positive. There are examples of radical movements, like pro earth organisations, whose sole purpose is a positive outcome. Nevertheless, in this article, we will focus and analyse the phenomenon of violent extremism, (the most radical expression), to develop tools to prevent radicalisation. In design thinking terms, the violent radicals are ‘the extreme users’.

Radical ideas may have different motives and consequently, different outcomes depending on the root of the belief system. The sociologist Michael Kimmel (2018) states in his book *Healing from hate – How Young Men Get Into-and Out of-Violent Extremism* that it is not necessarily the ideals and ideology of the group that make someone join this group, but the need of belonging and being accepted and connected. Furthermore, for some people, the attraction of a radical group lies in their need for risk and adventure, including a fascination for violence and weapons (Doosje, van Eerten, 2017).

For others, a radical group may provide answers in terms of their quest for meaning and significance (Kruglanski, Gelfand, *et al.*, 2014). Other authors (Doosje, Loseman *et al.*, 2013) mention uncertainty (personal or as a group) as a stimulator for radicalisation. The Organization for Security and Co-Operation in Europe (OSCE) has defined VERLT (violent extremism and radicalization that lead to terrorism) as «the dynamic process whereby an individual comes to accept terrorist violence as a possible, perhaps even legitimate, course of action. This may eventually, but not necessarily, lead this person to advocate, act in support of, or to engage in terrorism» (2014, p. 16).

According to the report *Radicalisation Processes Leading to Acts of Terrorism*, prepared by the EU's Expert Group on Violent Radicalisation, «radicalisation is a context-bound phenomenon par excellence. Global, sociological and political drivers matter as much as ideological and psychological ones» (2008, p. 7). They mention multiple factors that could lead to radicalisation such as the international, national and regional milieu, the political situation within a country or city, the socio-economic circumstances and religious or ideological convictions and psychological state.

Note that although some factors can be considered as direct drivers of radicalisation, it is usually the convergence between several factors that favour the process of radicalisation. In the above-mentioned report, the authors identify three characteristics that political radicalisation waves resulting in terrorism from the late 19th century to the present day, have in common: an enabling environment characterized by a shared sense of injustice, marginalization, exclusion and humiliation, which constitutes as a powerful driver for change; an intersection of the enabling environment and the individual's personal trajectory, as not all individuals experiencing a sense of injustice will radicalize nor become violent. Radicalisation is highly dependent on personal factors such as socio-economic, psychological and social circumstances; finally yet importantly, the actual use of violence by radicalised people is very low, and only small groups resort to violence.

*Actual violence* is one of the least used expressions of radical ideas.

## 1.2. Types of Radicalisation

The Canadian Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence (CPRLV), the first independent, non-governmental organisation aimed at preventing violent radicalization and providing support to individuals affected by the phenomenon, defines four types of radicalisation.

Right-wing radicalisation, which is associated with fascism, ultra-nationalism, racism and supremacism, is a form of radicalisation that is characterised by the violent defence of a racial, ethnic or pseudo-national identity, and is also associated with radical hostility towards state authorities, minorities, immigrants and/or left-wing political groups.

Politico-religious radicalisation is described as a form of radicalisation with a political interpretation of religion and the defence, legitimising violence, of a religious and/or ideological identity perceived to be under threat.

Left-wing radicalisation concentrates specifically on anti-capitalism, and advocates and seeks the transformation of political systems which are considered responsible for creating and maintaining social inequalities, and that might resort to violence in order to realize their cause.

Lastly, Single-issue extremism is motivated by one particular issue including, anti-gay groups, anti-abortion radicals, animal rights and radical environmental groups.

### 1.3. *Types of Personal Motivators*

Added to the socio-economic enablers, there are personal variables that play a role in the feeling of discontent and frustration towards the system and the status quo, pushing them to the role of *change agents* for a better world. At a glance, it may seem that people who take a radical action share a common personal background and motivations, but there are numerous sources from where the desire for action can come from.

On one side, intrinsic, more introspective motivators, like grief caused by the death of a loved one or the own socio-political condition, seeking meaning in life and trying to belong, and on the other, extrinsic, more to the outside motivators, like the desire for action, seeking adventure and being heroic, often with the motivation of wanting to be exposed and seen by larger audiences, the general public or even media.

### 1.4. *Gender-based Approaches*

Gender as defined by The United Nations Office of the Special Advisor on Gender Issues and Advancement of Women refers to «the social attributes and opportunities associated with being male and female and the relationships between women and men and girls and boys, as well as the relations between women and those between men» (2001, p. 1).

These attributes, opportunities and relationships are socially constructed and are learned through socialization processes. They are context/ time-specific and changeable. Gender determines what is expected, allowed and valued in a woman or in a man in a given context. In most societies, there are differences and inequalities between women and men in responsibilities assigned, activities undertaken, access to and control over resources, as well as decision-making opportunities. Gender is part of the broader socio-cultural context, which includes class, race, poverty level, ethnic group and age (United Nations Office of the Special Advisor on Gender Issues and Advancement of Women, 2001).

While there is no doubt that many men, women and children are forced or manipulated into joining VEOs (Violent Extremist Organisations), there is an urgent need to break the stereotyping of why individuals join such groups. Authorities as well as civil society need to recognize the agency of each individual who makes a conscious decision to join a VEO, including the gender differences in their motivations to do so.

Understanding these gender dimensions will allow for a better understanding of radicalization processes among both men and women, and for developing responses that are better suited to addressing the gender-based dynamics related to people choosing to join such groups (OSCE, 2019).

#### 1.4.1. *Toxic Masculinity as Driver<sup>4</sup>*

As the majority of radicalised people are men, researchers have recently tried to understand the role of toxic masculinity as a driver for radicalisation to consider its role in the way of young men is transitioning into an extremist and radicalised person. OSCE defines toxic masculinity as «a notion referring to socially constructed attitudes that see, and celebrate, the stereotypical

<sup>4</sup> For further information, see Aycicek, Huion (2021) in this journal (*from now on, unless otherwise noted, all footnotes are the Authors', Editor's Note*).

masculine gender role(s) as being violent, unemotional, sexually aggressive, dominant and so forth» (2019, p. 10).

Throughout the education of boys (depending on the culture) and male adolescence, men are confronted with phrases such as “man up”, “don’t be a girl”, “the man of the house”, “provide for the family”, which restrict them from expressing and showing emotions openly, not allowing them to develop this ability. This contributes to the development of putting up and act behind a mask of the tolerated (toxic) definition of masculine, as understood in the wide society. The concept of “being a man” comes thus with attributes as tough, strong, never show weakness, win at all costs, suck it up, play through pain and so forth. When a young male is confronted with the “necessity” of being “masculine” under this definition and not being able to find the way to express his emotions in a family context, he will try to find a way to express and channel his emotions and frustration in some other way or context.

In their recruiting and propaganda, VEOs also take advantage of the notions of masculinity and femininity. In many traditional societies, “a good man” is often equated with being a strong family patriarch, defined in comparison to other men whom one seeks to surpass in status, wealth and social standing. Men who have difficulty meeting traditional expectations of masculinity — such as being the main income earner, being respected and honoured, or having access to sexual partners of choice — may find that VEOs offer a compelling substitute for confirming their masculinity (Ní Aoláin, 2018).

Jossif Ezekilov on his study about *Gender Men-Streaming CVE: Countering Violence Extremism by Addressing Masculinities Issues*, says that «the ubiquity of this strategy means that young men are drawn to violent extremist groups, less because of the groups’ specific beliefs and more out of an inherent need to fulfil their identities as men» (2017, p. 1).

It is «the cultural ideal of manliness, where strength is everything while emotions are a weakness, where sex and brutality are yardsticks by which men are measured, while supposedly *feminine* traits – which can range from emotional vulnerability to simply not being hypersexual – are the means by which your status as *man* can be taken away» (O’Malley, 2016, n.d.). Therefore, toxic masculinity gathers much attention in terms of understanding radicalisation from a gender perspective.

#### 1.4.2. *Female Radicals Fighting Personal Injustice: From Victims, Mothers, Wives and Sisters*

As described by Idris and Abdelaziz, the role of women in VEOs and terrorist groups has usually been seen as «passive, victims, helpless, subordinate and concerned family members» (2017, p. 2). Organisations that support women through programmes empowering and supporting them, sometimes do more harm than good by reinforcing stereotypes, for example by depicting women as helpless victims and overemphasising the role they can play as mothers (Haynie, Oudraat, 2017). This approach contributes to women being seen as “the ones who suffer”: the ones that stay behind and grieve in the background, with no voice, no real role or say in the matter.

Suffering of gender-based inequality and discrimination, violence, lack of educational and economic opportunities and the consequent marginalisation and exclusion women have suffered, are variables that contribute and most probably will lead to feelings of injustice and humiliation. These factors create an enabling environment to want to fight personal injustice (El Feki, Heilman *et al.*, 2017), that can lead to radicalisation. Being married to a terrorist and trying to protect their children and seeking liberty is also a factor that could contribute to women taking action.

In the frame of the “CommUnity” Project, we want to analyse how the role of women is perceived and addressed in the arts-based activities that involve this target group.

## 2. Methodology: Design Thinking Embracing Radicalisation as a Wicked Problem

In the “CommUnity” Project (Horizon 2020, n. 871056), we question how to prevent radicalisation through design thinking with arts-based activities that include creative, musical, cinematographic and women and men centred activities organised by 11 organisations.

Through the literature review but also through the first training within the “CommUnity” consortium in 2019, we realised radicalisation and its prevention are defined in different ways and from different perspectives. For instance, in the third training participants from different backgrounds, thus different mental schemes, were divided in groups and asked to define together a series of concepts, like Gender, Identity and Radicalisation, which proved to be challenging. That is why we opted to approach radicalisation as a wicked problem which Rittel defines as «a class of social system problems which are ill-formulated, where the information is confusing, where there are many clients and decision makers with conflicting values and where the ramifications in the whole system are thoroughly confusing» (in Buchanan, 1992, n.d.).

A way to address wicked problems is through *design thinking*, a human-centred way of solving problems through creativity. The designer according to IDEO «dreams up wild ideas, takes time to tinker and test, is willing to fail early and often, he embraces empathy, optimism, iteration, creativity, and ambiguity. And most critically, design thinking keeps people at the centre of every process» (IDEO Design-thinking, n.d.). The designer is more like a modern-day Hercule Poirot: observing, asking questions, popping up at unexpected places with unfamiliar people, baffling links, asking people to play along in role-plays, mock-ups. And like this Belgian refugee of the first World War, the designer does not go for the obvious solution (quite often favoured by the police in Agatha Christie’s novels) but asks questions, goes to people’s homes, observes their responses, their body language, their emotions and finds the solution in links and contradictions nobody had even noticed.

The design thinking process consists of an iterative cycle of five steps: empathise, define, ideate, prototype, and test. In “CommUnity”, we organise five cycles to define models to prevent radicalisation through community-building. Through monitoring reports of the arts-based activities, needs’ analyses of consortium members organising the arts-based activities and training sessions we build up empathy with the grass-root change agents and their target audiences. In the define phase, the designer/consortium member has to formulate a point of view (POV) that is preferably a game-changer inspiring the designer/ consortium member to find new solutions.

We link this challenge to the first characteristic of wicked problems creating awareness that in defining the problem we are also defining the solution. The ideation is done at different meetings: between IDP and UCLL in Brussels and Diepenbeek, at the board meetings, during the conference in Florence and in bilateral meetings preparing the third localised training sessions. The training sessions and later the arts-based community building activities are testbeds for the prototypes.

## 3. Case-studies: Arts-based “CommUnity” Activities Creating Hybrid Identities

The “CommUnity” Project has chosen arts-based activities as a tool to create peaceful communities to contribute to the prevention of radicalisation because arts-based activities create a safe and entertaining atmosphere facilitating easy and less stressful ways of sharing ideas

and self-expression (Peter, 2004). Hence, they promote more involvement of individuals into social activities with others and raise interactions among them. These activities also build new engagement bases among those who do not know each other while they also help strengthen the already existing bonds in more familiar groups. They also facilitate developing networks and foster trust-building among individuals through stimulating civic engagement in a safe atmosphere (Green, Haines, 2002). Additionally, they create the necessary atmosphere to express and tackle some problematic issues in a less threatening manner.

As such, arts-based community-building activities are the ideal platform to facilitate a design thinking trajectory creating peaceful communities in preventing radicalization.

In the following sections, we introduce the activities of our partners which consist of inspirational meetings with female writers (Fedactio, Belgium), music-inspired conversations (Forum Dialogue, Germany), conversations through intercultural activities (Islam Kennis Centrum, Netherlands) and employment coaching activities (Arco Forum, Spain) with a special emphasis on how these activities revealed the different roles of women in relation to radicalisation.

### 3.1. Mothers and Prevention Agents in Fedactio's Inspirational Debates with Female Writers

Fedactio organises a series of inspirational meetings in the form of debates with female writers including a female moderator. The speakers are Saliha Ben Ali<sup>5</sup>, Dominique Thewissen<sup>6</sup> and Malika Hamidi<sup>7</sup>. These speakers are not merely care-giving mothers, serving psychotherapists or sociologists; but they are highly educated activists who initiate action in the public sphere to tackle some problematic issues including prevention of radicalisation.

This is also manifested in the debates. In the debates, the question «how mothers/women can take more action to tackle radicalisation not only in the family but also in their community» is addressed. For example, Ms. Thewissen underlined that there is a close relation between development of self-esteem and risk of being radicalised for young people and introduced the ways in which mothers could help their children to develop their self-esteem in a healthy way. This topic gained much attention from the participants and they asked for further meetings

<sup>5</sup> Ben Ali is a mother whose son joined ISIS, left his home and died in Syria in 2013. Since then, as a victim of the ISIS and a mother of a jihadist, she has decided to take action to prevent other innocents from being radicalized. She founded the "SAVE Belgium" (Society Against Violent Extremism Belgium) in order to take action publicly and permanently. She is also a member of "Mothers for Life". She initiates several discussion groups with other parents and with youngsters in schools and youth associations to share her experiences and raise awareness to prevent youth radicalization. She bundled her experiences in a book titled *Maman, entends-tu le vent? (Mom, can you hear the wind?)* (Mothers for Life, 2021).

<sup>6</sup> Dominique Thewissen is a psychotherapist specialized in the systems approach and family therapy. She is also a lecturer who is regularly invited to conferences and debates. Converted to Islam, being a feminist and an experienced psychotherapist, she has a critical approach to the religious texts and fights against patriarchy and inequality. She wrote a book called *Psy, convertie à l'islam et féministe (Psychotherapist, converted to Islam and feminist)* (France Culture, 2021).

<sup>7</sup> Malika Hamidi is a sociologist focusing on Muslim presence and Muslim feminists in Europe aiming to explore their identity strategies and methods of mobilization. She has several publications such as *Muslim feminism, and why not?* and *Islamic Feminism* (CADIS, 2019). She has been regularly invited to intervene on issues related to radicalisation in recent years. Her point of view, as an academician and as an activist in Europe and in Muslim communities, allows her to propose original answers to the complex questions of radicalisation, feminism, and Islam. She is also experienced in working in the field with mothers in the mosques advocating an Islam of peace and equality. (EHESS, 2021).

and events that they would be able to follow. This shows how women and mothers are eager to take up their role as a preventive-agent.

It was also the case in the debate with Ms. Ben Ali who set an example of an active mother also in the public sphere to prevent radicalisation. Most participants asked her for the other events that Ben Ali would undertake to follow her works and began to follow her through social media.

Feminism and Islam and different perspectives of reading religious texts in terms of patriarchy and equality were also among the topics handled in the debates, especially in the one with Malika Hamidi. These debates were interesting in the sense that these issues are/were taboo for most participants. For example, one participant advocated that feminist ideology does not suit the religious teachings of Islam. However, Malika Hamidi explained her position very politely by stating that there can be different perspectives and positionings considering religion and she finds feminism can be linked with Islamic values. After the meeting, the same participant got in touch with the moderator. She said that, after a clear thinking about what Hamidi said, she felt Hamidi had introduced a different perspective and feminism is no longer a threat for her. She began to see it as a different positioning. Besides that, some participants indicated that they were approaching feminism as a threat before the debate, but after having attended to this event, they realised that they were already feminist in the sense that they defend equal rights for all.

Most of the participants reflected after the meetings that inspirational meetings have broadened their perspectives. They were eye-openers. Additionally, seeing clear and concrete examples of active women tackling radicalisation also in the public sphere has made them excited.

### *3.2. Vulnerable, Newly Arrived Young Female Refugees and Supporting-peers in Forum Dialogue's Music-inspired Conversations*

Forum Dialogue organises music lessons for newly arrived young female refugees since they are particularly vulnerable due to their experiences of displacement, the new circumstances in the host country and the search for their places in this new society. These classes are held by a teacher and a moderator.

They all play music with different instruments such as guitar, accordion, cello and get relevant solfège training. Two participants are the vocalists. So far, they have separately studied songs, but the aim is to perform the same songs in a concert in July.

At the beginning, the participants were reluctant. For example, they were shy even while introducing themselves to the group and not much conversation was taking place among them. Still, there were some factors facilitating their attendance. For example, the music teacher comes from the same background, a Muslim refugee. The moderator is an established migrant coming from the same background as well. The moderator is learning to play an instrument with these youngsters allowing them to relate with her straightforwardly. This made her a part of the team fostering a relation of trust between her and the participants. These factors made participation for the girls easier, together with their eagerness to learn to play an instrument.

With the art of music and the atmosphere it creates, participants have become more comfortable in the following lessons and they began to ask for help also from each other, not only from the teacher or the moderator. They seem to be more relaxed and engaged, and they are communicating with each other more and sharing their daily life experiences.

In the course of time, it is observed that these young female refugees have become a supporting peer-group. They are not only asking for help from each other in terms of playing their instruments but also about their daily struggles. For example, one of them was having trouble

learning a grammar rule of the host country language and shared it, and others helped her in this issue. They have also created a Whatsapp group, in order to share their questions regarding their other lessons and to improve their language skills. When they discover something new in the host country such as a new place to visit, a new taste or something else, they immediately share it in the group. The moderator has stated that they have grown from vulnerable individuals into a dynamic and supportive group.

While they practice, study and absorb music, they also develop their self-esteem. They do not act hesitantly anymore towards each other. They ask their questions directly to the teacher. They also ask for help from the moderator concerning their other issues, for instance, how to apply to a sports club and where to find second-hand books. Moreover, they shared in the lessons that being able to play a music instrument facilitates their interactions with other friends from the host country. One participant reflected that she felt she had something valuable to share and it facilitated her communication in the school, as music is a universal language.

### *3.3. Mothers and Dialogue-Creators in Islam Kennis Centrum's Intercultural Conversations*

Islam Kennis Centrum (IKC) organizes conversations, debates and intercultural activities with women and mothers. They try to reach the re-organisation of *I*-positions, restoration of a sense of belonging, and an increase in awareness of human values through broadening the understanding of *the other* and improving *the art of dialogue*. IKC believes this will promote participation of Muslim women in Dutch society through helping them to express their identity and beliefs in a peaceful and democratic manner.

In this sense, IKC focused on how they could promote Muslim women's participation in Dutch society. Around this question, they discovered the most challenging topics fostering tension between Muslim communities and other communities in The Netherlands: "homosexuality and Islam" and "the position of Muslims in Christmas celebrations". They organised debates on these issues. The participants were mostly reluctant against the issues being handled, especially against homosexuality. Nevertheless, some participants expressed that they knew it is a right of a person but still they do not wish their children to make the same choice. Most of them indicated that they do not see any difference between homosexuals and themselves as having the same rights and responsibilities, but they might need more orientation on how to contact and get in touch with those people since these people might also have some prejudices against Muslims/ Muslim women.

Regarding Christmas celebration, they seemed relatively more interested and relaxed about this topic. They stated that especially their little children would like to celebrate Christmas, also at home. In the debates, it is addressed that Christmas celebrations could be a way of engaging with the larger society and with the neighbours belonging to a different culture. It came up during the debate that sending Christmas greetings to their neighbours would be a good idea to reflect their good intentions and to foster dialogue in the society.

The participants of the IKC reflected about their feelings after the debates either through face-to-face conversations with the organizers or through filling in questionnaires. They stated after the debates that they began to feel more comfortable about these topics. As they were among the "taboo topics" in their communities, exploring such issues also through an organization dealing with Islamic knowledge, have been an eye-opener event for most of them.

Although tackling such issues are challenging, introducing them and letting Muslim women relate with these issues by an Islamic organisation can be seen as a success in itself. Moreover, most participants' reflections as sending greetings to their Christian neighbours and

seeing homosexuality as a personal choice are crucial in creating dialogue between Muslim communities and Dutch society. They also reveal that women can also play other roles such as dialogue-creators between different cultures.

#### *3.4. Mothers and Employees in ARCO Forum's Employment Coaching Activities*

ARCO Forum organises (online) dynamic meetings in the form of conversations, avoiding monotonous speeches and fostering dynamic experience-sharing as much as possible. These meetings mainly target established and new-comer (Muslim) women and mothers. The main topics of the meetings are women's leadership, women at work and in the labour market. Each event includes a moderator playing a "friend-role", to show that they understand the participants' concerns and their daily struggles.

ARCO Forum selects its speakers from those who have a migrant Muslim background and who managed to take part in the Spanish labour market. Doing so, they aim to establish a role model for their participants, also to create a network for them in their path of finding a job and integrating into society as a whole. They offer, in this sense, employment coaching as an empowerment strategy for their participants.

Their approach apparently introduces another role that women can play: women as *employees*. They believe that, promoting women's, especially migrant women's, participation into the labour market will eventually lead to positive contributions to the prevention of radicalization as they will feel more included and welcomed in the host country and they will transmit this mind-set to their family and community.

#### *3.5. Critical Reflection: From Mothers, Newly Arrived Refugees to Allies Preventing Radicalisation*

We see a similar pattern in all arts-based community-building activities. They start from the known identities of "passive, victims, helpless, subordinate and concerned family members" and link them to peers who take up an active role in the public realm. They counter gender inequality with role-models of highly educated speakers and moderators from their community. They facilitate building communities of practice where they can share their questions and expertise. They empower them through employment trajectories. They are motivated to become bridging figures between their communities and the communities of the host countries.

Overall, the arts-based community building activities prevent radicalisation through inclusion, education, economic opportunities and promoting women as activists countering radicalisation both at home as well as in society. Yet, there is one more step to go.

#### *4. From Allies...*

In October 2020, "CommUnity" organised a second staff training in which the test activity, "CampañIA", was introduced. In the CampañIA workshop we invited the staff members to prepare a campaign based on the roles of women preventing radicalisation as discovered in their workshops. However, we also asked them to build a campaign on 'preventing female radicalisation'.

We observed that the group dealing with 'women's role in preventing radicalisation' quickly figured it out and reinstalled women as mothers and they identified their roles as the protection of their children and families from being radicalised.

The other group being given ‘preventing female radicalisation’ as their campaign subject firstly and directly approached it as “how women can prevent radicalisation”, and some group members said mothers could play a role in preventing radicalisation. It was not until after the discussions initiated by the moderator, that they began to consider women as radicals.

#### *4.1. ...to Radicalised Women*

The evaluations of the activities in the “CommUnity” Project and the above-mentioned reflection from the staff training reveal that, there is a blind spot regarding ‘women and radicalisation’.

We usually do not imagine women as being a radical. It creates a kind of uncomfortable feeling within ourselves. Nevertheless, according to the European Parliamentary Research Service (EPRS, 2018) 17% of European fighters are women. Moreover, according to Europol (as cited in EPRS, 2018), one in four people arrested in the EU for terrorist activities in 2016 was a woman. They state that women have not only been active in auxiliary and support capacities, but also as leaders in organisation, recruitment and fund-raising and in direct operational roles. They also argue that «the increasing use of the internet is levelling the playing field for women to join radical organisations that are now accessible virtually and anonymously» (EPRS, 2018, p. 2).

We must recognize that women can be suicide bombers, active fighters, leaders, propagandists, recruiters, and fundraisers of radical groups (Banks, 2019; EPRS, 2018). And it is also evident that, these examples are valid in terms of all types of radicalisation that can go from co-founder of a pro-socialist organization in Germany using violence as a tool, or a Russian female terrorist who tries to assassinate the governor in Petersburg, to suicide bombers affiliated to Hezbollah, the Tamil Tigers, Hamas and recently affiliated to ISIS (Banks, 2019).

#### *4.2. And from Radicalised Women... to Community Builders*

Being aware of the fact that radicalised females exist, allows us to analyse for example, the circumstances in which women are being recruited. Terrorist groups, have started recruiting women, knowing, that a female terrorist draws less attention to the security services, media and the general public, compared to a male, due to gender biases that attribute violence mainly to men (Mahmood, 2019).

In addition, violent groups prefer to recruit women in order to attract more publicity, since an attack undertaken by a female terrorist is likely to generate more attention and a shocking effect (Bloom, 2011; Richardson, 2007; Speckhard, 2008). Recruiting women, is also used by terrorist organizations as a way of man-shaming, to increase men’s involvement (Mahmood, 2019), exploding the existing previously discussed toxic masculinity.

### *5. Reflection*

A gender-based perspective is much needed in policies and approaches to prevent radicalisation. Both genders suffer from biased views in the problem definition preventing radicalisation. Indeed, ignoring toxic masculinity in prevention strategies renders prevention measures as inefficient as sticking to female roles of passive, home-bound victims. Ignoring women as active radicals creates ample opportunities for radical organisations. Moreover, even though, the “CommUnity” consortium members prototyped roles of women as allies of prevention strategies,

becoming employees, public activists, dialogue-builders, supporting friends, informed mothers as change agents, they all reverted to the more familiar passive, female roles in the test phase.

Therefore, we reformulate the “CommUnity”’s problem definition: how can we hold the space for the stories of all women – passive, allies, radicalised – attached to right-wing or left-wing radical groups, to single-issue or politico-religious groups, to acknowledge their personal and societal grievances thus harnessing their capacities as prevention agents? Would this not be game-changing?

### References

- Aycicek H., Huion P. (2021): *Not All Migrant Men Embrace Toxic Masculinity, Do They?* (Manuscript in preparation).
- Banks C. (2019): Introduction: Women, Gender, and Terrorism: Gendering Terrorism. *Women & Criminal Justice*, 29(4-5), pp. 181-187.
- Bloom M. (2011): *Bombshell: Women and Terrorism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Buchanan R. (1992): Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, 8(2). Cambridge (MA): The MIT Press (<http://www.jstor.org/stable/1511637>; last access: 02.02.21).
- Centre d'Analyse et D'Intervention Sociologiques (CADIS) (2019): *Malika Hamidi* (<http://cadis.ehess.fr/index.php?250>; last access: 05.01.21).
- D'Alessio D., Allen M. (2000): Media Bias in Presidential Elections: A Meta-Analysis. *Journal of Communication*, 50(4), pp. 133-156.
- Doosje B., Loseman A., van den Bos K. (2013): Radicalisation Process of Islamic Youth in the Netherlands: The Role of Uncertainty, Perceived Injustice and Perceived Group Threat. *Journal of Social Issues*, n. 69, pp. 586-604.
- Doosje B., van Eerten, J. (2017): *De-Radicalisation Scientific Insights for Policy*. Brussels: Flemish Peace Institute ([https://vlaamsvredesinstituut.eu/wp-content/uploads/2017/07/deradicalising\\_eng\\_lowres.pdf](https://vlaamsvredesinstituut.eu/wp-content/uploads/2017/07/deradicalising_eng_lowres.pdf); date last access: 02.02.21).
- EHESS (2021): *Academicians: Malika Hamidi* (<https://ehess.academia.edu/MalikaHamidi>; last access: 02.01.21).
- El Feki S., Heilman B., Barker G. (2017): *Understanding Masculinities: Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES) – Middle East and North Africa*. Cairo and Washington D.C.: UN Women and Promundo-US.
- European Union's Expert Group on Violent Radicalisation. (2008): *The Report Radicalisation Processes Leading to Acts of Terrorism* (<https://biblio.ugent.be/publication/446365/file/6814706>; last access: 03.02.21).
- European Parliamentary Research Service (EPRS): (2018). *Radicalisation and Counter Radicalisation: A Gender Perspective*. Members' Research Service (<https://www.europarl.europa.eu/EPRS/EPRS-Briefing-581955-Radicalisation-gender-perspective-rev-FINAL.pdf>; last access: 05.05.20).
- Ezekilov J. (2017): *Gender “Men- Streaming” CVE: Countering Violence Extremism by Addressing Masculinities Issues*. George Washington University. (<https://pubs.lib.umn.edu/index.php/reconsidering/article/view/908/978>; last access: 01.01.21).
- France Culture (2021) : *Personne: Dominique Thewissen* (<https://www.franceculture.fr/personnel/dominique-thewissen#biography>, date last accessed: 03.01.21).
- Green G.P., Haines A. (2002): *Asset Building and Community Development*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- O'Malley H. (2016): *The Difference between Toxic Masculinity and Being a Man* (<https://goodmenproject.com/featured-content/the-difference-between-toxic-masculinity-and-being-a-man-dg/>; last access: 02.02.21).
- Haynie J., Oudraat C. (2017): *Women, Gender and Terrorism: Policies and Programming. Women in International Security – Policy Brief*. London: GSDRC (<https://wiisglobal.org/wp-content/uploads/2014/02/Women-Gender-and-Terrorism-Policies-and-Programming.pdf>, date last accessed: 25.12.20).

- Huion P. (ed.) (2021): *Training Programme-The CommUnity Project*. Leuven: University Catholic Leuven Limburg Hogeschool, Research and Expertise (Manuscript in preparation).
- IDEO (n.d.): *Design Thinking Defined. Designer's Mindset* (<https://designthinking.ideo.com/#designers-mindset>; last access: 02.01.21).
- Idris I., Abdelaziz A. (2017): *Women and Countering Violent Extremism. Helpdesk Research Report*. London: GSDRC (May 2017; [https://gsdrc.org/wp-content/uploads/2017/05/HDR\\_1408.pdf](https://gsdrc.org/wp-content/uploads/2017/05/HDR_1408.pdf); last access: 24.12.20).
- Kimmel M., Wade L. (2018): *Ask a Feminist: Michael Kimmel and Lisa Wade discuss the role of toxic masculinity*. University of Chicago (<http://signsjournal.org/kimmel-wade-toxic-masculinity/>, date last accessed: 01.01.21).
- Kimmel M.S. (2018): *Healing from Hate: How Young Men Get Into-and-Out of Violent Extremism*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Kruglanski A.W., Gelfand M.J., Bélanger J.J., Sheveland A., Hetiarachchi M., Gunaratna R. (2014): The Psychology of Radicalization and Deradicalization: How Significance Quest Impacts Violent Extremism. *Political Psychology*, n. 35, pp. 69-93 (<http://www.jstor.org/stable/43783789>; last access: 24.12.20).
- Mahmood S. (2019): Negating Stereotypes: Women, Gender, and Terrorism in Indonesia and Pakistan. *Perspectives on The Future of Women, Gender and Violent Extremism*, pp. 11-20 (<https://extremism.gwu.edu/sites/g/files/zaxdzs2191/f/Negating%20Stereotypes-%20Women%20Gender%20and%20Terrorism%20in%20Indonesia%20and%20Pakistan.pdf>; last access: 03.02.21).
- Mothers for Life (2021): *Saliha Ben Ali* (<http://www.mothersforlife.org/en/keyparents/saliha-ben-ali>; last access: 19.01.21).
- Ní Aoláin F. (2018): *Masculinity, Jihad and Mobilization*. New York: Just Security (<https://www.justsecurity.org/33624/masculinity-jihad-mobilization>; last access: 01.02.21).
- OSCE (2014): *Preventing Terrorism and Countering Violent Extremism and Radicalization that Lead to Terrorism: A Community-Policing Approach* (<https://www.osce.org/secretariat/111438?download=true>; last access: 01.01.21).
- OSCE (2019): *Understanding the Role of Gender in Preventing and Countering Violent Extremism and Radicalization That Lead to Terrorism. Good practices for Law Enforcement* (<https://www.osce.org/secretariat/420563>; last access: 02.01.21).
- Peter S. (2004): *The Art of Building Community: The Role of the Arts in Community Development* ([https://pol.illinoisstate.edu/downloads/conferences/2004/Sally\\_Peters\\_aced.pdf](https://pol.illinoisstate.edu/downloads/conferences/2004/Sally_Peters_aced.pdf); last access: 19.01.20).
- Richardson L. (2007): *What Terrorists Want: Understanding the Enemy and Containing the Threat*. New York: Random House Trade.
- Speckhard A. (2008): The Emergence of Female Suicide Terrorists. *Studies in Conflict & Terrorism*. Routledge, 31(11), pp. 995-1023.
- United Nations Office of the Special Advisor on Gender Issues and Advancement of Women (2001): *Gender Mainstreaming: Strategy for Promoting Gender Equality* (<https://www.un.org/womenwatch/osagi/pdf/factsheet1.pdf>; last access: 01.01.21).





**Citation:** P. Huion, M. Hakan Ayçiçek (2021) Not All Migrant Men Embrace Toxic Masculinity, Do They?. *Rief* 18, 2: pp. 41-50. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10521>.

**Copyright:** © 2021 P. Huion, M. Hakan Ayçiçek. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## Not All Migrant Men Embrace Toxic Masculinity, Do They?

Patricia Huion<sup>1</sup>, Muhammet Hakan Ayçiçek<sup>2</sup>

### Abstract

Gender identities and roles have changed over time and have reached their present meanings. In addition, the expectations and acceptance of different cultures have caused these roles to show various developments. Finally, the increase in immigration to Europe has forced these young people who grew up in other cultures and their families to learn to live in a new culture and mandatory adaptation of two cultures. The biggest problem with mixing in a new culture was that the male trait, defined as toxic masculinity and taught as a power in eastern cultures, was not accepted in this new culture. Toxic masculinity is a man proving his existence to his gender, other genders, and entire social environment through anger, destructiveness, and pressure. “ComUnity” Project aims to bring together the young people of these different cultures with art-based design thinking activities. Those will help them get to know, understand, and adapt to each other in a peaceful environment where they can discuss the problem solutions openly and do art activities together. The main expectation is that the young people who have changed with these works will influence their environment and lead to a shared society that does not experience unnecessary violence and radicalism and lives in harmony.

**Keywords:** genders, toxic masculinity, refugees, migration, arts-based activities.

### Abstract

Le identità e i ruoli di genere sono cambiati nel tempo e hanno raggiunto i loro significati attuali. Inoltre, le aspettative e l'accettazione delle diverse culture hanno fatto sì che questi ruoli mostrassero vari sviluppi. Infine, l'aumento dell'immigrazione in Europa ha costretto questi giovani cresciuti in altre culture e le loro famiglie a imparare a vivere in una nuova cultura e all'adattamento obbligatorio di due culture. Il problema più grande con la mescolanza in una nuova cultura era che il tratto maschile, definito come mascolinità tossica e insegnato come un potere nelle culture orientali, non era accettato in questa nuova cultura. La mascolinità tossica è un uomo che dimostra la sua esistenza al suo genere, ad altri generi e all'intero ambiente sociale attraverso la rabbia,

<sup>1</sup> Senior Researcher – UC Leuven-Limburg (UCLL) Hogeschool, Research and Expertise, Belgium.

<sup>2</sup> Researcher – UC Leuven-Limburg (UCLL) Hogeschool, Research and Expertise, Belgium.

la distruttività e la pressione. Il Progetto “CommUnity” mira a riunire i giovani di queste diverse culture con attività di *design thinking* basate sull’arte. Questi li aiuteranno a conoscersi, capirsi e adattarsi l’un l’altro in un ambiente pacifico dove possono discutere apertamente le soluzioni dei problemi e fare attività artistiche insieme. L’aspettativa principale è che i giovani che sono cambiati con queste opere influenzino il loro ambiente e portino a una società condivisa che non sperimenti violenza e radicalismo inutili e viva in armonia.

*Parole chiave:* generi, mascolinità tossica, rifugiati, migrazione, attività artistiche.

In the “CommUnity” Project (Horizon 2020), two academic partners and eight grass-root change agents from different European countries work together to design prevention trajectories through arts-based, community-building activities. The target co-creators are young people and their fathers, mothers, community leaders. Throughout the Project, there is a gender-based focus separating men and women for some activities. Through design thinking, the consortium discovered that confusion about the core concepts, even about radicalisation, causes passivity or biased prevention strategies.

In this paper, we therefore explore one of these ambiguous concepts: the migrant man. We differentiate between different male identities, zoom in on toxic masculinity and reflect on choices men are confronted with in their integration process. Thus, we create a disentangled frame for partners to start their design thinking with.

### 1. Gender Roles Past and Present

Gender roles, masculinity and femininity are universal concepts which have been a part of our lives ever since human beings started living together in communities. The perception and acceptance of these roles vary significantly between regions and cultures and these roles are also constantly altering all around the world due to changing living conditions. In addition to all these, many new gender identities have been added to them over time and they all need to understand and accept each other to live in harmony.

Ever since the creation of human beings they have been distinguished as men and women. Since hunter and gatherer societies men and women have taken different roles and responsibilities to sustain a life standard and to maintain order within society. Between the 1820s to 1860s, the concepts of “true woman” and “true man” were structured and male and female roles were defined by these (Katz, 1983, 1995). The “true woman” was expected to be pious, pure, submissive, and domestic whereas the “true man” was expected to be devoted to hard work and material success, assertive, humanitarian, have a proper sex life and be an affectionate patriarchal ruler (Katz, 1983).

Nowadays, there are many different gender identities in addition to man and woman, including transgender, gender neutral, non-binary, agender, pangender, genderqueer, two-spirit, third gender, and all, none, or a combination of these. The definition of the distinction between heterosexuality and homosexuality started between 1880-1920: heterosexuality was considered as normal and linked to masculinity whereas homosexuality was accepted as abnormal and linked to femininity (Nelson, 2019). The description of “true man” and masculinity (heterosexuality) given above was valid until around 1980s but recently masculinity has been defined with attributes like misogyny and homophobia in addition to the above given ones (Mahalik, Good *et al.*, 2003). These concepts play a significant role in understanding masculinity today.

## 2. Masculinities

There are lots of definitions used for masculinity, but it is generally associated with men and can be defined with a set of characteristics, behaviors, and social roles (Kirby, 2019). Traditional masculinity has frequently been understood as unemotional, emotionally impaired, or somewhat *stoic* (Sculos, 2017). The definition offered by Hooks (2004), reveals an image of masculinity from a male point of view.

The first act of violence that patriarchy demands of males is not violence toward women. Instead, patriarchy demands of all males that they engage in acts of psychic self-mutilation, that they kill off the emotional parts of themselves. If an individual is not successful in emotionally crippling himself, he can count on patriarchal men to enact rituals of power that will assault his self-esteem (Reeser, Gottzen, 2018, p. 6).

Emotion suppression has been emphasized by different researchers in different wordings. Such as men learning to perceive emotions as signs of weakness and as a threat to their masculinity, try to prevent others from seeing through them and keep their fears secluded (Seidler, 1989; Kimmel, 1994). In western point of view suppressing emotions is mostly emphasized whereas in eastern point of view being the ruler, provider, and controller of the community and of women are more dominant (El Feki, Heilman *et al.*, 2017; Kimmel, 1994; Marcus, 2019; Sculos, 2017; Seidler, 1989).

The most crucial part regarding masculinity is that the gender socialization begins at an early age and continues throughout adulthood and an individual shall conform to the gender roles he is assigned if he does not want to be judged harshly and treated as if he is abnormal (Nelson, 2019). The effort to define masculinity from different aspects brings along the necessity of making multiple masculinity descriptions. Although not universally agreed there are some general definitions of masculinity types. One of them is “traditional masculinity” which describes the male as a provider and protector of the family, ready to fight for his values and people he cares about. In addition, while taking care of all these issues he keeps his problems to himself. The second one is “positive masculinity” which generally describes the transformed male attitudes into socially useful behaviors like policemen, fire fighters. The last one is “hegemonic masculinity” which is sometimes named as “toxic masculinity”. Although these two definitions cover the different aspects of masculinity sometimes one is being used in the place of the other (Barry, Walker, *et al.*, 2020). In her work named *Masculinities* (1995), Connell also highlighted that the gender norms have a negative impact on emotional lives of men (Dognin, Chen, 2018). Connell puts forth a new concept which is called “hegemonic masculinity” where she defines masculinity as a strive for dominance which includes dominance over women (Connell, 1987; Waling, 2019a,b). She conducted a research among Australian high schools in early 1980s investigating the social inequity. The results showed that there was a hierarchical structure between boys, which was rooted in how actively they projected their gender identity and masculinity (Connell, 1983; Kessler, Ashenden *et al.*, 1982). Connell claims that men can choose to strictly attach, deny, or try to resist masculinity (Connell, 1992). According to this choice men access different levels of power and status in society. Those who attach and engage successfully maintain “hegemonic masculinity” (Connell, 1992; Waling, 2019a,b).

Hegemonic masculinity is described generally as adherence to strict gender roles and power structures which are built upon the domination of women, devaluation of feminine attributes, establishing a hierarchy of intermale dominance and stigmatization of homosexuality. It also includes a ruthless and highly competitive nature and unwillingness to express emotions or any form of behavior that could be constructed as weak or vulnerable (Brittan, 1989; Kupers, 2005).

But in addition to this, hegemonic masculinity also covers a man's healthy competitiveness, being a reliable provider or being good at his career and as there is nothing bad in a man's pride, in his ability to win at sports, to succeed at work and provide for his family, a need for a subtitle arose to define the negative aspects of masculinity and "toxic masculinity" was preferred.

### 3. *Toxic Masculinity: Definition and How It Is Created*

This new definition is mainly used to define the destructive manners like socially dominant, misogynistic, violent, and homophobic behaviors where men do not just victimize women and children but also one another (Borinca, Iacoviello *et al.*, 2020; Christensen, Henderson *et al.*, 2019). Connell and others theorized that the problem with masculinity turning from a healthy one to a toxic one comes from setting unattainable standards regarding social respect, physical strength, and sexual potency. When boys and men fall short in achieving those standards, they feel insecure and anxious and this might prompt them to use force to feel and be dominant and in control. In this scenario the violence does not arise from something bad or toxic but only from wrongly interpreted nature of masculinity itself (Salter, 2019).

Not only wrongly interpreted forms of masculinity but also having to perform counter-stereotypical gender behavior prove problematic (Borinca, Iacoviello *et al.*, 2020). In the related research three experiments were done. The first one, was comparing men's and women's discomfort while imagining counter-stereotypical behaviors, the second one was comparing men from two culturally different samples (US and Kosovo men) and the aim was to show perceived changes in men's gender norms according to different cultures and the third one was to find the main dependent variable of the effect of gender traits (*Ibidem*). This discomfort causes them to show defensive reactions and aggressive behaviors to prove their status. It appears that much discomfort and reaction come from the anxiety of being classified as gay (*Ibidem*). Lack of performing these stereotype behaviors caused them to feel devaluated or ashamed in front of their peers (Nhan, 2018). However, research showed that men who live through the traditional masculinity properties at less dominant levels felt less discomfort when they imagined themselves performing counter-stereotypical behaviors such as talking about their emotions, shopping for clothes, designing a living room, etc. (Borinca, Iacoviello *et al.*, 2020).

The masculinity crisis deeply affects young men who are in the critical development period and in search of an identity, especially as boys are more quickly affected by the negative attributes than girls (Sculos, 2017). Boys learn how to be masculine at home through their parents, family, and social circles. In a developmental perspective a repeated interaction with people demonstrating certain values and attitudes causes the boy to learn and absorb those patterns (Nhan, 2018).

They also learn toxic masculinity through the level of violence and aggression at home. Indeed, teaching young boys to be super aggressive and that fighting is a way to show dominance and masculinity promotes toxic masculinity. As fighting is the only option to win, they can play rough, break the rules, and can try to win at all costs (Garbarino, 2000).

"Toxic masculinity" is not only something that some men use to harm people around them. It can be also harmful to the men themselves as it often harms the man by injuring relationships, increasing isolation, and suppressing pain and suffering (Christensen, Henderson *et al.*, 2019). They generally deny their health problems and do not seek for help as a health problem makes them vulnerable and is a degradation of self-image. Also, overindulgence in unhealthy foods, risk taking behaviors, smoking and excessive alcohol or drug consumption are accepted by them as societies' expectation from their role (Kirby, 2019). In addition, their suppressing emotions leads to mental health issues such as depression and anxiety (Waling, 2019a,b).

There is another side of being “toxic” as they are considered to be dangerous this might cause people to be socially distanced from them (Tajfel, Turner, 1979). This social isolation can worsen the mental problems, may reinforce hegemonic traits but much worse it increases the risk of suicide (Iwamoto, Brady, *et al.*, 2018). According to various research done adherence to rigid masculine norms may lead to:

- Worsening of depression and anxiety and overall psychological distress;
- abuse of substances;
- cardiovascular and metabolic diseases;
- issues with interpersonal intimacy;
- discouragement in seeking help;
- homophobia (Chatmon, 2020, *passim*).

To change the general effect of masculinity traits on a developing child some measures can be taken. First correcting aggressive and violent behaviors with an effective, supportive, and appropriate discipline and interacting with positive role models can help to reduce the risk factors (Nelson, 2019). Currently, young boys lack the feeling part of morality due to being taught to close off and lock away their emotions in general. This prevents them from learning empathy, and this is not only a problem of a family, relationship, and community it is a problem concerning all society (Garbarino, 2000). Also combining traditional masculine and feminine traits, attributes, and behaviors while raising young boys and helping them to understand this combination is normal may cause great difference in their perception of masculinity (Garbarino, 2000; Nelson, 2019).

In addition to all these, masculinities ascribe blame to sexually assaulted men and this causes victims to keep silent and not to seek for support. It is difficult to accept victimhood by men according to the accepted norms of masculinity and sexual assault is the antithesis of these norms. In different research men described the experience of male domination and control as intimidating, disturbing and threatening and being afraid that they cannot be considered as men anymore. The difference between women and men when sexual assault is considered is that women are accepted to be victims as men are stronger than them but when a man is sexually assaulted, he is expected to resist the assaulter. All these prevent the sexually assaulted men from seeking help and much worse prevent them even from reporting the victimization (Nelson, 2019).

#### *4. Gender Roles and Migration*

While gender fluidity may cause conflict, chaos and confusion for some natives in receiving countries, it certainly results in collisions about gender roles, norms and traits within different cultures. The immigrants who are trying to get along with a complete change in their lifestyle, living and working conditions must also fight, learn, and comply with these cultural differences affecting their life at home, at work and in public. The young generations are the ones who are most affected by these changes, as they have to fit in this new culture at the critical age where their social character, perspective of life and family are just developing while they have no chance of rejecting or even arguing about the cultural beliefs of the family they belong to.

Even though both migrant men and women have problems with fitting into the new countries and cultures as they hang on to the firm beliefs about their culture and gender relations with them, men are exposed to greater intolerance, violence, and discrimination in the new country than women. The reason of this is, that women are initially left at home and in their closed interaction circle with other immigrants and have more time to fit in the new culture

with less pressure. However, this new world men are exposed to sometimes erodes and sometimes fortifies their sense of masculinity. In this new country the work opportunities and their standard of living are not always the same as they had in their own country. This inability to be a main provider of the household causes stress and a feeling of being “lessened” for migrant men as they generally experience their masculinity and gendered sense of self by this power.

Those difficulties, uncertainties, and discrimination that they suffer from may cause the migrant men to try even harder to live and act “like a man” resulting in signs of an «exaggerated masculinity» (Donaldson, Howson, 2009, *passim*).

### 5. *The Dangerous Migrant Man*

In migrant receiving countries there is a general belief that gender-based violence is being “imported” into their country by immigrants (Kurassinska, 2019).

The International men and gender equality survey (IMAGES)- MENA is the first and the most extensive study held till now in the Middle East and North Africa (MENA) regions (El Feki, Heilman *et al.*, 2017). Four countries that are included in the first study of MENA are Egypt, Lebanon, Morocco, and Palestine.

The aim of this study was to better understand how men see themselves as sons, husbands, and fathers in different roles of life, such as at home, at work and in public in those areas. In addition, how they evaluate gender equality and what are the attitudes and the actions they have toward gender equality (*Ibidem*). In all four countries, half to three-quarters of the men reported having experienced physical violence in the homes they grew up in, and two-thirds or more reported having experienced physical violence by teachers or peers in school. The violence men and women experienced as children turns into violence against their own children. Violence against children is also gendered: in most countries, fathers tend to use more physical punishment against sons. More than 60 per cent of men and almost half of women believe that wives should tolerate violence to keep the family together. More than half of men reported ever having sexually harassed a woman or girl, and more than 60 per cent of women reported such unwanted attentions. More women than men blamed the victim’s appearance for provoking harassment. Most men and even many women support traditional attitudes about masculinity and femininity which perpetuate violence against women and the belief that the women and the girls in the household should be monitored and controlled by the man who is responsible for them (El Feki, Heilman *et al.*, 2017). Unfortunately, most men and women learned gender-specific behaviors starting from childhood, sometimes also under the effect of religious conservatism which is extremely hard to change.

Muslim men who migrated from the MENA Region (Middle East and North Africa region) to Europe, the United States, and elsewhere, are seen as violent and dangerous (*Ibidem*). Especially young men are often defined as ‘dangerous’ and tied to discussions on terrorism, youth riots and immigration (Herz, 2017) and the idea that refugee men need to be educated to change their views on sexuality and gender is strongly represented in “Western” politics and policies (Eriksson, Stern, 2013; Olivius, 2016; Stretmo, 2014). In general, the migrants fear losing their privilege of being a “real man”, a dominant leader, the provider of the family, a protective husband, and a father while fitting in the new culture. When they think that they cannot meet the ideals of masculinity, they feel they have lost their privileged position of power which advocates domination, rejection of feminine and homosexual identity and denial of all his weaknesses. Sometimes this pressure causes them to be violent to feel the power they are afraid to lose (Lenders, 2018).

Unfortunately, in the new culture they try to fit in, young people are constantly confronted with “the image of how a man should be” through social media, advertisements, and pop culture. In between this social pressure and the cultural doctrines of their own, a sizeable minority have been coming closer to the idea of supporting the changes in women’s equality and empowerment and not confining women to conventional roles. Those agree that women should be protected from men’s violence, they support women’s presence in business and having a career.

In addition, a great majority of men claim they would accept a woman as a boss and are willing to work in gender-integrated workplaces in theory and as long as they are still the breadwinner and the women are still the caregiver at home (El Feki, Heilman *et al.*, 2017).

### 6. *Integration and Toxic Masculinity*

Another Research project involving 20 young immigrant males and females who arrived in Sweden was held in 2017 (Marcus, 2019). The main interest of the research was to reflect how young people fit in this new life and create a meaning in their everyday life (*Ibidem*).

One of those young males was Halid, who was 18 years old at the time the article was published and came to Sweden from Iran. His brother, mother and other siblings joined him later. Halid being the oldest son, explained himself and his position in the family as follows: he should not cry in front of his brothers, he did his crying in his room as he should be strong and is not allowed to show fear or sadness (*Ibidem*).

Another one was Tiego from Syria. He was 19 years old and he was happy when his family was able to come to Sweden. However, “now he had to get permission for whatever he does” from his father. He was having a rough time making his father understand how life is in Sweden. His father preferred to discuss and decide any issue with his friends from his homeland living also in Sweden and was trying to make Tiego do what they decided. The reason for this was his father believed that men had no rights in Sweden and was extremely afraid that his son was getting under the influence of this idea (*Ibidem*).

However difficult these intergenerational, gender and cultural differences are to comply with, they are not toxic. They are just differences and the people involved may understand them and adopt this new culture over time. But stress and the feeling of losing power can change these beliefs into toxic and violent behaviors.

### 7. *Interfering with Toxic Masculinity*

According to different research it has been seen that to some extent men and women are both disturbed with the idea of toxic masculinity, so researchers have begun to work on different methods to reduce the aggression and levels of toxic masculinity. They have seen that using language such as ‘healthy’ instead of ‘toxic’ can be a significant first step in supporting boys and men to embrace and engage with emotion and vulnerability.

These different methods include therapy, intervention programs, proper education programs, creating more positive family environments, and strong and positive community environments. All of these can be applied to migrant boys and their families with properly arranged programs. Therapy can assist boys through discussing their lives, own victimization, and personal experiences in a safe environment to promote healing from trauma and proper mental and emotional health development and help them to create safe spaces to engage with their vulnerability. A proper education program assists boys with their mental development and creates a safe space away from dysfunctional and harmful homes. Teaching parents how to create

positive family environments even if a parent is missing promotes stability and benefits mental and emotional development. A strong positive community assists family in teaching young boys right from wrong, builds a sense of community, promotes proper mental and emotional development (Garbarino, 2000).

For teaching the boys to feel and to express their feelings production of music, art or literature will be immensely helpful. According to a study done with trauma victims most of the study participants suggested that artistic expression as a form of self-help has worked on them to understand, process, and articulate their experience and to heal. Several of the study participants who express themselves artistically described this as a sphere in which they are free to be emotional and to resist injustice and unequal power relations. This is consistent with other findings which suggest that the renegotiation of masculinity is an important process for victims in healing from a traumatic past (Crete, Singh, 2015; Forde, Duvvory, 2017; Kia-Keating, Grossman *et al.*, 2005).

### *Conclusion*

One important issue that should not be ignored is that gender-based violence is mostly affected by violence supporting attitudes in the family and the community and highly violent childhoods and the prevalence of this issue is remarkably close to each other in all cultures. When migrant men are considered, it is not only the effect of violence they are exposed to but also the cultural pressures and the thought of having the privileges of being a man affect the migrant boys' idea regarding masculinity and make them feel obliged to not to show their emotions and be strong in all circumstances. Despite all those effects not all migrant men embrace toxic masculinity. Men can avoid the toxic nature of masculinity if they engage in the right precautions but can only do so if they are raised by their family and the society with the idea that being respectful, emphatic, caring, accepting and kind to all human beings is a much bigger strength than violating, despising, and dominating them. This is exactly what should be taught to the migrant boys and their families with supporting programs.

Because of the new world and the culture, they are exposed to, some of them do not feel comfortable with choosing healthy masculinity without any need of interference and for the others this choice can be facilitated in "CommUnity" and its arts-based activities.

Finally, there can still some men who still prefer a radical choice: toxic masculinity, not respecting anybody including themselves and those are the main reason of "CommUnity" to open up the debate about masculinities and especially the toxic masculinity, as this last one is a direct link to violent radicalism.

While finishing, the psychological pressure of being a "toxic" masculine and even sometimes a "hegemonic" masculine with restrictive beliefs regarding emotions can be described by the verses from *Hyperion* (Longfellow, 1839): «Believe me, every heart has its secret sorrows, which the world knows not, and oftentimes we call a man cold, when he is only sad» (ivi, p. 96).

### *References*

- Barry J., Walker R., Liddon L., Seager M. (2020): Reactions to Contemporary Narratives about Masculinity: A Pilot Study. *Psychreg Journal of Psychology*, 4(2), pp. 8-21.
- Borinca I., Iacoviello V., Valsecchi G. (2020): Men's Discomfort and Anticipated Sexual Misclassification Due to Counter-Stereotypical Behaviors: The Interplay between Traditional Masculinity Norms and Perceived Men's Femininization. *Sex Roles*, n.d. (<https://doi.org/10.1007/s11199-020-01210-5>; last access: 10.11.21).

- Brittan A. (1989): *Masculinity and Power*. Hoboken (NY): Basil Blackwell.
- Chatmon B.N. (2020): Males and Mental Health Stigma. *American Journal of Men's Health*, 14(4) (<https://doi.org/10.1177/1557988320949322>; last access: 10.11.21).
- Chen C.K., Dognin J. (2017): Addressing the Influence of Hegemonic Masculinity on Veterans through Brief Dynamic Interpersonal Therapy. *Psychology of Men & Masculinity*, n. 18, pp. 238-242.
- Christensen J.K., Henderson J.D., Dorn-Medeiros C.M., Lertora I. (2019): *Navigating Toxic Masculinity in Clients as a Beginner Therapist*. In B.C. King, T.A. Stewart (eds.): *Cases in Cross-Cultural Counseling Strategies*. Hershey: IGI Global.
- Connell R.W. (1983): *Which Way is Up? Essays on Sex, Class, and Culture*. Crows Nest: Allen and Unwin.
- Connell R.W. (1987): *Gender and Power*. Crows Nest: Allen and Unwin.
- Connell R.W. (1992): A Very Straight Gay: Masculinity, Homosexual Experience, and the Dynamics of Gender. *American Sociological Review* v. 57, pp. 735-751.
- Connell R.W. (1995/2005): *Masculinities* (2<sup>nd</sup> ed.). Berkeley (CA): University of California Press.
- Crete G.K., Singh A.A. (2015): Resilience Strategies of Male Survivors of Childhood Sexual Abuse and Their Female Partners: A Phenomenological Inquiry. *Journal of Mental Health Counseling*, v. 37, pp. 341-354.
- Donaldson M., Howson R. (2009): Men, Migration and Hegemonic Masculinity. *University of Wollongong Research Online* (<https://ro.uow.edu.au/artspapers/191>; last access: 10.11.21).
- El Feki S., Heilman B., Barker G. (2017): *Understanding Masculinities: Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES) – Middle East and North Africa*. Cairo and Washington D.C.: UN Women and Promundo-US.
- Eriksson Baaz M., Stern M. (2013): *Sexual Violence as a Weapon of War? Perceptions, Prescriptions, Problems in the Congo and Beyond*. London: Zed Books.
- Erikson E. H. (1994 (reissue): *Identity and the Life Cycle*. New York: W.W. Norton & Company.
- Forde C., Duvvury F. (2017): Sexual Violence, Masculinity, and the Journey of Recovery. *Psychology of Men & Masculinity*, 18(4), pp. 301-310 (<https://doi.org/10.1037/men0000054>; last access: 10.11.21).
- Garbarino J. (2000): *Lost Boys: Why Our Sons Turn Violent and How Can We Save Them*. New York: Anchor Books.
- Herz M. (2019): "Becoming" a possible Threat: Masculinity, Culture and Questioning among Unaccompanied Young Men in Sweden, *Identities*, 26(4), pp. 431-449 (<https://doi.org/10.1080/1070289X.2018.1441692>; last access: 10.11.21).
- Hooks B. (2004): *The will to change: Men, masculinity, and love*. New York: Atria Books.
- Iwamoto D.K., Brady J., Kaya A., Park A. (2018): Masculinity and Depression: A Longitudinal Investigation of Multidimensional Masculine Norms among College Men. *American Journal of Men's Health*, 12(6), pp. 1873-1881 (<https://doi.org/10.1177/1557988318785549>; last access: 10.11.21).
- Joanna S.D., Cory K.C. (2018): The Secret Sorrows Of Men: Impact of Dynamic Interpersonal Therapy on "Masculine Depression". *Psychoanalytic Psychotherapy*, 32(2), pp. 181-196. (<https://doi.org/10.1080/02668734.2018.1458747>; last access: 10.11.21).
- Katz J.N. (1983): *Gay/Lesbian Almanac: A New Documentary. Part II the Modern United States: The Invention of the Homosexual 1880-1950*. New York: Harper & Row.
- Katz J.N. (1995): *The Invention of Heterosexuality*. New York: Dutton.
- Kessler S.J., Ashenden D.J., Connell R.W., Dowsett G.W. (1982): *Ockers and Disco-maniacs*. Inner City: Inner City Education Center.
- Kia-Keating M., Grossman F., Sorsoli F., Epstein M. (2005): Containing and Resisting Masculinity: Narratives of Renegotiation among Resilient Male Survivors of Childhood Sexual Abuse. *Psychology of Men & Masculinity*, 6(3), pp. 169-185 (<https://doi.org/10.1037/1524-9220.6.3.169>; last access: 10.11.21).
- Kimmel M. (1994). *Masculinity as Homophobia: Fear, Shame, and Silence in the Construction of Gender Identity*. In H. Brod, M. Kaufman (eds.): *Theorizing Masculinities*. New York: Sage, pp. 119-141).
- Kirby R. (2019): The Perils of Toxic Masculinity: Four Case Studies. *Trends in Urology and Men's Health*, 10(5), pp. 18-20 (<https://doi.org/10.1002/tre.712>; last access: 10.11.21).

- Kupers T.A. (2005): Toxic Masculinity as a Barrier to Mental Health Treatment in Prison. *Journal of Clinical Psychology*, 61(6), pp. 713-724 (<https://doi.org/10.1002/jclp.20105>; last access: 10.11.21).
- Kurassinska L. (2019, January 14): Men in Europe Must Stop Blaming Migrants For “Importing” Gender Violence. *Open Democracy*, n.d.
- Lenders J. (2018, May10): The crisis of masculinities-A brief overview. *Social Science Work*. <https://socialscienceworks.org/the-crisis-of-masculinities-a-brief-overview/>
- Longfellow H.W. (1839): *Hyperion. A Romance*. New York: Samuel Colman.
- Mahalik J.R., Good G.E., Englar-Carlson M. (2003): Masculinity Scripts, Presenting Concerns, And Help Seeking: Implications for Practice and Training. *Professional Psychology, Research and Practice*, 34(2), pp. 123-131 (<https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.2.123>; last access: 10.11.21).
- Marcus H. (2019): “Becoming” a Possible Threat: Masculinity, Culture and Questioning Among Unaccompanied Young Men in Sweden, *Identities*, 26(4), pp. 431-449. (<https://doi.org/10.1080/1070289X.2018.1441692>; last access: 10.11.21).
- Nagayama Hall G. (2017, March 13): What is Healthy Masculinity? *Psychology Today* (<https://www.psychologytoday.com/au/blog/life-in-the-intersection/201703/what-is-healthy-masculinity>; last access: 10.11.21).
- Nelson M. (2019): *Traditional Gender Roles: The Culture of Toxic Masculinity and the Effect on Male Rape Victims* (Item 71 – Master dissertation, Bridgewater State University). BSU Master’s Theses and Projects (<https://vc.bridgew.edu/theses/71>; last access: 10.11.21).
- Nhan T., (2018): Redefining Masculinity. *Sociology Student Work Collection*, v. 24 ([https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/gender\\_studies/24](https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/gender_studies/24); last access: 10.11.21).
- Olivius E. (2016): Refugee Men as Perpetrators, Allies or Troublemakers? Emerging Discourses on Men and Masculinities in Humanitarian Aid. *Women’s Studies International Forum*, v. 56, pp. 56-65.
- Petersson C.C., Plantin, L. (2019): Breaking with Norms of Masculinity: Men Making Sense of Their Experience of Sexual Assault. *Clin Soc Work J*, 47(4), pp. 372-383. (<https://doi.org/10.1007/s10615-019-00699-y>; last access: 10.11.21).
- Reeser T.W, Gottzén L. (2018): Masculinity and Affect: New Possibilities, New Agendas, *Norma*, 13(3-4), pp. 145-157 (<https://doi.org/10.1080/18902138.2018.1528722>; last access: 10.11.21).
- Salter M. (2019, February 27). The Problem with a Fight against Toxic Masculinity. *The Atlantic*, n.d. (<https://www.theatlantic.com/health/archive/2019/02/toxic-masculinity-history/583411>; last access: 10.11.21).
- Seidler V. (1989): *Rediscovering Masculinity: Reason, Language, and Sexuality*. London-New York: Routledge.
- Sculos B.W. (2017): Who’s Afraid of “Toxic Masculinity”? *Class, Race and Corporate Power*, 5(3), n.d. (<http://digitalcommons.fiu.edu/classracecorporatpower/vol5/iss3/6>; last access: 10.11.21).
- Stretmo L. (2014): *Governing the Unaccompanied Child. Media, Policy and Practice*. University of Gothenburg.
- Tajfel H., Turner J.C. (1979): *An Integrative Theory of Intergroup Conflict*. In S. Worchel, W.G. Austin (eds.): *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Bonn: Brooks Cole Publ., pp. 33-47.
- Waling A. (2019a): Problematizing “Toxic” and “Healthy” Masculinity for Addressing Gender Inequalities. *Australian Feminist Studies*, 34(101), pp. 362-375, <https://doi.org/10.1080/08164649.2019.1679021>.
- Waling A. (2019b): Rethinking Masculinity Studies: Feminism, Masculinity, and Post-Structural Accounts of Agency and Emotional Reflexivity. *Journal of Men’s Studies*, 27(1), pp. 89-107, <https://doi.org/10.1177/1060826518782980>.



**Citation:** L. Brambilla. (2021) Né vittime, né carnefici. Cittadine. Un'analisi pedagogica dei ruoli delle madri nei percorsi di prevenzione alla radicalizzazione violenta e al terrorismo. *Rief* 18, 2: pp. 51-62. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10533>

**Copyright:** © 2021 L. Brambilla. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

# Né vittime, né carnefici. Cittadine. Un'analisi pedagogica dei ruoli delle madri nei percorsi di prevenzione alla radicalizzazione violenta e al terrorismo

*Lisa Brambilla*<sup>1</sup>

## *Abstract*

Le fenomenologie che riguardano il terrorismo di matrice islamica, le significative trasformazioni che concernono i processi di radicalizzazione violenta e gli attacchi terroristici suicidari consumati in molti paesi europei costituiscono un complesso oggetto educativo. Un oggetto che sfida letture semplificanti che, nel tracciare linee di demarcazione netta tra 'noi'/'loro', civiltà/barbarie, strutturano e riproducono analisi moralmente rassicuranti, esentanti dall'onere di un' esplorazione più profonda di cause e corresponsabilità. L'analisi pedagogica unitamente a quella di genere possono fornire un significativo contributo sul piano della conoscenza e della decostruzione delle processualità sottese a tali fenomeni e alle correlate rappresentazioni, offrendo significativi orientamenti per la strutturazione di interventi a carattere preventivo. In particolare, il presente articolo analizzerà limiti e rischi connessi al ruolo di prevenzione riconosciuto alle madri, indicando al contempo possibilità per esplorarne le potenzialità, contro una ri-essenzializzazione del materno e del femminile, all'interno del sostegno di un pieno riconoscimento del profilo di cittadinanza attiva e critica delle donne.

*Parole chiave:* terrorismo, radicalizzazione violenta, educazione sociale, genere, materno.

## *Abstract*

Phenomenologies of Islamic terrorism, changing processes of radicalization to violence, and the suicide terrorist attacks perpetrated in many European countries, together constitute a complex educational topic. A topic that defies simplistic readings whereby the drawing of sharp boundaries between 'us' and 'them', or civilization and barbarism, organizes and reproduces morally reassuring analyses that relieve us of the duty to more thoroughly explore causes and

<sup>1</sup> Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

areas of co-responsibility. A combination of pedagogical and gender-based analysis can significantly contribute to advancing our knowledge of these phenomena and the related representations, deconstruct the processes underlying them, and inform the design of preventive interventions. More specifically, this article assesses the limitations and risks surrounding women's role in prevention, also indicating ways in which the positive potential of this role may be explored; it is crucial to avoid re-essentializing the maternal and feminine, while supporting full recognition of women's status as active and critical citizens.

*Keywords:* terrorism, radicalisation to violence, social education, gender, maternal.

### *1. Terrorismo e radicalizzazione violenta. Complessità di oggetti e soggetti di studio e di intervento, dinanzi alla lente del pedagogico*

Occuparsi pedagogicamente di processi di radicalizzazione violenta e di terrorismi<sup>2</sup> impone, preliminarmente alla progettazione e declinazione di interventi di prevenzione e/o riabilitazione (e nel corso degli stessi), di sostenere il peso di uno sguardo e di un'analisi in grado di esplorare, attraversare e nominare oggetti che, per diversi motivi, appaiono di non facile accostamento<sup>3</sup>. Si tratta infatti di fenomeni soggetti a una continua evoluzione e a significative trasformazioni, la cui conoscenza richiede una disponibilità a una comprensione critica e riflessiva, che consenta di accedere alle complessità delle processualità anche educative di cui essi sono esito e, al contempo, causa. Come pure rendono necessaria una profonda consapevolezza delle categorie analitiche utilizzate per osservarli, per definirli, per prevenirli e/o contrastarli e, dunque, una coscienza dello sguardo che poniamo su di essi e del nostro stesso posizionamento nei loro riguardi.

Questa premessa può apparire scontata. E tuttavia permane, necessitante un continuo rinnovarsi, al fine di oltrepassare e problematizzare la soglia della presunta "ovvietà" e "normalità" di diffuse e radicate letture e interpretazioni – specie laddove mediaticamente e politicamente sostenute – e dei diversi bisogni cui corrispondono. Si tratta infatti di letture che affaticano l'accesso a una comprensione profonda (anche laddove scomoda) dei fenomeni in gioco, che possa supportare e sostenere interventi trasformativi. È questo, ad esempio, il caso del susseguirsi frenetico di notizie e immagini che rimbalzano su media e social nei momenti immediatamente successivi a un attacco terroristico, che accolgono e, allo stesso tempo, alimentano sentimenti di rabbia, frustrazione, panico che, dinnanzi al sangue, ai morti e ai feriti hanno necessità e urgenza di esprimersi e condividersi. Letture nette, "di pancia", che imputano le ragioni del gesto alla bestialità, alla barbarie o alla follia, tenendole in questo modo a debita distanza, se non proprio espellendole, da quella civiltà di cui si ritiene, viceversa, di essere parte: una civiltà percepita

<sup>2</sup> In questo contributo si è scelto di riferirsi ai processi di radicalizzazione e al terrorismo di matrice islamica che hanno interessato il territorio europeo quale terreno dove si sono consumati eventi terroristici e utile per il reclutamento e l'adesione al jihad di giovani (ragazzi e ragazze, nati e cresciuti in contesti occidentali; *d'ora in poi, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.*)

<sup>3</sup> Le riflessioni qui presentate nascono all'interno di un percorso di studio e di ricerca promosso da un gruppo di pedagogiste e pedagogisti del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, che nel corso del 2018 ha organizzato tre convegni (l'ultimo dei quali a carattere internazionale) interamente dedicati a una messa a tema pedagogica delle recenti fenomenologie associate al terrorismo (islamico) e ai processi di radicalizzazione. L'esito di questo percorso si è tradotto in due pubblicazioni (Brambilla, Galimberti, Tramma, 2019; Antonacci, Gambacorti-Passerini, Oggioni, 2019).

come profondamente umana, razionale, giusta (Arendt, 1963, trad. it. 2008). Letture morali che, per quanto correlate all'urgenza delle emozioni, risultano semplificanti, trovandosi a far perno e a rinforzare (rinnovandole) quelle differenze che nel discorso pubblico e politico sono frequentemente assunte nell'ordine della distanza, dell'estraneità, della gerarchia e dell'inferiorità altrui (sia essa etica, civile, religiosa e/o politica).

Differenze così ben radicate, normalizzate, financo banalizzate nello scenario contemporaneo occidentale (Ben Jelloun, 2016, trad. it. 2017), dove l'evocazione dello "straniero" e del "musulmano" fa il paio con un sentimento di pericolo e minaccia e dove lo stesso velo si fa campanello di allarme, sollecitando espressioni di reattività per nulla estemporanee (Vox, 2020; Lunaria, 2020). Sono letture che *educano* all'assunzione o alla conferma di (alcuni) quadri interpretativi dell'esistente e del nostro e altrui ruolo al suo interno, entro cui, istintivamente (o per opportunità), è preclusa o non sollecitata una comprensione delle complessità del fenomeno, fuori dalle utili e, per certi versi, rassicuranti dimostrazioni a carattere naturalizzante e culturalizzante delle sue cause.

È *anche* in questo senso che il terrorismo *educa*, per il tramite di se stesso, delle azioni mediante cui si esprime e delle conseguenze che produce, così come delle reazioni (da quelle emotive a quelle politiche e militari) che innesca o giustifica. Così come *al terrorismo* si viene educate/i mediante percorsi di formazione (non solo intenzionali e dichiarati), che permettono di assumerlo quale possibilità: dall'espressione di un'azione politica antagonista cui prendere parte, all'individuazione di un'alternativa – personale se non intima – al suicidio (Roy, 2016, trad. it. 2017).

[Il terrorismo è] un oggetto della pedagogia poiché [...] è in sé un'esperienza educativa poliedrica e complessa finalizzata, come l'educare sempre lo è, a stimolare, o scoraggiare, l'acquisizione di valori, stati d'animo, comportamenti, atteggiamenti, saperi ecc. Anzi, si potrebbe affermare che la natura stessa dell'atto terroristico, la sua cifra distintiva, il suo *core business* è squisitamente educativo: è una pratica che nasce da un progetto inserito all'interno di una cornice teorica nella quale sono compresi visioni del mondo, procedure di conoscenza e interpretazione della realtà, didattiche ritenute funzionali e legittime. In altri termini, il terrorismo, come strategia e come atto, è intenzionalità cosciente finalizzata *a far apprendere qualcosa a qualcuno* attraverso pratiche di violenza materiale che oggi, in vaste zone del mondo e in ampi gruppi di popolazione, superano ampiamente la soglia della tollerabilità e sono fortemente condannate, ovviamente soprattutto da chi le subisce, pur potendo essere stato, a suo tempo, parte del campo di chi analoghe violenze le ha praticate in modo intensivo (Tramma, 2019a, p. 24).

Riconoscere la profonda e poliedrica natura educativa del terrorismo – un'educazione *all/mediante/del* terrorismo – impone così di pensare quanto, dietro alla diretta partecipazione o alle manifestazioni di sostegno verso azioni terroristiche e a processi di radicalizzazione violenta, non vi sia una semplice *assenza* di educazione (Tramma, 2020) necessitante interventi di integrazione, "travaso" o compensazione, o la sola presenza di un intenzionale, dichiarato e organizzato sistema di indottrinamento. L'adesione o la prossimità a queste forme di violenza rappresentano piuttosto l'esito di un denso insieme di esperienze, valori e orientamenti decisamente (anche se problematicamente) educativi; espressioni di un'educazione sociale (Tramma, 2019b) corredata di specifici contenuti e relative didattiche. Un insieme tra cui è necessario ricomprendere anche quelle esperienze informalmente educative che proseguono a costellare le biografie formative dei figli e delle figlie dell'immigrazione (Pozzebon, 2020), fatte di frustrazione, umiliazione e risentimento e che, come ben sintetizza Fabienne Brion (2017), sono l'esito di una sistematica opera di esclusione delle seconde e terze generazioni dalla cittadinanza e dai diritti che dovrebbero connotarla, dalle attese di realizzazione individuale, di riconoscimento e partecipazione sociale,

che ciascuno/a giovane dovrebbe poter coltivare. Esperienze che, evidentemente, non preludono in modo automatico a un'adesione al terrorismo e che, tuttavia, giocano un significativo ruolo educativo nello stimolare e avvallare sentimenti di separazione, estraneità, rifiuto, del tutto speculari a quelli di cui molti/e giovani si sentono investiti/e, proprio in ragione del mancato loro riconoscimento e di una loro messa ai *margini*: dei diritti, della società, del lavoro, della vita. Eterni stranieri. Un fardello che infatti grava sui soggetti «che hanno vissuto, [e] vivono la migrazione, in prima persona o come esperienza che appartiene al proprio background familiare [...] [e già] chiamati ad affrontare processi di ristrutturazione identitaria» (Dusi, 2017, p. 59).

Riconoscere le svariate forme di educazione che l'azione terroristica promuove o a cui si correla, aiuta a ricollocarla nel tempo e nello spazio della storia, a ricostruirne cause e processualità, a individuarne e nominarne responsabilità, corresponsabilità, complicità, contiguità. È questa un'operazione che restituisce profondità e complessità – storica, politica, economica, biografica – ai fatti e alle relative narrazioni, alle storie di vita e di formazione dei soggetti implicati, interrogando categorie ed etichette che a queste si sovrappongono, finendo, il più delle volte, col sostituirvisi, come nei casi delle “vedove nere” (Cecinini, 2018), delle “spose della jihad” (Cunningham, 2007) o dei “lupi solitari” (Burke, 2017)<sup>4</sup>.

È attraverso questo riconoscimento che più evidenti appaiono le problematiche coerenze pedagogiche tra le processualità educative che si correlano agli attentati (tra cause ed effetti) e il clima educativo diffuso (Palmieri, 2012; Tramma, 2009), che permettono di osservare le forme assunte dai terrorismi e dai fenomeni di radicalizzazione violenta quale figli del proprio tempo. Un tempo di cui esprimono e acuiscono il senso di insicurezza e fatalità, dove il presente appare difficile da comprendere e su cui non sembra possibile far presa, e che prelude a un futuro quantomai incerto, incontrollabile, ingovernabile (Leccardi, 2009), alimentando condizioni e percezioni di vulnerabilità e paura che le stesse politiche d'ordine securitario ben si prestano a riprodurre (Battistelli, 2016; Bauman, 2016, trad. it. 2016).

Insieme a questa, la perdita progressiva di ancoraggi a carattere collettivo entro cui iscriverne, o per lo meno parzialmente ricondurre e a cui riannodare la propria biografia individuale, può trovare facili compensazioni nelle dimensioni del fanatismo religioso, come pure dell'odio razziale, della reificazione di una mascolinità sessista ed eteronormativa e dei loro possibili intrecci (Barillà, Nalbone, Polito, 2020). Alternative drammaticamente educative e ampiamente disponibili per rispondere alle urgenze delle istanze correlate alla frammentazione delle dimensioni politiche e delle identità, dai populismi (Brambilla, Tramma, 2019) sino alle espressioni violente e armate del terrorismo di matrice islamista o del suprematismo bianco.

L'esplorazione pedagogica delle biografie formative dei soggetti coinvolti, e delle peculiarità degli scenari territoriali (locali e globali) entro cui prendono forma, rende meno ovvia

<sup>4</sup> Si tratta di etichette che riconducono forzatamente protagonisti e protagoniste di eventi terroristici all'interno di categorie semplificanti. Definizioni ruolizzanti come quelle delle “vedove nere” o delle “spose della jihad” limitano infatti, o ad ogni modo affaticano, la possibilità di esplorare e analizzare le motivazioni politiche e militari che, ad esempio, spingono molte donne verso la radicalizzazione violenta, oltre il solo confine di quelle connesse alla redenzione dei propri peccati o alla necessità di seguire i propri affetti o di vendicarli. Similmente, l'espressione “lupo solitario” non aiuta nella possibilità di rintracciare e mettere a fuoco i legami tra singoli attentatori e organizzazioni terroristiche, non sempre evidenti o dichiarati e tuttavia presenti. In entrambi i casi se queste espressioni raccontano poco del fenomeno che ambiscono a definire dicono tuttavia molto dei paradigmi interpretativi di chi ne promuove l'utilizzo e la riproduzione e dei loro stessi bisogni. La significatività della questione concerne le ricadute che simili definizioni possono avere sulla comprensione dell'evoluzione dei fenomeni terroristici e sulla declinazione degli interventi volti alla loro prevenzione e contrasto.

(auto-evidente) la logica dicotomica che, nel produrre e significare la differenza, la iscrive in un'implicita *gerarchia*, che separa e allontana “buoni” da “cattivi”, vittime da carnefici, progressisti da reazionari, l'“occidente” da tutto quanto non lo è. Così come accessibili si rendono quesiti altrimenti impraticabili, intorno, ad esempio, al *significato* e al *senso* che l'adesione al terrorismo e alle molte forme della radicalizzazione violenta assume per chi lo sceglie, e ai *bisogni* (a quali bisogni e di chi) che è in grado di intercettare e a cui fornisce risposte (Tosini, 2012), come alle *reazioni* che sollecita. Quesiti irrinunciabili per chi ha responsabilità pedagogiche connesse alla progettazione di interventi di prevenzione.

## 2. Il ruolo delle donne e delle madri nella prevenzione al terrorismo: rischi e opportunità

Il riconoscimento di questo profilo educativo rende necessario l'attivarsi di percorsi di esplorazione, scavo e analisi che (non senza difficoltà) coinvolgono e chiamano in causa la stessa soggettività, il punto di vista e i riferimenti di chi del fenomeno e delle sue cause tenta di dare una definizione utile a un suo fronteggiamento, rendendo il proprio posizionamento meno auto-evidente e auto-sufficiente, e necessitante per questo rinnovate decostruzioni e argomentazioni (Butler, 2004, trad. it. 2004). Un terreno su cui l'*analisi di genere*, applicata agli studi in materia di terrorismo e deradicalizzazione, ha apportato negli ultimi anni un significativo contributo che, in questa sede, verrà utilizzato per una problematizzazione pedagogica di alcune premesse degli interventi che considerano le donne e in particolare le madri una leva efficace delle progettualità a carattere preventivo.

Da alcuni anni alle famiglie e alle madri è infatti riconosciuto un ruolo centrale per la precoce individuazione e la gestione di processi di radicalizzazione dei propri figli e delle proprie figlie (Sperber, Cristellys, Ketelaer, 2016). Si tratta di un riconoscimento che sembra intervenire in modo positivo sulla possibilità di ampliare quel ristretto e stereotipato margine definitorio entro cui nel discorso pubblico il profilo delle donne (giovani o adulte, madri e non) prosegue ancora a essere ricompreso, convocandolo su un piano sociale, civile e politico. È un riconoscimento che sembra infatti consentire l'apertura verso un immaginario più ampio che, con riguardo alle donne migranti (o di seconda e terza generazione) e quelle musulmane in particolare, sembra costituire un invito alla possibilità di pensar loro non solo come a *oggetti* di un discorso (politico, sociale, pedagogico) ma come *soggetti* cui riconoscere un ruolo positivo, erodendo i margini di un canone che tende frequentemente a costruirle e rappresentarle, alternativamente, come *vittime* che necessitano di essere salvate (poiché donne, oppresse da un punto di vista culturale e religioso e sfruttate dal terrorismo) o *carnefici* (in ragione della loro fede) (Hunt, Rygiel, 2006). Laddove priva di alcune attenzioni analitiche, questa apertura appare tuttavia esposta al rischio di incorporare costruzioni simboliche entro cui diffusi e radicati stereotipi di genere trovano nuove opportunità per riformularsi e confermarsi, per il tramite delle definizioni di femminile e di materno evocate e delle peculiarità a queste ascritte e messe in relazione ai fenomeni qui descritti.

Queste definizioni – spesso implicite ma mai neutre – incidono infatti significativamente sulla declinazione delle modalità mediante cui possono essere intesi e promossi (positivamente o meno) il riconoscimento delle donne e delle madri, del loro ruolo e del loro sapere, il loro coinvolgimento (pieno o parziale) nelle azioni educative progettate, la loro attiva e critica partecipazione civile e politica.

### 2.1. Per le donne, ancora un ristretto margine defnitorio

Come i femminismi hanno da tempo messo in luce (Badinter, 1981, trad. it. 2012; Friedan, 1966), una certa costruzione e valorizzazione del materno ha prodotto una solida e radicata essenzializzazione del femminile, che si è trovato a coincidere con le sole dimensioni di riproduzione biologica e di cura. Un'essenzializzazione che ha vincolato, e ancora obbliga e circoscrive entro le sole pertinenze del femminile (in modo del tutto indipendente dalla presenza effettiva di un'esperienza di maternità), il prendersi cura della prole e, per estensione, del nucleo familiare; e che è giunta financo a caratterizzare il profilo della cura in ambito lavorativo, non a caso ancora segnato da una significativa segregazione di genere, sia formativa che professionale (Biemmi, Leonelli, 2016).

È questo un vincolo che si rintraccia e rinnova nelle pratiche di vita quotidiana, dentro e fuori gli interni familiari e che, non a caso, interessa le stesse politiche sociali dove, l'assenza di un riconoscimento economico a compensazione delle attività di cura connesse alla riproduzione del quotidiano, le sottintende quale obbligo a carico delle famiglie e, in particolare, delle donne, sebbene evidentemente essenziali per la sopravvivenza e il funzionamento dei sistemi familiari, economici e sociali. Un obbligo che resta però implicito perché, appunto, culturalmente ricondotto entro la dimensione del naturale, che ha l'effetto (drammaticamente formativo) di celebrare la funzione materna obnubilandone investimenti e costi, fatiche e deragliamenti (Mariotti, 2019) e, non da ultimo, corresponsabilità. Così costruita come destino faticoso e tuttavia mitico, la cura femminile, percepita e tramandata come obbligo, viene trasposta e utilizzata su un piano politico, dove è convocata quale vestale della pace. È in questo senso che il materno può essere inteso come un *margine* – nell'accezione offerta da bell hooks (1984, 1991, trad. it. 1998, e nuova traduzione it. 2020<sup>5</sup>) – che sebbene (o proprio perché) mitizzato, è spazio e condizione di confinamento, entro cui le donne proseguono a essere ricondotte indipendentemente dalla loro appartenenza geografica, culturale, religiosa e sociale (senza tuttavia dimenticare le ben diverse condizioni che queste appartenenze apparecchiano per ciascuna donna e per gruppi differenti di donne).

Nell'economia dei progetti di prevenzione al terrorismo, il coinvolgimento di donne e madri in ragione della valorizzazione della loro (sola) funzione materna e di cura sembra comportare problematiche derivate. Entro queste premesse, riconoscere alle donne un ruolo di primo piano nella lotta alla radicalizzazione violenta infatti imputa alle stesse responsabilità individuali abnormi, e altrettanto grandi e correlate potenziali colpe, che si prestano alla rimozione, o a una messa in secondo piano, delle responsabilità di altri (dalle figure paterne alle dimensioni delle politiche sociali e di prevenzione e difesa) nei riguardi della complessità dei processi formativi che interessano le attuali giovani generazioni e dell'accostamento di alcuni/e ragazzi/e e giovani adulti/e a percorsi di radicalizzazione che, come ricordato, investono dimensioni sociali, culturali e politiche (sul piano della formalità quanto dell'informalità), ben oltre il perimetro familiare.

Non si tratta di eludere o ignorare la centralità che, complice l'ordine di genere corrente, vede di fatto delegati alle madri compiti e oneri di cura che ad altri, viceversa, proseguono a non essere richiesti, né attesi. Un'evidenza che, chi si occupa concretamente di pratiche educative dedicate alla prevenzione del terrorismo e della promozione sociale e culturale, anche (ma non solo) in ambito interculturale, non può certo ignorare, dal momento che costituisce quel piano della realtà da cui, come sempre, progettualmente è necessario partire (Traverso, 2016). Come, pure, non si tratta di ignorare la dimensione di generatività e necessità della cura, per

<sup>5</sup> V. nota 6, N.d.R.

la sopravvivenza e il benessere delle singole soggettività, quanto delle stesse collettività, considerata la vulnerabilità che entrambe le attraversa e caratterizza (Lopez, 2018). Si tratta semmai di *riconoscere* nella cura e nel prendersi cura l'esito di un'esperienza – e non di un'essenza (Rigotti, 2010) – sulla cui bontà, carenza o problematicità incidono in maniera sostanziale fattori contestuali. Fattori che rammentano la necessità di guardare oltre le esclusive pertinenze del femminile come, pure, del familiare (Saraceno, 2017), e di rivolgere una più esplicita e sistematica attenzione al maschile/paterno e alle dimensioni politiche, istituzionali e territoriali.

Nell'economia delle progettazioni dedicate alla prevenzione del terrorismo e della più ampia riflessione concernente i modi in cui prevalentemente vengono letti i legami tra donne e radicalizzazione (Cruise, 2016), questa puntualizzazione permette di mettere a fuoco i rischi di una nuova oggettivazione. Un'oggettivazione che esula da una specifica volontà delle istituzioni che si fanno carico di queste progettazioni, ma che rischia purtuttavia di darsi, come di offrirsi educativamente alla cultura diffusa, spostando attenzioni e responsabilità su un piano esclusivamente individuale. Donne e madri rischiano infatti di essere rapprese in una definizione che vede loro imputato il ruolo, dirimente, di sole e uniche custodi dei destini delle proprie figlie e figli; e, a seconda degli esiti, etero e auto-valutate come brave o cattive madri, assolute o colpevoli. Un addebito di responsabilità e colpe su cui converge l'evoluzione di un clima educativo, che ha visto nel tempo genitori e, soprattutto, genitrici assumere in modo prevalente, se non esclusivo, la responsabilità del futuro dei/delle proprie discendenti.

È questa una responsabilità non semplicemente scelta ma inserita in trasformazioni strutturali che hanno interessato (tra l'altro) la composizione delle famiglie, il loro sradicamento territoriale e il loro isolamento, sullo sfondo di processi di individualizzazione sociale (Beck, 2008, trad. it. 2008) e smantellamento del welfare, all'incrocio con la fortuna di nuovi valori meritocratici e di autoimprenditorialità (Boarelli, 2019), in base ai quali ciascuna famiglia si sente nel dovere di approfondire sforzi e investimenti per la formazione (in senso lato) di figli e figlie e la buona riuscita del loro futuro. Si tratta di un'evoluzione i cui effetti in termini di centralità e responsabilizzazione dei nuclei familiari sono stati esasperati dalla pandemia da Covid-19, tutt'oggi in corso, che molto chiaramente ha mostrato lo scivoloso crinale tra responsabilità, delega e abbandono (Brambilla, 2020).

## 2.2. *L'esperienza della genitorialità come margine di resistenza*

Attingendo ad alcune suggestioni del pensiero di bell hooks (1984, 1991, trad. it. 1998; nuova trad. it. a cura di Maria Nadotti, 2020)<sup>6</sup>, laddove la cura associata alla genitorialità è

<sup>6</sup> Femminista, docente universitaria, impegnata nella lotta per i diritti delle donne afroamericane, bell hooks (pseudonimo di Gloria Jean Watkins) è attenta studiosa delle dinamiche interagenti tra sessismo e razzismo da una prospettiva anticolonialista. Il volume, introdotto e curato da Maria Nadotti, da cui sono tratte le citazioni riportate, uscito in italiano nel 1998, è stato ripubblicato nel 2020 dalla casa editrice Tamu Edizioni (per tutti i dettagli si rimanda ai *Riferimenti bibliografici*). Nel testo, l'autrice accenna espressamente all'esperienza del materno e della domesticità vissuta dalle donne di colore, durante e dopo l'apartheid, riflettendo sulla necessità di non liquidare capacità, risorse e sapere prodotte all'interno della casa (dove si nasce e si cresce accudite/i), che lei intende invece valorizzare (senza essenzializzare) come spazio di resistenza e punto di partenza per dare forma a un impegno politico. Non esiste in questo senso per lei separazione netta tra casa (il focolare domestico) e società, tra privato e politico. I primi termini costituiscono, secondo la studiosa, il punto di partenza per la realizzazione e la valorizzazione (consapevole) di pratiche, laddove prodotte entro un contesto di costrizione, da cui può prendere forma una partecipazione che porti dentro l'arena del politico e della cultura contenuti e posizionamenti critici; nel suo caso, antirazzisti e anticolonialisti.

riconosciuta come pratica esito di un'esperienza (e, si ribadisce, non di un'essenza) sempre situata nella storia, nelle relazioni, all'interno e nell'intreccio di culture e strutture sociali (non certo esenti da rapporti di potere), ci sono possibilità affinché il *margin*e del materno possa tradursi in un *luogo di resistenza*, non solo subito e passivamente assunto, ma scelto e agito.

La marginalità [è] qualcosa di più di un semplice luogo di privazione. [...] la marginalità è un luogo di radicale possibilità, uno spazio di resistenza. Questa marginalità, [...] spazialmente strategica per la produzione di un discorso contro-egemonico, è presente non solo nelle parole, ma anche nei modi di essere e di vivere. Non mi [riferisco], quindi, a una marginalità che si spera di perdere – lasciare o abbandonare – via via che ci si avvicina al centro, ma piuttosto a un luogo in cui abitare, a cui restare attaccati e fedeli, perché di esso si nutre la nostra capacità di resistenza. Un luogo capace di offrirci la possibilità di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi. Non si tratta di una nozione mistica di marginalità. È frutto di esperienze vissute (bell hooks, 1984 1991, nuova trad. it. 2020, p. 68).

E ancora:

Faccio una distinzione precisa tra marginalità imposta da strutture oppressive e marginalità eletta a luogo di resistenza – spazio di possibilità e apertura radicale. Questo luogo di resistenza è permanentemente caratterizzato da quella cultura segregata di opposizione che è la nostra risposta critica al dominio. Noi giungiamo in questo spazio attraverso la sofferenza, il dolore e la lotta. Sappiamo che la lotta è il solo strumento capace di soddisfare, esaudire e appagare il desiderio. La nostra trasformazione, individuale e collettiva, avviene attraverso la costruzione di uno spazio creativo radicale, capace di affermare e sostenere la nostra soggettività, di assegnarci una posizione nuova da cui articolare il nostro senso del mondo (ivi, pp. 72-73).

L'esperienza di cura genitoriale vissuta dalle donne oggetto dell'interesse degli interventi di prevenzione alla radicalizzazione ha così modo di trovare un riconoscimento e una valorizzazione che va oltre il considerarla punto di partenza e luogo entro cui, di necessità, inserire formazioni e informazioni volte a rendere le donne edotte e in grado di riconoscere i segni di un possibile accostamento dei propri figli e figlie al terrorismo. Un punto di partenza che rischia infatti di inscrivere il proprio obiettivo educativo e formativo entro un'immagine di sola *insufficienza* e di *problematicità*. Si tratta, viceversa, della possibilità di conoscere e riconoscere le pratiche di cura e di genitorialità concretamente vissute all'interno delle specificità di contesti territoriali, dove le singole biografie (individuali e familiari) si trovano immerse, relazionandosi obbligatoriamente con alterne fortune alle complessità presenti, permettendone la valorizzazione delle diverse espressioni e accogliendone i chiaroscuri, le problematicità, le fatiche. Fatiche che molte madri incontrano, a volte simili a quelle già vissute da altre, nell'economia condivisa di un ordine di genere ancora marcatamente familista e sessista; come pure differenti e peculiari, non già perché solo riconducibili a un'appartenenza culturale (ancora troppo spesso immaginata come immobile), bensì perché vissute e connesse a esperienze di discriminazione razziale, di emarginazione sociale ed economica.

È forse in questo modo che il margine può diventare luogo di resistenza, all'interno di progettualità educative che non si limitano a convocare le donne destinatarie degli interventi, e a farlo in ragione della loro funzione materna, nel tentativo di renderle sentinelle competenti ed efficienti nell'ordine della tutela dei propri figli e figlie e, al contempo (ma talvolta alternativamente) della stessa società. Nel considerarle prioritariamente cittadine-donne, queste progettazioni possono costruire e presidiare tempi e luoghi entro cui le esperienze, le voci e le narrazioni delle donne che coinvolgono possono apportare un significativo e dirimente contribu-

to alla costruzione di osservatori critici sul presente e di spazi di supporto a una loro attivazione civile e politica, procedendo ben oltre le finalità preventive previste. In questa direzione, il loro contributo non rischia di concernere (e di esaurirsi) infatti nella disposizione ad apprendere a individuare indicatori di pericolosità sociale presso la propria famiglia e nella denuncia, in tempo utile, dei propri figli, a tutela e conservazione di un esistente che – specie considerato il caso delle madri con background musulmano all'interno dei contesti occidentali – tali figli, molto spesso, non li prevede, se non come (eterni) ospiti non graditi.

Si tratta di valutazioni che trovano conferma nella ricerca dedicata all'analisi di genere delle iniziative e dei programmi di fronteggiamento e prevenzione al terrorismo che, sottolineando la strumentalizzazione che agiscono nei riguardi delle donne che coinvolgono, denunciano peraltro i rischi di una loro esposizione all'emarginazione da parte delle comunità di appartenenza e di rappresaglia da parte di gruppi estremisti (Giscard D'Estaing, 2017). Parafrasando Fabienne Brion (la cui riflessione è rivolta ai giovani), si potrebbe dire che considerare queste donne come madri di potenziali terroristi «non è la stessa cosa che interpellarl[e] come [delle] cittadin[e] che hanno qualcosa da dire» (2017, p. 164).

Pensate anzitutto come *cittadine*, le madri possono essere infatti immaginate, riconosciute, e così coinvolte, nella difficile e necessaria comprensione di cosa possa significare concretamente crescere un figlio o una figlia (la questione si porrebbe infatti in modi assai differenti) all'interno di contesti e condizioni educative di svantaggio, emarginazione e stigmatizzazione (Petrillo, 2018): dove assenti o autoreferenziali appaiono le istituzioni scolastiche, dove alti sono i tassi dell'abbandono; dove i servizi educativi a carattere promozionale, le opportunità di animazione culturale, di partecipazione civile e politica sono rarefatti, se non del tutto assenti; dove inoccupazione e disoccupazione costituiscono una piaga per le giovani generazioni e quelle che le precedono; dove diffusa e radicata è la *micro* e *macro*-criminalità; dove imperversano, dentro e fuori le stesse istituzioni, pregiudizi razzisti e sessisti. Dove la genitorialità si sperimenta e forma con e attraverso le complessità (non solo negative) del divenire di ragazzi e ragazze e, per alcuni/e di loro, della composizione di una biografia meticciasca.

### 2.3. *La prevenzione alla violenza nella promozione della cittadinanza delle donne*

All'interno di queste premesse, le progettualità ricordate possono costituire un invito e uno stimolo, ma anche una concreta opportunità, al sostegno delle madri affinché prendano parola su di sé, sulla propria esperienza di genitrici, donne e cittadine; e, tornando a tenere insieme il privato e il politico (Sandrucci, 2005), sui canoni correnti di genitorialità, occidentali e non, attesi e previsti, sulle loro origini, i loro limiti e le problematicità. Una presa di parola che può costituire lo spazio per un confronto *paritetico*, dove donne dalle differenti origini e provenienze culturali e sociali possano incontrarsi e confrontarsi, non solo prendendo parte attiva e critica all'analisi pedagogica e di genere di modelli, ruoli e aspettative connesse alla genitorialità, al genere e alla cittadinanza (Silva, 2017) ma alla loro stessa decostruzione, trasformazione ed evoluzione. Come ricorda Sophie Giscard D'Estaing infatti «at all levels and in all policy agendas, women need to be recognised as more than wives and mothers: they are agents and activists» (2017, p. 110).

La possibilità che le donne-madri sperimentino una dimensione di pratiche collettive in grado di riconoscerle e disposte ad ascoltarle e sostenerle come soggetti “pieni” – non solo madri (ed eventualmente straniere, per provenienza culturale e/o religiosa) ma cittadine; con diritti e non solo doveri; capaci di apprendere ma anche di insegnare – si connette intimamente alle finalità di prevenzione alla radicalizzazione e contribuisce in modo significativo e coerente alla

declinazione delle pratiche educative correlate. Pratiche di ispirazione democratica, dedicate a tutte le madri, con particolare riguardo a quelle maggiormente esposte al rischio dell'esclusione e dell'emarginazione (Striano, 2010); donne che, per il loro tramite, potrebbero così offrire alle nuove generazioni di figlie e figli modelli di cittadinanza attiva e critica e di partecipazione sociale che, senza eludere il conflitto (dove classe, genere, etnia si intrecciano) lo attraversano.

E, ancora, pratiche che possono rappresentare l'accesso a percorsi per l'immaginazione e la costruzione di un futuro alternativo – per tutti e tutte – tanto a quello accarezzato e pagato col martirio quanto al presente, sulle cui contraddizioni, specie per quanto concernono i diritti delle donne e le loro opportunità di riconoscimento anche nel contesto occidentale, l'ISIS ha potuto ricavare argomenti per le proprie strategie di reclutamento (Saltman, Smith, 2015).

Si tratta di obiettivi ambiziosi, che convocano servizi e istituzioni a sostenere l'onere della verifica delle proprie premesse e degli stereotipi androcentrici ed etnocentrici che possono abitarle e ad affrontare il peso e la complessità derivante dal considerare le donne non come s-oggetti utili o necessari per obiettivi di sicurezza nazionale e/o internazionale, e nei rispetti di questi supinamente aderenti; soggetti da formare o, al più, da consultare (Siza, 2018), ma come soggettività il cui profilo è politico, attivo, plurale e, auspicabilmente, *critico*.

#### Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1963): *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2008.
- Antonacci F., Gambacorti-Passerini M.B., Oggioni F. (a cura di) (2019): *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Badinter E. (1981): *L'amor in più. Storia dell'amore materno*. Trad. it. Roma: Fandango libri, 2012.
- Barillà T., Nalbone D., Polito G. (2020): *I figli dell'odio* (<https://www.youtube.com/watch?v=c7bm5TQ8WY0>; data di ultima consultazione: 24.02.21).
- Battistelli F. (2016): *La sicurezza e la sua ombra. Terrorismo, panico, costruzione della minaccia*. Roma: Donzelli.
- Bauman Z. (2016): *Stranieri alle porte*. Trad. it. Bari-Roma: Laterza, 2016.
- Beck U. (2008): *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. Bologna: il Mulino, trad. it. 2008.
- Ben Jelloun T. (2016): *Il terrorismo spiegato ai nostri figli*. Trad. it. Milano: La nave di Teseo, 2017.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016): *Gabbie di genere: retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biesta G.J.J. (2006): *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London and New York: Routledge.
- Boarelli M. (2019): *Contro l'ideologia del merito*. Bari-Roma: Laterza.
- Brambilla L. (2020): Donne e Covid-19. L'educazione sociale di una fatica indicibile. *Studi sulla Formazione*, n. 2(23), pp. 107-115.
- Brambilla L., Galimberti A., Tramma S. (a cura di), *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Brión F. (2017): I giovani jihadisti europei. Un effetto delle nostre contraddizioni? *Aut Aut*, n. 374, pp. 152-164.
- Burke J. (2017): Il mito dei lupi solitari. *Internazionale* (<https://www.internazionale.it/notizie/jason-burke/2019/03/15/mito-lupo-solitario>; data di ultima consultazione 15.09.21).
- Butler J. (2004): *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo*. Trad. it. Roma: Meltemi, 2004.
- Cecinini S (2018): *Le sanguinarie. Storie di donne e di terrore*. Roma: Luiss University Press.
- Cruise R.S. (2016): Enough with the Stereotypes: Representations of Women in Terrorist Organizations. *Social Science Quarterly*, 97(1), pp. 33-43.
- Cunningham K.J. (2007): Countering Female Terrorism. *Studies in Conflict & Terrorism*, n. 30, pp. 113-129.

- Dusi P. (2017): *Appartenenza, appartenenze*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS, pp. 55-67.
- Friedan B. (1966): *La mistica della femminilità*. Trad. it. Roma: Castelvecchi, 2012.
- Giscard d'Estaing S. (2017): Engaging Women in Countering Violent Extremism: Avoiding Instrumentalisation and Furthering Agency. *Gender & Development*, 25(1), pp. 103-118.
- hooks b. (1984): *Feminist Theory: From Margin to Center*. London: South End Pr.
- hooks b. (1991): *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1998.
- hooks b., Nadotti M. (2020): *Elogio del margine – Scrivere al buio*. Trad. it. a cura di Maria Nadotti, Napoli: Tamu (nuova traduzione italiana della raccolta di saggi di b. hooks, 1984, *From Margin to Center*; prima trad. it. 1998; <https://www.quadernidaltretempi.eu/bell-hooks-maria-nadotti-elogia-del-margine-scrivere-al-buio/>; data di ultima consultazione: 10.11.21).
- Hunt K., Rygiel K. (2006): *(En)Gendering the War on Terror. War Stories and Camouflaged Politics*. Aldershot-Burlington: Ashgate.
- Leccardi C. (2009): *Sociologie del tempo*. Roma-Bari: Laterza.
- Lopez A.G. (2018): *Pedagogia delle differenze*. Pisa: Edizioni ETS.
- Lunaria (2020): *Cronache di ordinario razzismo. Quinto Libro bianco sul razzismo in Italia*, ([http://www.cronachediordinariorazzismo.org/wp-content/uploads/quinto\\_libro\\_bianco\\_razzismo\\_def.pdf](http://www.cronachediordinariorazzismo.org/wp-content/uploads/quinto_libro_bianco_razzismo_def.pdf); data di ultima consultazione: 25.2.21).
- Mariotti G. (2019): *I nuovi generi*. In N. Fina, G. Mariotti: *Il disagio dell'inciviltà. La psicoanalisi di fronte ai nuovi scenari sociali*. Milano-Udine: Mimesis, pp. 83-109.
- Palmieri C. (a cura di) (2012): *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Petrillo A. (2018): *La periferia nuova. Diseguaglianza, spazi, città*. Milano: FrancoAngeli.
- Pozzebon G. (2020): *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*. Roma: Carocci.
- Rigotti F. (2010): *Partorire con il corpo e con la mente. Creatività, filosofia, maternità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Roy O. (2016): *Generazione ISIS. Chi sono i giovani che scelgono il califfato e perché combattono l'occidente*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2017.
- Roy O. (2019): *Terrorismo. L'ISIS risorgerà dalle ceneri?* In ISPI: *Il mondo che verrà: 10 domande per il 2020*, (<https://www.ispionline.it/it/pubblicazione/lisis-risorgera-dalle-ceneri-24676>; data di ultima consultazione: 24.02.2021).
- Saltman E.M., Smith M. (2015): *Till Martyrdom Do Us Part. Gender and the Isis Phenomenon*. in *Institute for Strategic Dialogue* ([https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/02/Till\\_Martyrdom\\_Do\\_Us\\_Part\\_Gender\\_and\\_the\\_ISIS\\_Phenomenon.pdf](https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/02/Till_Martyrdom_Do_Us_Part_Gender_and_the_ISIS_Phenomenon.pdf); data di ultima consultazione: 25.02.21).
- Sandrucci B. (2005): *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*. Pisa: Edizioni ETS.
- Saraceno C. (2017): *L'equivoco della famiglia*. Bari-Roma: Laterza.
- Silva C. (2017): *Cittadinanza*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS, pp. 91-100.
- Siza R. (2018): *Manuale di progettazione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sperber S., Cristellys J., Ketelaer V. (2016): *Prevenire e combattere la radicalizzazione a livello locale* (art. esclusiv. in trad. it. all'indirizzo: [https://issuu.com/efus/docs/publication\\_liaise-it-web](https://issuu.com/efus/docs/publication_liaise-it-web); data di ultima consultazione: 24.02.21).
- Striano M. (a cura di) (2010): *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tosini D. (2012): *Martiri che uccidono. Il terrorismo suicida nelle nuove guerre*. Bologna: il Mulino.
- Tramma S. (2009): *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2019a): *Le implicazioni educative del terrorismo*. In L. Brambilla, A. Galimberti, S. Tramma (a cura di): *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 21-33.
- Tramma S. (2019b): *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.
- Tramma S. (2020): *Sulla maleducazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Traverso A. (2016): *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- Vox (2020): *Mappa dell'intolleranza. Quinta edizione*, (<http://www.voxdiritti.it/la-nuova-mappa-dellintolleranza-5/>; data di ultima consultazione: 25.02.21).



**Citation:** F. Pipparelli. (2021) Preventing Marginalization and Radicalization through Theatre and the Expressive Arts: Empowering Intercultural Dialogue. *Rief* 18, 2: pp. 63-75. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-11291>.

**Copyright:** © 2021 F. Pipparelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

# Preventing Marginalization and Radicalization through Theatre and the Expressive Arts: Empowering Intercultural Dialogue

Francesco Pipparelli<sup>1</sup>

## Abstract

Marginalization, radicalization, and encountering the *Other* are undoubtedly some of the topics on top of the agenda for social growth in our society. The roles that women, in general, and mothers, in particular, can play in prevention and inclusion strategies are certainly of great importance for an approach that goes beyond a simple intervention on effects, working on causes and facilitating intercultural dialogue. theatre and art have always been used as forms of storytelling, to generate emotions and make the audience identify with the stories they hear or watch. For this reason, in the field of methodologies and tools for the inclusion of people and the prevention of marginalization, over time excellent examples of the application of artistic approaches to facilitate the processes of growth and empowerment have emerged. Theatre and storytelling workshops, especially those for migrant women, represent good cases of facilitating the process of discovering and defining one's own identity in a healthy way. This represents the basis for a path of integration through art, giving awareness and inclusion to participants and at the same time making them "ambassadors" of the intercultural dialogue.

*Keywords:* interculturality, theatre methodologies, prevention of marginalization and radicalization, non-formal education.

## Abstract

Marginalizzazione, radicalizzazione e incontro con l'*Altro* sono senza dubbio alcuni dei temi all'ordine del giorno del dibattito sulla crescita sociale nella società moderna. Il ruolo che possono ricoprire nelle strategie di prevenzione e inclusione le donne in generale e le madri nello specifico sono sicuramente di grande rilievo per un approccio che vada oltre il semplice intervento sugli effetti, lavorando sulle cause e facilitando il dialogo interculturale. Il teatro e l'arte sono da sempre usati come forme di racconto, per generare emozioni e far

<sup>1</sup> Expert in arts and inclusion, specialized in theatrical approaches and creative writing, graduated in Humanities for Communication – University of Florence.

immedesimare il pubblico nelle storie che sente o alle quali assiste. Per questa ragione, nell'ambito delle metodologie e degli strumenti di inclusione e prevenzione della marginalizzazione, nel tempo si sono andati delineando ottimi esempi di applicazione di approcci artistici per facilitare i processi di crescita ed empowerment. I laboratori teatrali e di racconto, specialmente quelli per donne migranti, rappresentano ottimi casi di facilitazione del processo di scoperta e definizione della propria identità in modo sano, base per un percorso di integrazione tramite l'arte, dando consapevolezza e inclusione ai partecipanti, rendendoli al contempo "ambasciatori" del dialogo interculturale.

*Parole chiave:* intercultura, metodologie teatrali, prevenzione di marginalizzazione e radicalizzazione, educazione non formale.

### 1. *Marginalization, Radicalization and Encounter with the Other*

The aim of this research is to analyze some theatre and expressive art workshop methodologies, placing them in the framework of institutional and civil society actions used to recover people at risk of violent radicalization. Doing this, we will examine how it can be meaningful to also include workshops or women. Mothers, in particular (but not exclusively) can act as bridge figures for dialogue, in order to support their growth process and give them useful tools to become ambassadors of a positive encounter between cultures. Marginalization and radicalization are, of course, two issues of primary importance for the European society, and the Council of Europe has defined three approaches of action: prevention, repression, solidarity (1992, *passim*). If the repression intervenes on the symptoms, and is entrusted to law enforcement and intelligence services, prevention and solidarity have been evaluated as more effective to act on the underlying causes of these phenomena, as they are more sustainable and profitable in the medium and long term, consequently, since the early 2000s, policies have been oriented in this direction. That said, it is clear that the causes of crime and violence are different and multiple. It therefore becomes necessary to keep in mind how the strategies must be various and specific, but in any case, coordinated and aimed at the same purpose: to facilitate the inclusion and recovery of those who, for some reason, end up being identified as "different" and, because of this, marginalized.

Continuing in this sense, the entire institutional and civil fabric must contribute to prevention. The development of strategic partnerships, targeted funding and the promotion of initiatives in line with the wider and local strategy become vital for any intervention or action plan. These must, of course, be accompanied by an education system, a support one and a solidarity scheme, which work together in a modular way. Also developing plans knowing how to adapt to the specific needs of the territory, while remaining connected to national and international guidelines.

With this in mind, as mentioned, we want to address the type of approach that adopts non-formal education methodologies by relying on theatrical and expressive arts practices. These workshops make it possible to work directly on the self-analysis of the participants, helping self-understanding and personal growth. These artistic and storytelling exercises consequently become prevention tools that reduce the risk of communication and social blackouts that could lead to spirals of violent radicalization, as they make personal problems more manageable and help to understand the interpersonal ones that may emerge. Let's make clear that when we talk about radicalization we are not referring only to violent Islam or the manifestations of violence related to the black caliphate, but rather to a broader perspective, which includes various degrees of misunderstanding and intercultural violence.

Anyway, what we are proposing are useful strategies to tackle all forms of violent extremism, regardless of the ideology on which they are based. This is in line with the European Commission's programmatic plans, which state that they do not focus on radical thought or discourse, but mainly on the prevention of violent aggression in general. The types of actions we are going to talk about, and of which a more extensive analysis will be proposed in the next paragraph, are intended to encourage the development of a sense of community and inclusion through art, as anticipated.

This is done to give participants from different backgrounds or situations of social discomfort the space to acquire language skills and to undermine the onset of a sense of alienation that could lead to isolation, marginalization and, in the worst cases, radicalization. Institutions can act on many levels of prevention: primary, focusing on entire societies, secondary, targeting vulnerable groups and tertiary prevention, targeting those groups or individuals who are at risk of radicalization or who have been reported for violent behaviour.

This document will not focus on the direct prevention process, the "artistic" methodological approach coordinated within the strategies at the territorial level must be considered in the context of prevention by third sector bodies that act upstream, reducing the risk of certain dynamics arising.

Wanting to get a broader picture, the good practices that are supported by the European institutions by programmatic documents are:

- A. Awareness of frontline operators;
- B. support strategies to facilitate the abandonment of extremism: de-radicalization and disengagement programs;
- C. overcome gaps through dialogue;
- D. community involvement and empowerment;
- E. education of young people;
- F. support for families and their empowerment;
- G. provide material to counter certain claims in conversations;
- H. create an institutional infrastructure (Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe, 2016)<sup>2</sup>.

Specifically, the theatrical and artistic expression methodologies (storytelling, poetry, etc.) fall under points c, d, and f, which are the closest to the approaches of workshops and laboratories at the local level. In fact, these intervene by bringing an element of non-formal communication (beyond any linguistic barriers, for example) that allows intercultural dialogue thanks to a new communication plan resulting from a shared exploration of the participants. By acting on a local level and in small communities, where the dynamics and relationships are more personal and strong, and finally by allowing greater awareness through a bottom-up approach, ambassadors for dialogue can be created within families and sub-communities.

Breaking through the echo chambers of hate speech that could otherwise arise, especially in terms of situations of great diversity and isolation from the point of view of socio-cultural backgrounds (think both of the peripheral or degraded areas of large urban centers, but also of historic centers in a state of semi-neglect of rural areas) you can really make an important difference.

<sup>2</sup> For further info, see References, Editor's Note).

A significant text to better understand this type of encounter with diversity is the one by Professor and semiologist of international level Massimo Leone, entitled: *Otherness, Extraneousness and Unawareness in Intercultural Semiotics* (in Leone, Surace, Zeng, 2019). The volume is enlightening and offers a reading of what are three levels of encounter between cultures and how these help to understand the gradations of distrust, anger, interaction, etc. between different groups. The first level is the unawareness of the existence of something else, compared to what is already known and taken for granted (and often as orthodox), consequently it is not even perceived. Then one encounters extraneousness, or the awareness of the existence of something foreign, with a potential clash with a reality that diverges from the first one, labelling those who do not share our culture as incomprehensible and wrong.

This obviously happens by taking our normality as a privileged judgment point, generating conflict or fear, but it can be resolved by working on the passage that leads the different to become “the Other”. In fact, *Otherness* is, in other words, knowledge and recognition of diversity: not necessarily by hierarchizing another culture as superior or inferior, and not judging wrong an approach different from the one with which we have developed our grammars of thought (and that of consequently we internalized). In Leone’s publication, influenced by the work of Juri Lotman (Lotman, Grishakova, 2009, Eng. Transl. 2009), he gives an example: one reads a Chinese poem that is “incomprehensible” to those who do not speak the language of the Celestial Empire. The logical consequence is to think that this can be overcome with a good translation, however, it is not sufficient to understand the whole text thoroughly. In addition to a first loss of translation, in fact, there would be a much deeper loss due to the lack of knowledge of Chinese culture, its history, social dynamics, idioms, etc.

Only study, the refined sensitivity and constant frequentation of history and literature (as well as a good dose of hermeneutics) would allow the bridge between the reality of the reader and that of the ancient Chinese poet. This metaphor helps to understand how the encounter with the different is only a first step towards the creation of a new truly inclusive and interconnected community. By experimenting and identifying with the Other, a true appreciation of the “different” can be achieved when the technicality of analysis is overcome and a new emotional and expression paradigm is created. Cultural differences, even if partially smoothed out by global elements such as media, translations, etc. – again in the example of poetry – but they sometimes appear insurmountable in their differences. This at least when the differences seem to become insurmountable, you are less likely to attempt further proactive investigation or broader reflection on the Other, therefore falling into misunderstanding.

Returning to the metaphor, in the Chinese poetry we speak of, it talks about cicadas. This is an insect that, for Italians, is notoriously considered lazy. For the Chinese culture, on the other hand, they are considered very clean (in some folkloristic stories they eat wind), the distance between cultures and the need for a more complex explanation than a simple translation is evident. If there had not been dialogue, encounter and a proactive search for understanding, an Italian would not have been able to understand the poetry when it refers to cicadas: thanks to knowledge it is possible to move on to the construction of common grammars that allow to avoid division and isolation. By giving a communication and meeting tool (whether between participants from different cultures or with the trainer to represent an element of Otherness), people are helped to make the transition from being “foreign and incommunicable” to something else (in the terminology of Leone).

In environments where the difference exists, it cannot be expected to disappear, but rather, it can be embraced and deconstructed through non-formal education exercises (theatrical and otherwise), starting from those, knowledge is created and fear and mistrust are weakened, creating inclusion, projecting it also in everyday life.

## 2. *Women, Mothers, Women's Networks: Framing Social Roles*

In addition to underlining the role of the theatre workshop as an opportunity of interculturality, we also want to give space to how these methodologies, if applied to groups of women, can have a strong cascade impact on the sub-community and domestic environments of the participants. Another first level actor is in fact the family, which covers an important step in the prevention process of the youngsters: this represents the “home” environment and the cultural reference (parents and adults already grown) that every person has while growing.

In addition to this, it is good to take into account how much this can influence the social role that is perceived as proper at the level of young men and young women. Taking for example what is conventionally assigned to women in some communities (as “housewife” and children’s main educator) and generalizing while taking into account the great differences and how variable certain phenomena may be, we can propose a further reflection. Working with migrant mothers and women leading them to personal growth and to become ambassadors of intercultural dialogue, facilitating their process of integration and inclusion in the new community through narrative and artistic workshops, can represent one of the keys to action for the proactive prevention of marginalization and radicalization. By analyzing the problems and channelling the efforts of the third sector and investments, in fact, it becomes important to understand how to act on women, mothers, wives, assumes a vital role and can actively contribute to make a difference, given the influence that these can have on the new generations in formation. If one encounters the said paradigm, according to which the husband has the role of guaranteeing financial support, what belongs to the woman is (I want to emphasize the fact that this verb is finally changing into “was”, since more and more people are starting to have the opportunity to build their social role by freeing themselves from the superstructures) usually composed of looking after the house, maintaining contact with the family and taking care of the domestic side of the education of children.

Acting on those sub-communities that adhere to this family stereotype, allows to work with women who have an hegemonic role in the education of the new generations, allowing (coordinating the action with initiatives on the territory, in schools, etc. in a real prevention ecosystem) to build and positively influence the development of shared sustainable ideals with respect to the culture that welcomed the migrant family (when we are talking about migrants, but also the local population can get enriched thanks to these practices, even just by meeting someone different). It must be said that sometimes those who emigrate, or in general, leave, indirectly avoid the responsibilities imposed by the family of origin to assert their identity beyond this role, although they often fall into the same dynamic once they arrive and or by entering a new nucleus or by moving directly with the entire family.

However, the affirmation of oneself cannot take place organically during the migration process as this is by definition traumatic, alienating and shocking (obviously with all the distinctions and gradations of the case). It is much healthier to try to develop the personality of the individual by giving the opportunity to “choose”, constructing it, one’s role: by providing the tools for storytelling and self-analysis that are part of theatrical and self-narrative workshops. If you meet young people, you can intervene with relative ease as their personality is not yet fully formed, so it is advisable to encourage this type of approach as well. In cases where, on the other hand, women (or people in general) are already mature and “trained”, the process put in place must be one that helps their minds (Lumer, Zeki, 2011; Pizzo Russo, 2011; Sofia, 2009) to explore the preconceptions inherent in them, with the social superstructures that regulate their personality and the social role that they have found imposed and which are now part of

their identity. This allows these things to be questioned, or at least doubted, given that once these factors of cultural influence have been identified, if the path developed is sustainable and guided, the person can decide whether to “change their life” or not: by modifying or maintaining their role, but with a different awareness. This self-awareness developed through storytelling, art, confrontation and mutual support, is significantly healthier and allows for the integration process, making the possibility of a violent radicalization less likely to happen, which in most cases has as its recipients the *Others*, who, however, are no longer such if the subjects at risk have had contact with them (for example the trainers themselves or even some “peers”, in mixed workshops also as regards origins and social environments).

Returning to the main topic, we talked about the social role and how this affects self-perception, but how can a process of growth and self-understanding be implemented through art? The factors and methods are obviously multiple and they will be taken into consideration in the following paragraph on methodologies. Before moving on, it is necessary to reflect on another important element in the dynamics of encounter and dialogue: social networks.

From the family, we move on to analyze the role of the community and those that individuals can perceive as equals and how interactions develop. It should always be clear in mind that the perspective of this research is to point out the effectiveness of the implementation of workshops that provide a storytelling/artistic/theatrical approach to support migrant women emancipation and awareness, allowing them to assume a position of informal ambassadors of inclusion and integration, weakening social marginalization and preventing the emergence of violent radicalization. These women are all part of complex networks (Del Re, 2000) that hold entire communities together with their dynamics and information flows. Consequently, a good practice can be spread via word of mouth through these informal networks that the women hold. It must be said that nowadays we are witnessing an evolution of women’s networks, compared to the past, but this can be a positive factor. The path seems to be heading towards a more modern and inclusive dynamic which potentially, looking to the near future, could lead us to the creation of networks free from gender and social roles and from superstructures and cultural divisions (it could be interesting to research the sociological dynamics in WhatsApp groups, for instance). While in the past a network of women was necessary to keep the community cohesed, in times in which we live with increasing fluidity in roles (although as we have seen not always) it becomes almost limiting to refer to this kind of structure, especially wanting to move towards a more horizontal paradigm shift that goes beyond patriarchal models.

In *Generative Communication*<sup>3</sup>, Luca Toschi describes our society as scripted in its rules, as if it lived entirely with a “script”, which acts as a superstructure to all our behaviors and normative grammar for all our networks (and how to manage them). Our *world* (we could reflect on cultural variation area by area, but if we want to generalize up to this macro term it can be accepted) and its communication have precise and well-defined paths along which we are all led to move. This is then projected, in the analysis that is found in the book, on the way in which these “preconceptions” (and prejudices) can be overcome, in order to understand and use the generative power that is innate in us, therefore that of always interconnected communication, and that takes into account a permeating community dimension.

<sup>3</sup> *Original Italian title*, La comunicazione generativa (see References, Editor’s Note).

Having in mind the concept of generativity<sup>4</sup>, a desire for an outcome can be seen that appears beyond the process, but also beyond one's own interest (utilitarian, or not). There is no doubt that this aspect can be found in the tools and in the pedagogical approach of theatrical storytelling projects, which aim to develop an open and free environment, giving tools for storytelling and empowerment, to make all participants overcome these preconceptions and create sharing, security and, potentially but not necessarily, art. All this has to be integrated in the programmatic choices of prevention.

### 3. *Storytelling: A Tool to Research Identity*

When we accept that the concept of identity is dynamic, we must also understand that it does not come before history, but passes through it, evolving. In conclusion, it is necessary to underline once again the importance of the implementation of this type of practice in an organized and planned structure of social inclusion and intercultural dialogue, both to prevent radicalization and not. Building strategies aimed at reaching the paradigm of social inclusion is a requirement of contemporary societies, in order to achieve the cultural transition towards sustainability and equality. Critical thinking, storytelling, art, are just tools that allow this to happen, bringing a healthier relationship with others and with oneself. Undermining marginalization and violence through the encounter with the other also passes through these tools.

These intercultural methodologies act in order to achieve a more positive and personal (and adaptive) reconfiguration of social roles, of gender roles and social constructs in general. Paul Ricoeur addressed the theme of narrative identities and what he says can also be analyzed semiotically (obviously referring to narrative semiotics within the generative semiotics theorized by Greimas, of which Ricoeur was a profound and at the same time critical connoisseur). He talks about openness: how by sharing a story the individuals bring out who they are. In addition to this, he also dwells on the importance of this process, given that the analysis of oneself also leads to a description and construction of identity: defining the identity of an individual or of a community means responding to the question: who did this action? Naming an agent, an author. He concludes that the answer can only be narrative. Moreover, referring to Arendt ([1958], 1998) he points out that answering the question “*who*”?, is to tell the story of a lifetime, the same story that tells the “*who*” of the action (Ricoeur, 1990, It. Transl. 1993).

This leads to the definition of the concept of *narrative identity*. The interpretation, the choice of terms, of the accents, on what one focuses on, are all factors that make the story a very strong tool for sharing (and understanding, and building) oneself, and consequently, when it is found in the other person, to meet and discover, listening. In reliving past moments, we regain possession of those experiences, we decide what to give meaning along the way: whether this is for positive or traumatic events. Assigning “weight” and systematizing the factors involved, in the perspective of hard experiences such as migration, becomes a burden that we can risk passing on to the family and the circle of people who accompany us along the path of life: it is not just a matter of chronological compilation, but of structuring the flow of events, which

<sup>4</sup> “*Generative communication*” is a communicative paradigm developed by Luca Toschi and experimented from years before by C.R.A.I.A.T., by the Communication Strategies Lab (CSL) and the Center for Generative Communication of the University of Florence. The basis of the generative paradigm are: community building, enhancement of the skills and knowledge of each of the parties involved in the generative process and the participatory and shared construction of knowledge, which becomes a common heritage of the whole community. Supporting the empowerment and the expression of the potential in every living system (Toschi, 2011), Author's Note.

would otherwise be confused and potentially dangerous for the stability of the individual. Bruner (1990) said that *narration* is a way to organize experience. It's needed to build the world. This structuring is social, aimed at sharing memories within a culture, rather than simply ensuring individual storage, and in the context of a theatrical workshop, all this has an important role, which directs the choice of exercises and methodologies towards those methods that allow a wider expression. This is because while guiding it and not limiting it, the aim is to facilitate the opening of all elements of the group as a community but also as individuals.

Working with participants who are not professional artists (these workshops are also used by established artists for their research and experimentation), the artistic/creative dimension provides a safe space thanks to the dynamic of thought that justifies the lack of knowledge of the subject, as they are not experienced with arts. Not being artists, the participants can experiment and they are not particularly afraid of error, since there is hardly anything unquestionably wrong (speaking of oneself and guided to listen to others, without judging so as not to be judged themselves).

The opportunity to build a cultural, aesthetic act is the obvious corollary of this process. It is now clear how the story is important not only to build a personal narrative but also a community, through the simple act of sharing, building a group story. Before moving on to methodological factors more closely related to the performance of theatrical workshops (the role of the trainer, the choice of participants, etc.) we will focus more deeply on the elements of narration as self-discovery.

When addressing culturally mixed environments and groups, as well as various sociocultural backgrounds, storytelling and artistic exercises can really help build community values, especially in difficult situations. Biagioli (2015) underlines how stories set the inner life in motion, and this is particularly important where the inner life is frightened, stuck or cornered. The theatre works as an excuse and as a hub to develop and share our history, reliving, re-analyzing, reorganizing the experiences we have lived. Rebuild a more secure memory, with a reciprocal influence between past and present and face the prospect of the future. As had been anticipated in a previous quote from Toschi, we face the encounter between continuity and discontinuity, which Biagioli described as the act of reconstruction. This foresees that present and past influence each other, so that the unity that we try to give to individual existence becomes the ability to connect the 3 times: past, present, future.

All of these, while composing themselves in a continuum, produce comparison. In the narrative plot, temporal continuity takes shape, in the story a story is produced, identity is defined, through the search for coherence between the past and the present, but in this way also the cognitive tools to plan the future are created. Consequently, this gives even greater importance to the process of creating art collectively through laboratory and narrative processes, passing from the logical development beginning, development, conclusion, also to give mental organization, collective writing and the shared construction of a story (and of a performance) are very useful elements for growth.

#### 4. *Theatre, Expression, Dialogue*

The power of inclusion of theatre (and the broadening of expressive art in general) is due to the fact that it provides a tool for intercultural dialogue. This is thanks to the process of sharing and having emotional confrontation, which help overcome diversity in safe and guided environments. There's been a few words over the concept of cultural diversity, and personal differences must also be taken into account, obviously, to avoid a communication blackout (and therefore

a misunderstanding that can be the basis for the development of a conflict or fear), that is why it is important to investigate the different dynamics that exist between the sending of a message and its correct reception. This is also in line with the way in which art (in this case storytelling and theatre) represents a way to express, analyze and understand feelings and emotions that the workshop participants would otherwise have rationalized with difficulty. These are processes that also take place in a more individual dimension, but certainly the aforementioned peer learning and the paths that are activated by participating in group artistic activities, provide a sense of protection and security (if correctly directed by experts with adequate sensitivity and training) such as to allow the exit and opening of the baggage. These are the so-called “community exchanges” to which Eugenio Barba referred in his book of theatrical anthropology *La canoa di carta*, talking about how the artist and leader is not only a performer, as the practice of artistic creation also involves the physicist, psychological, emotional and relational skills, which must be trained to provide a competent laboratory experience.

Another important element, quoting Barba, is the full involvement of the workshop facilitator. The latter must act with a horizontal, non-formal approach and avoid the more traditional top-down approach. The immersion and openness of this figure are as important as the openness of the participants, and it can also be achieved by using the personal side to bring something to the work one is doing, exposing (with awareness and thoughtfulness) one’s human side. This must be the role of the facilitator, who in addition to keeping the ranks and planning the workshop, must also be able to perceive the personalities and modes of expression that is in front of them (someone with a stronger ego will be guided in letting others speak, someone with a story of silence and introversion will have to be helped to take space and words). Taking into account that sometimes it is the social superstructures themselves that create barriers to intercultural dialogue, the work that is done with art leads to a wider and more far-reaching development of networks and relationships, which allows us to open potentially unexplored possibilities by the people who travel that path of artistic discovery. Thanks to encounter of diversity, comparison and contamination in a safe and flourishing environment with other people, we can see both a growth in expressive capacity, but also and above all an openness to listening, waiting, searching for meaning in the motivations of others (and the way they may act) beyond preconceptions and prejudices.

All this, looking for a common artistic way of expression, whether it is with theatre exercises or otherwise. This type of theatrical process (identifiable as social theatre, community theatre, and many other forms, given the extent of the phenomenon) does not impose precise rules or styles, but is limited to facilitating the development of self-analysis and community research. Through self-narration and sharing, for example, first with the group and then with an audience, or with the reference domestic environment, we support the construction of common grammars and the creation of a shared path that creates a phenomenon of cascade growth for those who come into contact with a node in the network. This makes the participants interconnected and at the same time involved independently, providing the tools to generate empowerment, critical thinking and personal change (but also new rules, approaches, ideas, projects).

Another feature that can contribute to the success of these paths by increasing the inclusive strength of the project is the inclusion of participants from various cultural groups (and not just from a subculture). This factor is full of humanizing power for the different: the one who as the “master of the house”, for example, who is actually “in his country”, gets involved, and enters the workshop offers an excellent humanizing channel for the different (Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe, 2016). The theatrical/artistic/expressive process leads to shift the attention from oneself to the outside, with the structuring

of a methodology that allows an action plan towards something that will create and start a new movement, new situations, both in reference to a performance/sharing that is not the story of what was done during the workshop. This can not only lead to an improvement in the relationship with family members, but also to reduce the risk of antisocial behaviors or drifts that lead to the radicalization of fragile individuals. If the mother is the first to get involved, maybe the child can in turn be supported in starting artistic, musical and sporting workshops, by doing so it would be possible to put into practice the integration of the family unit beyond the institutional “basic”<sup>5</sup> school path (Silva, 2004, 2011).

The key word, as Luca Toschi underlines when speaking of non-places, becomes process, as a key to generating spaces and environments, addressing the fact that in contemporary societies we are faced with a division between continuity (analogue, linear, system based on cause effect) and discontinuity (digital, non-centralized, plural, complex) of modernity: A continuity that becomes discontinuity and vice versa, in a continuous turn that transforms everything, generating a new world (Sbardella, 2019; Toschi, 2011). A new world that lays its foundations on the shared nature of construction, on the process, not on appearance or performance. Affirming one’s identity, sharing it with a group of peers is one of the fundamental steps of non-formal education and peer-education, in fact by telling one’s life path, one’s feelings, one’s points of view there’s an allowance (and it is clearly the modality adopted in theatrical workshops and not for expressive artistic research) that makes people understand who one is and why one is who one is. Through a method that releases a significant communicative (and generative) power, theatre and in general the artistic and narrative practices are already linked to the theme of personal growth and development, without too many needs for adaptation. The element of care and attention paid to the sensitivity of the topics the participants would be sharing is very personal and emotional.

A factor not to be underestimated is the choice in the preparation phase about the presence or not of a performance. The non-performative dimension remains preferable, but the opening and sharing of what has been done can be a good way to mediate between the intimate dimension of the workshop and the opening that one wants to promote (towards the community, families, friends of those who participate). If you choose to go down the path of representation, you can either take a known text and provide a role written by others, or take advantage of collective writing exercises, guided by the trainer, who then collects and renders text, script, and what is told by the participants. The “character” thus becomes the story they made for themselves, when they have told their story, their journey, the path to choose a new home, etc. (Nicholson, 2005). Very personal themes, which artistic expression has allowed both deepening and universalizing: becoming stories, they become in fact something beyond the control of the person.

The participants who metaphorically free themselves from the “superstructures” of society and from the cultural background to become a community message of the whole working group. The growth of the group is clearly visible in the more classic structure of these workshops, which start from preparatory and “external” exercises where there is usually no contact, but one becomes aware of the body in space, without interactions. The team building then goes on to increase the meetings, the words, the stories and the desire to share, creating pretexts and providing safe ways to do it, without too much concern for a “show” that remains secondary

<sup>5</sup> Interestingly, in some cases it is reported that mothers start the paths after their children have started them at the suggestion of friends and schoolmates. In fact, denoting that the process under consideration is bidirectional and fluid, Author’s Note.

to the process. In Social theatre, art and social change are equally important goals to pursue. As Rossi Ghiglione (2019) says, they combine professional theatre, which has an aesthetic purpose, applied theatre, which is committed to social and personal change, and dramatic therapy, which has healing as its goal. That's why educators need to have a massive and diverse background. They are not just tutors who lead the group, they are members, dynamic leaders with broader experience and vision on the subject, as well as someone who is ready to pass the initiative on to someone else when the group has something to propose or share, adapting the work to the group, not vice versa. Balancing neutral and intimate topics, using gamification processes that allow the slowdown of the flows of thoughts and embarrassment deriving from the aforementioned inexperience of the participants (Thompson, 2009). This allows the latter to focus only on recreational/educational activities, so that opening and sharing are an organic evolution of the process, which can therefore be unforced and free.

Wanting to digress on the role of the artists who choose to direct these experiences of inclusive artistic research, it is necessary not only to find someone who has a preparation and an education (communicative, pedagogical, multiculturalism, etc.), but also a significant artistic sensitivity. Robert Golden, internationally known award-winning director and photographer, wrote about the role of artists in today's society: «Artists must involve their community; they must represent the needs and desires of that community so that their work is relevant» (2018, pp. 156-158), this is true for the artists who decide to take on this vitally important load: passing from performer to real promoters of integration.

Working for social change and inclusion, in areas of migration, violence (gender and non-gender based), etc. and exploring these themes using art requires a very wide and varied preparation, it is therefore vital that the choice of trainers is made with great attention.

#### 4. *The Future Passes through a Coordinated Approach*

It is becoming increasingly evident that art makes it possible to overcome any linguistic and cultural barriers, becoming a bridge that allows different points of sharing and meeting. As said in the first paragraph, the strategies implemented are going in the direction of creating a safe system of guided self-development and arts are playing a major role in the process.

Let's think of examples of open expressive experiments: from the extreme case, where there is a total absence of synchronic sharing of the artistic experience (for example a drawing to which each passer-by can add an element, creating a collective work of art and shared, in which everyone has an individual experience, without interaction) up to more classic examples of workshops of artistic experimentation, such as those we are analyzing, where art is not only a vehicle for expression but also an element that provides a "common language". With theatre we also need to keep in mind that people need to feel safe, not too exposed, but also to be seen. *Gamification* and fun are therefore necessary to start a moment of sharing. During the structuring and preparation phase, it will also be important to take care of the playful side (Romano, 2000). Expanding, and bringing Rossi Ghiglione back to the role that the theatre must take underlines the way people perceive themselves. As awareness of the body and its resources, being there and seeing oneself at the same time), as a dynamism (availability to physical movement but also from an emotional and cognitive point of view) and as a different vitality (balance between sympathetic and parasympathetic system), the will to manifest one's inner world in actions, seeking connection and resonance with the other.

From this change of self, in which the theatre is maieutic rather than didactic, everyone works his own transformation and lays the foundations for being and learning, for his own

well-being and for his own professional relationships. As an example of what has just been said, the case of the “Laboratorio di Autonarrazione”, held by Laura Fatini in Tuscany. Starting from two theatre and collective storytelling workshops, two shows *Io non sono di qui* (2011) and *ViolentaViolante* (2013) were born, both developed in the workshops. The participants were only women and all with migration backgrounds (internal and from abroad), and the effectiveness of the project is evidenced by the fact that the shows were not planned, but that the confidence and growth of the participants led them to want to open up their stories (of migration, violence, discrimination, etc.) to an audience. This can be translated with an organic understanding, rationalization and acceptance of one’s own path, with a recognized and future-oriented identity with openness and understanding towards the past. An organic process is essential for the success of this kind of practice.

The storytelling tool can be an excellent way to facilitate self-analysis and the development of awareness, fundamental keys for a healthy relationship between people of different cultural backgrounds, and for an individual with him/herself, even in the evaluation phase (Jennings, Baldwin, 2010). Migration is a very particular and often painful event, it involves leaving a place identified as one’s own, to go to another place driven by necessity, in the same way, social marginalization can lead to feelings of inadequacy, loneliness, non-belonging to a larger community and consequently, in both cases to a spiral of violence and radicalization, and that is why, we need to act and to know all the cards we can play to facilitate the paradigm of real inclusion to become more concrete.

#### References

- Arendt H. (1998): *The Human Condition* [1958]. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Barba E. (2004): *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*. Bologna: il Mulino.
- Biagioli R. (2015): *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*. Napoli: Liguori.
- Bruner J. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe (2016): *Resolution 404: Women’s Political Participation and Representation at Local and Regional Levels* (<https://rm.coe.int/168076727>; last access: 15.09.21).
- Council of Europe (1992): *European Urban Charter* (<https://rm.coe.int/168071923d>; last access: 15.09.21).
- Del Re A. (a cura di) (2000): *A scuola di politica. Reti di donne e costruzione dello spazio pubblico*. Milano: FrancoAngeli.
- Golden R. (2018): *A Role for Artists in Troubled Times: Essays by a Rebellious Photographer/Filmmaker*. Dorchester: WriteSideLeft.
- Jennings M., Baldwin A. (2010): “Filling out the Forms was a Nightmare”: Project Evaluation and the Reflective Practitioner in Community Theatre in Contemporary Northern Ireland. *Music and Arts in Action*, 2(2), pp. 72-89.
- Lotman J., Grishakov M. (eds.) (2009): *Semiotics, Communication and Cognition: Culture and Explosion*. Eng. Transl. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2009.
- Leone M. (2019): *Otherness, Extraneousness and Unawareness in Inter-cultural Semiotics*. In M. Leone, B. Surace, J. Zeng (eds.): *The Waterfall and the Fountain*. Rome: Aracne, pp. 9-29.
- Lumer L., Zeki S. (2011): *La bella e la bestia: arte e neuroscienze*. Milano: Edizioni Corriere della Sera.
- Nicholson H. (2005): *Applied Drama: The Gift of Theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pizzo Russo L. (2010): *So quel che senti. Neuroni specchio, arte ed empatia*. Pisa: ETS.
- Ricoeur P. (1983): *Tempo e racconto, vol.III, Il tempo raccontato*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 1994.
- Ricoeur P. (1990): *Sé come un altro*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 1993.
- Romano R. G. (2000): *L’arte del giocare. Storia, epistemologia e pedagogia del gioco*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Rossi Ghiglione A. (2015): Arte, benessere, cura. La potenza del teatro. *Pnei review*, n. 2, pp. 38-47.
- Rossi Ghiglione A. (2019): *Caravan Next. A Social/Community Theatre Project. Methodology, Evaluation and Analysis*. Milan: FrancoAngeli.
- Sbardella M. (2019): *La sostenibilità scomunicata*. Milano: Apogeo.
- Silva C. (2004): *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Silva C. (2011): *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Sofia G. (a cura di) (2009): *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*. Roma: Edizioni Alegre.
- Thompson J. (2009): *Performance Affects. Applied Theatre and the End of Effect*. New York: Palgrave Macmillan.
- Toschi L. (2011): *La comunicazione generativa*. Milano: Apogeo.





**Citation:** C. Melacarne. (2021) Prospettive teoriche per prevenire i processi di micro-radicalizzazione. Il ruolo della famiglia e dei contesti parentali. *Rief* 18, 2: pp. 77-89. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10537>.

**Copyright:** © 2021 C. Melacarne. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## Prospettive teoriche per prevenire i processi di micro-radicalizzazione. Il ruolo della famiglia e dei contesti parentali

*Claudio Melacarne*<sup>1</sup>

### *Abstract*

L'articolo descrive inizialmente come il dibattito scientifico solo recentemente abbia sviluppato, accanto ad analisi macro dei fenomeni di radicalizzazione, anche studi sui fenomeni di micro-radicalizzazione e di radicalismo nella vita quotidiana. Dentro questo secondo *framework* teorico, si descrive come la famiglia può diventare un contesto promettente per prevenire i fenomeni di radicalizzazione, se adeguatamente coinvolta all'interno dei programmi di prevenzione primaria, secondari o terziaria. Attraverso una analisi della letteratura nazionale e internazionale, l'articolo si conclude con una disamina dei livelli possibili di intervento educativo in sinergia con i contesti familiari.

*Parole chiave:* micro-radicalizzazione, radical, educazione familiare, prevenzione e contrasto dell'estremismo violento (P/CVE), apprendimento informale.

### *Abstract*

The first part of the article is focused on the analysis of the theoretical framework on radicalization phenomena, describing how the scientific debate has only recently considered research that have focused on the phenomena of micro-radicalization and radicalization in everyday life. The second and last part of this contribution describes how the family and parental system can become, at various levels, a promising context for preventing the phenomena of radicalization and violent radicalization (P/CVE). In the conclusion, the paper uses national and international literature for defining possible levels of educational intervention in collaboration with families.

*Keywords:* micro-radicalization, radical, family education, Preventing/Countering Violent Extremism (P/CVE), informal learning.

<sup>1</sup> Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione, Scienze umane e della Comunicazione interculturale dell'Università degli Studi di Siena.

### 1. *Radical, radicalizzazione, terrorismo*

Nella consuetudine della lingua italiana il termine *radicalizzazione* è descritto come quel processo che si orienta verso posizioni o soluzioni radicali, di là da ogni compromesso. Le origini del termine, dal Latino *radicalis*, lo ricollocano invece nell'alveo di un processo che riporta alla radice di qualcosa, alla sua origine, alle sue cause. In ambito anglosassone, l'utilizzo del termine *radicale* è stato inteso come quel vasto orientamento di idee che compare in ambito socio-economico intorno al XIX secolo e che viene utilizzato inizialmente dagli avversatori della riforma del sistema elettorale del tempo i quali definivano in modo sprezzante *radicals* coloro che esprimevano opinioni ritenute "intransigenti" o che partecipavano a movimenti impegnati a favore di una profonda trasformazione della società. Così, la parola *radical* è stata utilizzata in molteplici accezioni, anche come sinonimo di promozione dei valori democratici e come elemento catalizzatore di movimenti emancipativi.

All'interno del dibattito politico e poi scientifico, tuttavia, il termine non si è soltanto affermato prima e diffuso in seguito. Da un certo punto di vista, ha visto applicarsi una riduzione semantica. Progressivamente il termine *radical* è stato utilizzato, contraddicendone la sua etimologia, per etichettare un individuo o un gruppo di individui come radicalizzati o in alcune circostanze come terroristi. *Radical* radicale è stato così soppiantato nel tempo dal costrutto di radicalizzazione, che ha sempre più assunto un significato in parte distorto facendo riferimento al processo di sviluppo di ideologie e credenze estremiste, fino a far coincidere il concetto di radicalismo con quello di terrorismo. Così, il radicalismo, che per decenni è stato associato anche ai movimenti di rinnovamento sociale e culturale, è divenuto, soprattutto a seguito degli attacchi dell'11 settembre 2001 alle Torri Gemelle a New York, il costrutto chiave per descrivere quella che Huntington ha definito la rappresentazione dei nuovi ordini mondiali come scontri di civiltà (1996, trad. it. 2000) o, come hanno sottolineato Desmarais, Simons-Rudolph, Brugh, Schilling, e Hoggan, la nuova lente attraverso la quale rileggere la radicalizzazione con processo di affermazione dei fenomeni terroristici (2017). È divenuto, nell'immaginario collettivo, un quadro concettuale per descrivere come e perché gli individui arrivano ad aderire alle ideologie estremiste e perpetrare atti violenti di matrice politica, religiosa, o di altra natura.

Per comprendere ulteriormente l'evoluzione del costrutto, si registra che dal 2014 sono stati pubblicati numerosi articoli attraverso i quali è possibile cercare di comprendere la direzione che ha seguito il dibattito scientifico su questo tema. Desmarais e altri ricercatori (2017) hanno analizzato 250 articoli scientifici, pubblicati dal 1990 al 2015, rilevando che solo il 20% di questi ha prodotto dati originali e nuovi attraverso ricerche empiriche, mentre l'80% delle ricerche ha utilizzato la letteratura esistente come fonte primaria di analisi. Il lavoro di Desmarais suggerisce di leggere criticamente e di collocare storicamente gli studi sulla radicalizzazione, in quanto molti di questi hanno fatto uso di fonti primarie prodotte in contingenze storiche particolari.

Più recentemente è nata un'ampia letteratura che ha tentato di costruire un repertorio delle pratiche messe in atto per prevenire e gestire i processi di radicalizzazione, tra cui di particolare interesse si ricorda il *report* del *Radicalisation Awareness Network* (RAN), dove sono state censite 34 pratiche di formazione per operatori che lavorano in prima linea nella prevenzione dei fenomeni di radicalizzazione nel solo anno 2019. Parallelamente, nel volume *De-Radicalizzazione*, del 2018, la «Rivista Italiana di Intelligence» restituisce lo stato dell'arte di esperienze e prospettive teoriche emergenti sul tema. Si è passati così dall'associazione tra *radical* ed emancipazione/trasformazione sociale alla connessione tra radicalizzazione e terrorismo, fino alla terza "ondata semantica" alimentata dal linguaggio degli analisti e degli addetti ai lavori, in cui la radicalizzazione è diventata principalmente un indicatore predittivo dell'estremismo religioso,

confondendosi ancor di più con il fondamentalismo, che associa il terrorismo religiosamente motivato, e con la radicalizzazione (Sedgwick, 2010).

## 2. *Distorsioni socio-culturali degli studi sulla radicalizzazione*

Nell'ottobre 2012 Kundnani ha effettuato una ampia revisione della letteratura, per comprendere le direttrici caratterizzanti le ricerche sulla radicalizzazione all'interno del dibattito accademico. Il suo studio ha mostrato come le ricerche sulla radicalizzazione abbiano generato un'idea stereotipata e diffusa delle popolazioni musulmane, che sono state sempre più viste come comunità sospette, osservando che dal 2004 un *trend* emergente tende a concettualizzare la radicalizzazione rispetto ad almeno quattro punti di lettura diversi: (1) una disposizione psicologico-culturale; (2) un processo teologico; (3) un processo teologico-psicologico; (4) un modello securitario.

Lo studioso sostiene che il termine *radicalizzazione* è diventato centrale negli studi sul terrorismo e nel dibattito pubblico, ed è stato utilizzato più che come un costrutto scientifico, come una lente socio-politica e talvolta ideologica, poiché

L'introduzione di politiche volte a contrastare la radicalizzazione è stata accompagnata dall'emergere di un'industria di consulenti finanziati dal governo, analisti, studiosi, imprenditori e rappresentanti di comunità auto-nominati che affermano che la loro conoscenza del processo di radicalizzazione consente loro di proporre interventi nelle comunità musulmane per prevenire l'estremismo (Kundnani, 2012, p. 3).

Kundnani sviluppa così una posizione critica sull'uso del termine, in quanto la contingenza storica che ha portato i governi a concentrarsi sul contenimento della radicalizzazione islamica ha sviluppato un concetto di radicalizzazione ambiguo, che è stato usato principalmente come nuova lente attraverso la quale vedere le minoranze musulmane (*Ibidem*).

Del medesimo avviso è lo studio di Derek M. D. Silva, che sostiene che «la relazione circolare tra la ricerca governativa contro la radicalizzazione e i media riflette una più ampia preoccupazione per la tematizzazione della radicalizzazione come questione prevalentemente religiosa, che colpisce (principalmente) le comunità musulmane» (2018, p. 51)<sup>2</sup>.

Waldmann sostiene che il significato che attribuiamo al termine *radicalizzazione* è

Il risultato di processi politici e sociali che coinvolgono una collettività di persone al di là del gruppo terroristico stesso e non può essere compreso isolatamente. Anche se la loro campagna violenta necessita di forme di operazione clandestina, la maggior parte dei gruppi terroristici rimane collegata a un ambiente radicale per reclutare nuovi membri e poiché dipendono da un riparo e dall'assistenza forniti da questo ambiente di sostegno, senza i quali non sono in grado di eludere la persecuzione e di portare a termine attacchi violenti [...]. Condividendo gli elementi centrali della prospettiva e delle esperienze politiche dei terroristi, l'ambiente radicale fornisce supporto politico e morale (2010, p. 1).

In base a questi studi è possibile affermare che è stato costruito un concetto che può essere saturo di pregiudizi che, a loro volta, strutturano le pratiche governative introdotte per combattere la radicalizzazione, con conseguenti discriminazioni e restrizioni ingiustificate alle libertà civili (Kundnani, 2012). Questi studi sostengono che la radicalizzazione non è un processo comprensibile quando il termine viene utilizzato come etichetta per identificare una certa tipologia di persone. La radicalizzazione è un processo sociale la cui responsabilità è da

<sup>2</sup> Traduzione a cura dell'Autore, N.d.R.

attribuire sia a coloro che promuovono azioni sociali radicali, sia da parte di chi crea, più o meno consapevolmente, il *gossip* sociale che lo alimenta (Amiriaux, 2016).

In conclusione, possiamo tentare di raccogliere delle prime riflessioni basandoci sulle due direttrici appena esposte, riguardo all'evoluzione del dibattito scientifico. La prima tendenza, volta ad associare il termine *radicalizzazione* ai fenomeni di terrorismo, ha probabilmente lasciato in secondo piano la possibilità di studiare e approfondire anche i contesti di vita quotidiana che possono diventare precursori dei fenomeni di radicalizzazione violenta. Sono stati, in un certo modo, lasciati sullo sfondo gli studi che oggi definiremo di "micro-radicalizzazione" e che si focalizzano sul tentativo di comprendere come i processi di educazione informali supportano la sedimentazione di pensieri precritici e impermeabili al confronto dialettico (Mezirow, 1991).

La seconda tendenza, che induce a circoscrivere la radicalizzazione alla sfera religiosa o politico-religiosa, ha viziato il dibattito scientifico, che per alcuni studiosi si è fatto in qualche misura influenzare dalla temperie culturale del tempo, andando a legittimare a volte misure di intervento politico e perdendo così la forza argomentativa offerta dal metodo scientifico. Questo secondo tratto ha così spinto il dibattito sulla focalizzazione e sullo studio delle forme di radicalizzazione (terroristiche) di matrice religiosa, piuttosto che sulla molteplicità di fenomeni precursori e sulle implicazioni educative di questi processi (Antoniacci, Gambacorti-Passerini *et al.*, 2019).

Dentro questa duplice traiettoria esistono svariate indagini che testimoniano una maggiore permeabilità del dibattito scientifico ad accogliere letture diverse dei fenomeni di radicalizzazione, che incorporano le forme di chiusura ed estremizzazione del pensiero e delle pratiche di vita quotidiana, e riconoscono gli spazi dell'informalità della vita, nella famiglia o nel lavoro come contesti altamente promettenti per prevenire forme di radicalizzazione violenta, o comunque di processi di educazione implicita all'uso di un pensiero discriminatorio. È dentro questa terza filiera di studi che diventa sempre più interessante sviluppare una riflessione sul ruolo che possono assolvere le famiglie e i sistemi genitoriali nei processi di prevenzione dei fenomeni di radicalizzazione. In particolare, nei paragrafi che seguono sono presi in esame soprattutto i contributi che hanno evidenziato il ruolo che la famiglia può svolgere nel predire, anticipare e trasformare i sistemi di significato che portano alla violenza.

### 3. *La famiglia. Radicalizzazione diretta e indiretta nei contesti dell'educazione fondamentale*

El-Amraoui e Ducol sostengono che studi empirici effettuati nei Paesi Baschi, in Kurdistan, in Colombia o in circoli jihadisti hanno evidenziato il ruolo svolto dalle parentele familiari nel processo di adesione a gruppi estremisti (2019). I due ricercatori ritengono che se un grande spazio è stato offerto alle indagini sui legami tra radicalizzazione e esclusione sociale, sulla vulnerabilità individuale o sui tratti psicologici delle persone a rischio di radicalizzazione, poca attenzione è stata rivolta agli studi sulle relazioni tra educazione familiare e radicalizzazione. Diversi casi di estremismi violenti hanno messo in risalto il ruolo delle famiglie e degli ambienti intimi nei processi di radicalizzazione, ma questo argomento ha ricevuto finora un'attenzione insufficiente. La letteratura disponibile rimane limitata e incerta. Per alcuni, non c'è dubbio che la famiglia, in quanto "sfera di vita", possa contribuire, sia come fattore di rischio che di protezione alle dinamiche di radicalizzazione e al passaggio verso l'estremismo violento (Khosrokhavar, 2018).

Anwar e Wildan hanno condotto una ricerca empirica in Indonesia per comprendere come l'era digitale impatti sulle relazioni familiari e, conseguentemente, come queste possano diventare fattori precursori del radicalismo religioso. Essi sostengono che

Poiché il radicalismo non nasce dal vuoto, gli atteggiamenti radicali non possono manifestarsi dal nulla. L'atteggiamento radicale è modellato dall'ambiente di residenza. Un bambino è il testimone sociale anche della vita dei suoi genitori. I genitori che hanno una relazione armoniosa, premurosa e confortevole avranno un impatto positivo sullo sviluppo psicologico del bambino. L'era digitale non limita genitori e figli a comunicare tra loro ovunque o in qualsiasi momento. L'era digitale fornisce una nuova comprensione dell'importanza della vicinanza genitore-figlio, della trasmissione culturale di genitore e figlio, dei ruoli di genere e dell'educazione religiosa (2018, p. 148).

Le famiglie sono sempre più considerate come un *target* cruciale per la sensibilizzazione, la diffusione di informazioni e l'intervento finalizzato alla prevenzione della radicalizzazione che porta alla violenza. Gli studiosi hanno dimostrato che i fratelli, così come gli amici intimi, possono agire come *gatekeepers* nei processi di prevenzione (Williams, Horgan *et al.*, 2015). Le famiglie hanno un ruolo fondamentale nell'identificare i primi segni di radicalizzazione e possono fare da supporto negli interventi volti a distogliere gli individui dall'estremismo e dalla violenza, assumendo una funzione di *disingaggio*. In questa linea, molti hanno sottolineato l'importanza dei membri della famiglia e il gruppo dei pari come i canali più adatti per identificare le potenziali vulnerabilità e individuare in anticipo cambiamenti comportamentali associati alla radicalizzazione (Gill, Horgan *et al.*, 2014). I forti legami sociali (compresi quelli familiari) sono positivamente associati al disimpegno e al reinserimento sociale, come dimostrato nella ricerca criminologica (Sampson, Laub, 1993). Sia che provenga da genitori o da altri parenti stretti, questo supporto – sia materiale che emotivo – svolge un ruolo essenziale nel motivare il disimpegno da comportamenti devianti (Hong Chui, Farrall, 2002), incluso l'estremismo (Bjørge, 2009; Horgan, 2009; Koehler, 2017; Sivenbring, 2019).

Per quanto riguarda la radicalizzazione che porta alla violenza, un numero crescente di ricerche suggerisce che la famiglia ha un'influenza fondamentale nel promuovere la resilienza verso gruppi estremisti (Altier, Thoroughgood *et al.*, 2014; Bjørge, Horgan, 2009; Koehler, 2017; Sieckelinck, De Winter, 2015). Jacobson sostiene che le persone che hanno aderito a un'organizzazione estremista hanno mantenuto legami con la famiglia o gli amici esterni all'organizzazione e hanno maggiori probabilità di disimpegnarsi rispetto a quelli che tagliano legami con i loro genitori (2008).

Sulla stessa linea, la riconnessione tra un individuo radicalizzato e la sua famiglia è considerata da molti professionisti come un passaggio critico e un segno positivo lungo il percorso processo di reintegrazione (Spalek, Davies, 2012). Poiché le famiglie sono state sempre più riconosciute come attori chiave della prevenzione, molti enti – internazionali, nazionali e locali – hanno introdotto e promosso programmi dedicati alla prevenzione dei comportamenti estremisti che portano alla violenza (P/CVE). Tuttavia, la progettazione di programmi P/CVE appropriati ed efficaci volti alle famiglie richiede innanzitutto una profonda comprensione della complessità delle situazioni che queste ultime hanno dovuto affrontare – le sfide pratiche, emotive e sociali – riguardanti la radicalizzazione che porta a violenza. Richiede anche l'identificazione di buone pratiche, approcci promettenti ed esempi che possono essere tratti dalle esperienze esistenti.

Le famiglie sono sempre più considerate un obiettivo prioritario per la prevenzione da parte di responsabili politici e professionisti nel campo del P/CVE (Koehler, 2015; Koehler, Ehr, 2018), così come in passato le famiglie sono state oggetto di attenzione, in vista delle "sfide di inclusione" delle nuove generazioni immigrate (Biagioli, 2017). Che si tratti di aumentare la consapevolezza generale sulla radicalizzazione che rafforza la resilienza familiare (Serbati, Milani, 2012), o di consigliare i genitori che possono affrontare un dibattito con i propri figli, le iniziative di P/CVE orientate alla famiglia sono fiorite soprattutto negli ultimi 10 anni. Queste hanno assunto diverse forme (iniziative guidate dal governo *vs* iniziative *no profit*), sono state attuate

a diversi livelli (programmi nazionali *vs* programmi locali) e mirate a intervenire in diverse fasi della prevenzione). Nel frattempo, la carenza di informazioni disponibili su tali programmi non offre agli studiosi o ai pratici una comprensione completa della loro ampia varietà e natura.

La parentela e l'amicizia sono fattori di reclutamento che a volte prevalgono persino sugli altri fattori ambientali come l'emarginazione sociale. Alcuni studi confermano che

Chiaramente, vivere un ambiente familiare instabile non ci permette di affermare che ci sarà un coinvolgimento in VE [estremismo violento] o qualsiasi altra forma di criminalità, ma questo non significa che queste prime esperienze di socializzazione non siano importanti, né che dovrebbero essere ignorate (Simi, Sporer, Bulboz, 2016, p. 546).

Quindi, configurazioni familiari segnate da alcune vulnerabilità (es. emarginazione socio-economica, stigmatizzazione culturale), o problemi interni (es. abuso di droghe, violenza domestica), sono ricorrenti in persone che toccano forme di estremismo che in alcuni casi portano alla violenza. Così, molti studiosi hanno sostenuto che, sebbene gli ambienti familiari fragili possano non essere la causa principale diretta di radicalizzazione, gli individui radicalizzati spesso riferiscono di sperimentare disturbi e disfunzioni attraverso le loro esperienze di vita familiare (Sieckelinck, Kaulingfreks *et al.*, 2015). Tra gli altri, l'assenza di comunicazione, la mancanza di supervisione dei genitori o domestici o le esperienze di abuso (Spalek, 2016; Weine, Ahmed, 2012) sono fattori che possono favorire alienazione dei giovani dalle loro famiglie e spingerli ad aderire a gruppi di affiliazione che possono offrire loro la speranza di ripristinare un senso di appartenenza (Bjørge, Carlsson, 2005). Altri fattori, come i conflitti tra genitori, maltrattamento sui minori o cattive pratiche genitoriali (ad esempio, atteggiamenti punitivi eccessivi, controllo incoerente), possono anche influenzare lo sviluppo di condurre problemi e modelli di radicalizzazione tra i giovani (Sikkens *et al.*, 2017).

Distinguere tra il ruolo attivo e il ruolo passivo dei contesti familiari all'interno dei processi di radicalizzazione degli individui diventa dunque essenziale. Di conseguenza, sarebbe sbagliato considerare sullo stesso livello le influenze familiari dirette e indirette in relazione alla radicalizzazione che porta alla violenza, e ulteriori ricerche potrebbero essere effettuate per esplorare i vari contesti familiari.

#### *4. Il contributo dei saperi familiari allo studio delle strategie preventive*

A tutt'oggi non esiste un'unica teoria del perché e del come una persona sviluppi un pensiero radicale, tantomeno è possibile avere una tipologia della personalità che possa indicarci elementi preventivi di allarme. Come è stato documentato, in molte discipline e arene del discorso pubblico viene utilizzato il termine radicale per indicare qualcosa di diverso, dando vita a diverse ricerche che hanno tentato di formalizzare scale di misurazione e test per identificare i fattori predittivi, soprattutto in riferimento ai fenomeni di radicalizzazione violenta.

McCauley e Moskalenko hanno individuato dodici meccanismi che aggregano in fattori individuali e collettivi (2011). Borum ha creato un modello che divide il processo di radicalizzazione di un individuo in quattro passaggi fondamentali: non è giusto (è la sensazione che la persona ha di una condizione esterna nociva nei confronti dei propri o altrui diritti); non è bene (è collegato all'aumento della sensazione emotiva legata a quest'ingiustizia); è colpa tua (correlato all'identificazione dell'attribuzione della colpa nell'altra persona); tu sei il male (corrispondente all'individuazione del nemico assoluto, [2003]).

Lo psicologo iraniano Moghadam ha definito un modello elaborato e in grado di sottolineare la gradualità del processo di radicalizzazione (2009), mentre Dalgaard-Nielsen, studiando

la radicalizzazione violenta in Europa, elabora un modello frazionato in sei campi (2010). Quintan Wiktorowicz ha realizzato il modello definito «cono della radicalizzazione»<sup>3</sup> (2005, *passim*), attraverso il quale sono mostrati i comportamenti dell'individuo fino al punto in cui, una volta diventato un membro del gruppo, si impegna a tramandarli ad altri membri per allargare la base di legittimazione dell'atto terroristico.

La letteratura scientifica supporta una visione del processo di radicalizzazione verso l'estremismo come di un evento originato da una serie variegata di fattori, globali, sociologici, politici. Winter e Feixas utilizzano la teoria dei costrutti personali di Kelly per leggere il fenomeno di radicalizzazione in una ottica costruttivista, evidenziando fattori interni ed esterni che possono generare azioni violente, pur riconoscendo l'impossibilità di associare in termini lineari causa ed effetto, condizione personale o sociale con comportamento violento (2019).

Non esiste un modello comune di attivazione e progressione, bensì un "caleidoscopio" di fattori che si possono manifestare o meno, con maggiore o minore intensità, in un singolo soggetto e che contribuiscono alla progressione della radicalizzazione. E il quadro emergente, come nel caleidoscopio, è diverso per ogni individuo. Per questo il processo di radicalizzazione è estremamente personalizzato e situato.

### 5. Modelli di prevenzione

Numerosi studi hanno rilevato la potenziale utilità dell'applicazione del modello di salute pubblica per ideare o interpretare i modelli di intervento destinati a intercettare le diverse sfide connesse ai processi di radicalizzazione e di radicalizzazione violenta. Bjørge e Horgan sono i principali esponenti di questa linea argomentativa (2009). La ragione principale per applicare il modello di salute pubblica al lavoro condotto nello spazio del contrasto e prevenzione della radicalizzazione è fornire un'euristica con la quale classificare ciascun progetto, educativo, rieducativo, trasformativo, in termini del suo impatto sullo spettro delle possibilità di prevenire o anticipare atti violenti.

In letteratura si distinguono, così, programmi e modelli che intervengono a un terzo livello. I programmi CVE di livello terziario sono progettati per lavorare con la radicalizzazione dopo che qualche fatto violento è stato portato a termine, dopo che vi è stata l'azione violenta. In questa fase, le persone hanno superato il punto di prevenzione (primaria), o l'intervento mirato (secondario) potrebbe non aver funzionato. Nello spazio CVE, i programmi terziari mirano a facilitare coloro che sono già considerati estremisti a disimpegnarsi da una rete estremista violenta e a desistere da comportamenti violenti. Tali interventi forniscono un'alternativa alle misure coercitive, come possono essere l'azione penale e l'incarcerazione. Nella ricerca di El-Amraoui e Ducol sono stati analizzati in particolare due di questi progetti condotti in un contesto occidentale, quello denominato *Exit Fryshuset*, condotto in Svezia, e il programma di sostegno all'integrazione della comunità australiana (2019). I primi programmi formali che tentavano di sostenere le persone che uscivano da gruppi estremisti iniziarono all'inizio degli anni '70, anche in relazione ai movimenti di estrema sinistra. I programmi di uscita, che aiutano le persone a disimpegnarsi dai movimenti estremisti di estrema destra sono attivi in Europa dalla fine degli anni '90. *Exit Fryshuset* è stato fondato in Svezia nel 1998 e si rivolge a persone che cercano di uscire dall'ambiente neonazista. *Fryshuset* ha tradizionalmente cercato di lavorare con coloro che entrano in contatto di loro spontanea volontà, e un grande *focus* degli sforzi dell'organizzazione si concentra sul ristabilire le strutture di supporto e le reti sociali per questi individui.

<sup>3</sup> Traduzione a cura dell'Autore, N.d.R.

Anche i programmi CVE di livello terziario sono spesso eseguiti all'interno di un ambiente correttivo/carcerario. In un contesto occidentale, il *Community Integration Support Program* (CISP) è un progetto carcerario gestito nello Stato australiano di Victoria, che mira alla riabilitazione di estremisti violenti imprigionati, sia prima che dopo il rilascio. Questo terzo livello di intervento potrebbe essere descritto come processo di de-radicalizzazione e dovrebbe incorporare elementi riabilitativi e inclusivi. Tuttavia, dalle pratiche attualmente analizzate non emerge una forte e marcata sensibilità pedagogica nella gestione di questi percorsi di reinserimento sociale. Spesso si tratta di tentativi finalizzati a offrire occasioni di riprogettazione personale e professionale, ma sempre all'interno di un paradigma securitario e altamente normato dall'apparato giudiziario.

I programmi e i modelli di intervento di livello secondario sono invece destinati a coloro che manifestano "sintomi" di radicalizzazione. Le persone coinvolte in questa tipologia di intervento potrebbero essere considerate a rischio perché membri di una rete sociale che alimenta prospettive estremiste, oppure perché sostenitori pubblici di un'ideologia estremista violenta. Gli interventi di secondo livello sono specificamente pensati e realizzati per coloro che si trovano alla periferia di gruppi estremisti, o per coloro che potrebbero essere diventati membri di comunità devianti, anche se non vi sono pienamente impegnati. I progetti di livello secondario mirano a condurre interventi su individui ritenuti più a rischio di diventare membri significativi di gruppi estremisti. Tali interventi possono essere volontari o progettati senza la conoscenza avanzata del partecipante e possono anche includere programmi che forniscono la formazione specialistica e l'istruzione necessarie per identificare e assistere tali individui. Un esempio in questo caso proviene dai membri del Servizio danese di sicurezza e intelligence (PET) i quali conducono interviste preventive chiamate "colloqui di uscita", rivolti ai giovani ai margini dei gruppi estremisti. Un individuo viene intervistato da uno specialista, che utilizza tecniche di *coaching* e motivazionali nel tentativo di favorire la comprensione delle conseguenze di comportamenti estremisti e criminali e di orientare l'individuo verso traiettorie più lontane da quel contesto potenzialmente deviante. Altri organismi vengono successivamente coinvolti per consentire un piano d'azione per collegare un individuo a reti comunitarie al di fuori del gruppo estremista.

Un altro esempio di progetto di livello secondario è *Hayat*, un'iniziativa istituita alla fine del 2011 dal *Center for Democratic Culture* di Berlino per rispondere alla minaccia dei combattenti stranieri che viaggiano in Siria e Iraq. *Hayat* è prevalentemente un servizio di supporto alle famiglie e alle comunità di soggetti che sono diventati, o intendono diventare, combattenti stranieri. Lo scopo è aiutare le famiglie a riconoscere i segni della radicalizzazione e creare un ambiente attorno a un individuo radicalizzato volto a prevenire un suo ulteriore coinvolgimento. Il lavoro di secondo livello incorpora già alcune istanze prettamente pedagogiche, dovendosi preoccupare di costruire scenari possibili concordati con i destinatari e potendo elaborare obiettivi di crescita e sviluppo dentro traiettorie di vita non ancora cristallizzate, manifestatesi con atti violenti. Il coinvolgimento delle famiglie, il supporto che può essere fornito a queste e l'intercettazione degli elementi predittivi dei comportamenti devianti, sono tutti impegni tipici di un approccio di *empowerment* dei sistemi di genitoriali, che meritano di essere sviluppati anche a un livello terziario. Compito, questo, che per la natura e la condizione delle persone coinvolte, risulta senza dubbio di non semplice realizzazione.

Le iniziative primarie si concentrano invece sulla prevenzione della radicalizzazione. I programmi di prevenzione focalizzati su CVE sono progettati per educare le persone sul tema dell'estremismo violento e prevenire l'emergere di condizioni, comportamenti e atteggiamenti che possono favorire la radicalizzazione degli individui. Le attività di prevenzione possono includere anche l'educazione e il miglioramento delle competenze dei servizi comunitari esi-

stenti e del personale, come psicologi, assistenti sociali, professionisti sanitari o insegnanti, per comprendere e affrontare il problema della radicalizzazione nelle loro comunità indipendenti di governo o di polizia.

Nel 2009, la Danimarca ha lanciato *A Common and Safe Future*, un piano d'azione per prevenire le opinioni estremiste e la radicalizzazione tra i giovani mentre le autorità danesi hanno pubblicato una serie di manuali per la divulgazione pubblica intitolata *Prevenzione dell'estremismo*. La *Australian Multicultural Foundation* ha anche sviluppato un pacchetto di formazione per la consapevolezza della comunità che educa i membri della comunità, inclusi *leader*, insegnanti, genitori e giovani, sulla radicalizzazione e l'estremismo violento. Questo programma ha lavorato a stretto contatto con il settore universitario per fornire informazioni basate sulla ricerca, integrate con le informazioni messe a disposizione dalla polizia in prima linea in tutta l'Australia. Un metodo considerato particolarmente efficace è quello di utilizzare ex estremisti per condividere una storia o una rappresentazione che possano apparire legittime, per fornire messaggi credibili a chi vive al confine tra radicalizzazione e radicalizzazione violenta.

Probabilmente il livello di prevenzione primaria potrebbe essere un campo privilegiato per introdurre elementi pedagogici nella progettazione di misure preventive, o per orientare queste pratiche tramite gli studi di pedagogia della famiglia (Catarsi, 2006; Iori, 2001). La prevenzione primaria, a differenza degli altri due livelli, non si muove in termini correttivi: piuttosto, mira a supportare forme di resistenza, cerca di sviluppare competenze critiche, coinvolge per sua natura sia i singoli che le unità sociali fondamentali, quali la famiglia e/o il gruppo dei pari. Si aprono, a questo livello, nuove aree di ricerca in cui il contributo pedagogico è già in parte sedimentato, in cui il terreno è dissodato e non tocca aspetti invece non di pertinenza scientifica, come la complessa sfera degli studi e degli interventi con finalità securitarie o correttive.

### *Conclusioni*

All'idea che la famiglia si configuri come un contesto di vita primario (Bellingreri, 2014) e come spazio di apprendimento permanente (Cadei, 2010), si accompagna sempre più diffusamente la consapevolezza che le famiglie hanno necessità di un supporto educativo e di spazi in cui poter imparare a gestire eventi inediti e contraddittori (Pati, 2014). I fenomeni di micro-radicalizzazione sono alcuni di questi possibili "incidenti critici" che spingono i genitori a doversi interrogare e rileggersi con spirito aperto, adottando una prospettiva critico-riflessiva (Fabbri, 2008) che possa loro permettere di rileggere il proprio ruolo e la propria funzione educativa.

Parallelamente, gli studi esposti fin qui testimoniano quanto la famiglia e i contesti parentali possano assolvere un ruolo fondamentale come *partner* educativi nei diversi livelli di prevenzione: primaria, secondaria e terziaria. La famiglia viene a configurarsi come un *partner* educativo insostituibile, in un rapporto di corresponsabilità educativa con la società verso temi che, apparentemente, possono essere percepiti come lontani dagli impegni quotidiani.

Così, nella sfera della prevenzione primaria, la famiglia diventa non solo un contesto di fruizione di saperi utili alla prevenzione, ma essa stessa può configurarsi come amplificatore dei messaggi e delle conoscenze. Come è stato evidenziato dagli studi focalizzati sul rapporto tra famiglie immigrate, scuola e necessità di supporti per favorire i processi di inclusione sociale, «la famiglia può rappresentare una risorsa poiché favorisce la rielaborazione dell'identità originaria in una nuova forma, certamente più complessa, ma più rispondente alle esigenze di individui che si muovono tra orizzonti culturali diversi» (Silva, 2009, p. 35). Medesima attenzione sembra svilupparsi anche rispetto al ruolo giocato dai saperi familiari, nel poter essere intercettati al fine di progettare azioni di prevenzione dei fenomeni di radicalizzazione.

Come i fenomeni migratori hanno reso i contesti sociali più complessi, sollecitando la ricerca pedagogica a rileggere i costrutti con cui dare un nome ai fenomeni educativi (Fiorucci, Pinto Minerva *et al.*, 2017), la diffusione crescente delle nuove forme di radicalizzazione spinge il dibattito pedagogico a farsi carico di una lettura articolata del fenomeno; una lettura che probabilmente ha necessità di recuperare approcci capaci di tenere assieme più punti di vista, diversi piani, in un'ottica attenta alle relazioni tra i bisogni in gioco (Formenti, 2010).

A livello secondario, la famiglia diventa in prima linea il campanello di allarme per intercettare preventivamente e leggere gli indizi che possono allertarci sui pericoli di adesione a prospettive estremiste e violente, da parte di giovani o adulti. Ma, sempre su questo piano, la famiglia può assolvere il ruolo di *partner* nelle azioni di educazione e di gestione dei processi informali di apprendimento, che possono generare resilienza e prospettive di pensiero più aperte, permeabili e inclusive.

A livello della prevenzione terziaria, nei processi di disingaggio, non vi è dubbio che le ricerche testimoniano che la famiglia può essere già il *setting* dentro il quale progettare l'intervento; o, come testimoniato da alcune esperienze internazionali, la famiglia può diventare uno dei "poli di comunità di pratiche" al cui interno tentare di recuperare persone che abbiano compiuto atti violenti. È questo il livello più complesso, dove si intrecciano con maggiore chiarezza processi di *security* e di rieducazione, tra pratiche di intervento formali e informali.

La tipologia dei programmi P/CVE orientati alla famiglia introdotta nella sezione precedente illustra l'ampia varietà di iniziative esistenti in questo campo. Consente inoltre di identificarne alcune sfide e lacune. Da un lato, c'è poca conoscenza disponibile sulle buone pratiche e sugli elementi che possono determinarne il successo o il fallimento di tali programmi. Questa mancanza di valutazione è ancora più pronunciata nel caso di programmi P/CVE orientati alla famiglia (Bousetta, Dethier *et al.*, 2018; Gielen, 2015).

Dall'altro, è possibile tracciare alcune sfide connesse a questo tema. La prima riguarda la sostenibilità istituzionale, il grado di professionalità e credibilità pubblica dei programmi P/CVE orientati alla famiglia (Sidlo, 2017). Un'osservazione dettagliata delle iniziative esaminate suggerisce che si possa registrare un'ampia disparità, in particolare in termini di supporto finanziario disponibile e livello di professionalizzazione su cui fare affidamento. Diverse iniziative guidate dalla comunità sembrano avere problemi di instabilità finanziaria o mancanza di personale qualificato, che possono compromettere la continuità dei servizi offerti alle famiglie. Inoltre, le autorità pubbliche a volte sono riluttanti a riconoscere la credibilità e il lavoro svolto in questo settore dalle organizzazioni basate sulla comunità, perché non conoscono quegli attori sul campo o hanno avuto interazioni limitate con loro in passato.

Lavorare con genitori e parenti che hanno sperimentato la radicalizzazione richiede uno sforzo che può sollevare una serie di problemi politici e istituzionali. Già sciogliere alcuni dilemmi potrebbe essere un lavoro da sviluppare in sede di analisi teorica. Il dilemma intorno alla loro etichettatura: per esempio, è corretto utilizzare l'espressione "genitori di individui radicalizzati"? Coinvolgere i genitori con il rischio di rendere espliciti i conflitti taciuti dentro un *setting* di prevenzione dovrebbe essere un oggetto di preoccupazione (Galloway, 2019).

In questo senso, le iniziative P/CVE orientate alla famiglia svolgono una funzione primaria e sollevano dimensioni nuove per la ricerca in ambito educativo. Come abbiamo visto dalla letteratura molteplici sono le attenzioni che devono essere presidiate, dalle categorie teoriche utilizzate (radicalizzazione, estremismo, ecc.), ai livelli di intervento e alle modalità con cui coinvolgere le persone nei programmi di prevenzione, rieducazione, disingaggio. Una pista potenzialmente interessante da esplorare potrebbe essere quella di coinvolgere le famiglie nei programmi di prevenzione, non solo come fonti primarie ma come *partner* corresponsabili delle azioni di indagine. Non secon-

daria potrebbe essere, inoltre, la costituzione di gruppi di lavoro non solo multidisciplinari, ma multiculturali e multiprofessionali. Come è stato sollevato da molti studi, la radicalizzazione è un fenomeno complesso, che non intercetta solo alcune forme particolari di estremismo religioso, ma abbraccia tutte le diverse manifestazioni del pensiero esclusivo, impermeabile al cambiamento e focalizzato sulla estremizzazione delle polarità. Chi conduce ricerche in questo campo di interesse potrebbe considerare i genitori come componenti della ricerca in alcune fasi delicate, come per esempio la definizione dell'ipotesi o della interpretazione di alcuni dati.

Il punto di vista delle famiglie è in qualche misura fondamentale per comprendere, o anticipare, l'impatto delle potenziali azioni o misure che potrebbero essere implementate sulla base delle evidenze empiriche. Ciò che gli studi sulla radicalizzazione ci hanno restituito è forse l'idea e la convinzione che, in quanto fenomeno sociale, la prevenzione di manifestazioni violente non possa che essere affrontata con il coinvolgimento di coloro che hanno in qualche forma preso parte, consapevolmente o meno, a tali processi. Ne consegue che siano, dunque, le prime "barriere naturali" a dover essere sostenute: la famiglia *in primis*, per passare al gruppo dei pari e alle istituzioni di istruzione e educazione formale.

#### Riferimenti bibliografici

- Altier M.B., Thoroughgood C.N., Horgan J.G. (2014): Turning Away from Terrorism: Lessons from Psychology, Sociology, and Criminology. *Journal of Peace Research*, 51(5), pp. 647-661.
- Amirault V. (2016): Visibility, Transparency and Gossip: How Did the Religion of Some (Muslims) Become the Public Concern of Others? *Critical Research on Religion*, 4(1), pp. 37-56.
- Antonacci F., Gambacorti-Passerini M.B., Oggionni F. (a cura di) (2019): *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Anwar M., Wildan M. (2018): *Family Well-being and Radicalism in Digital Era*. In AA.VV., *Proceedings of the Borneo International Conference on Education and Social Sciences (BICES)*, n.d., pp. 142-149 (<https://bices.org/>; last access: 10.11.21).
- Bellingheri A. (2014): *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Biagioli R. (2017): Immigrants' Daughters in the Italian School. *Pedagogia oggi*, 15(1), pp. 205-221.
- Bjørge T. (2009): *Processes of Disengagement from Violent Groups of the Extreme Right*. In T.Bjørge, J. Horgan (eds.): *Leaving Terrorism Behind*. London: Routledge, pp.30-48.
- Bjørge T., Carlsson Y. (2005): *Early Intervention with Violent and Racist Youth Groups*. Oslo: Norwegian Institute of International Affairs.
- Bjørge T., Horgan J. (eds.) (2009): *Leaving Terrorism Behind: Individual and Collective Disengagement*. Abingdon: Routledge.
- Borum R. (2003): Understanding the Terrorist Mindset. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 72(7), pp. 7-10.
- Bousetta H., Dethier M., Lecoyer K. (2018): *Projet Family Support: cartographie des pratiques de soutien aux familles confrontées à la radicalisation violente*, n.d. (<https://docplayer.fr/83748789-Projet-family-support-cartographie-des-pratiques-de-soutien-aux-familles-confrontees-a-la-radicalisation-violente.html>; date de dernière consultation: 08.03.19)
- Cadei L. (2010): *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*. Milano: Unicopli.
- Catarsi E. (2006). Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 11-22.
- Dalgaard-Nielsen A. (2010): Violent Radicalization in Europe: What We Know and What We Do Not Know. *Studies in Conflict and Terrorism*, 33, pp. 797-814.
- Desmarais S.L., Simons-Rudolph J., Brugh C.S., Schilling E., Hoggan C. (2017): The State of Scientific Knowledge Regarding Factors Associated with Terrorism. *Journal of Threat Assessment and Management*, 4(4), pp. 180-209.
- El-Amraoui A.F., Ducol B. (2019): Family-oriented P/CVE Programs: Overview, Challenges and Future Directions. *Journal for Deradicalization*, 20, pp. 190-231.

- Fabbri L. (2008): Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere genitoriale. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione familiare*, n. 1, pp. 45-55.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Formenti L. (2000): *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerrini e Associati.
- Galloway B. (2019, September 5): *The Ethics of Engaging Former Extremists to Counter Violent Extremism Online*. *Moonshot CVE*, n.d. (<http://moonshotcve.com/ethics-of-engaging-formers/>; last access: 12.09.19).
- Gielen A.J. (2015): Supporting Families of Foreign Fighters. A Realistic Approach for Measuring the Effectiveness. *Journal for Deradicalization*, 1(2), pp. 21-48.
- Gill P., Horgan J., Deckert P. (2014): Bombing Alone: Tracing the Motivations and Antecedent Behaviors of Lone-actor Terrorists. *Journal of Forensic Sciences*, 59(2), pp. 425-435.
- Hafez M.M. (2016): The Tie that Binds: how Terrorists Exploit Family Bonds. *CTC Sentinel*, 9(2), 15-18.
- Hong Chui W., Farrall S. (2002): Rethinking What Works with Offenders: Probation, Social Context and Desistance from Crime, *Criminal Justice*, 16(1), pp. 119-121.
- Horgan J.G. (2009): *Walking Away from Terrorism: Accounts of Disengagement from Radical and Extremist Movements*. London: Routledge.
- Huntington S.P. (1996): *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale. Il futuro geopolitico del pianeta*. Trad. it. Milano: Garzanti, 2000.
- Iori V. (2001): *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Khosrokhavar F. (2018): *Le nouveau jihad en Occident*. Paris: Robert Laffont.
- Koehler D. (2015): *Family Counselling, De-radicalization and Counterterrorism: The Danish and German Programs in Context*. In S. Zeiger, A. Aly (eds.): *Countering Violent Extremism: Developing an Evidence-base for Policy and Practice*, Abu Dhabi: Hedayah and Curtin University, pp. 129-138.
- Koehler D. (2017): *Understanding Deradicalization. Methods, Tools and Programs for Countering Violent Extremism*. London: Routledge.
- Koehler D., Ehrh, T. (2018): Parents' Associations, Support Group Interventions and Countering Violent Extremism: An Important Step Forward in Combating Violent Radicalization. *International Annals of Criminology*, 56 (1-2), pp. 178-197.
- Kundnani A. (2012): Radicalisation: The Journey of a Concept. *Race & Class*, 54(2), pp. 3-25.
- McCauley C., Moskalenko S. (2011): *Friction: How Radicalisation Happens to Them and Us*. Oxford: University Press.
- Mezirow J. (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moghadam F.M. (2009): *De-radicalisation and the Staircase from Terrorism*. In D. Canter (ed.): *The Faces of Terrorism: Multidisciplinary Perspective*. New York: John Wiley, pp. 278-279.
- Pati L. (a cura di) (2014): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Sampson R.J., Laub J.H. (1993): *Crime in the Making: Pathways and Turning Points through Life*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Sedgwick M. (2010): The Concept of Radicalization as a Source of Confusion. *Terrorism and Political Violence*, 22(4), pp. 479-494.
- Sidlo K. (2017): *Beyond Signposting. New Approach to Working with Families of Radicalised Youth and Cooperating with National Authorities*. Barcelona: Euromesco.
- Sieckelinck S., De Winter M. (2015): *Formers & Families: Transitional Journeys In and Out Extremisms in the UK, Denmark and The Netherlands*. The Hague: National Coordinator Security and Counterterrorism (NCTV).
- Sieckelinck S., Kaulingfreks F., De Winter M. (2015): Neither Villains nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalisation. *British Journal of Educational Studies*, 63(3), pp. 329-343.
- Sikkens E., Sieckelinck S., Van San M., Winter, de, M. (2017): Parental Influence on Radicalization and De-radicalization According to the Lived Experiences of Former Extremists and their Families. *Journal for Deradicalization*, 12, pp. 192-225.
- Serbati S., Milani P. (2012): La genitorialità vulnerabile e la recuperabilità dei genitori. *MinoriGiustizia*, 3, pp. 111-119.

- Silva C. (2009): Famiglie immigrate e educazione dei figli. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1(1), 30-36. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3026>
- Silva D.M.D. (2018): Radicalisation: the Journey of a Concept (*revisited*), *Race & Class*, 59(4), pp. 34-53.
- Simi P., Sporer K., Bubolz B.F. (2016): Narratives of Childhood Adversity and Adolescent Misconduct as Precursors to Violent Extremism: A Life-course Criminological Approach. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 53(4), pp. 536-563.
- Sivenbring J. (2019): Signs of Concern about Islamic and Right-Wing Extremism on a Helpline against Radicalization. *Journal for Deradicalization*, 18, pp. 108-145.
- Spalek B. (2016): Radicalisation, De-radicalisation and Counter-radicalisation in Relation to Families: Key Challenges for Research, Policy and Practice. *Security Journal*, 29(1), pp. 39-52.
- Spalek B., Davies L. (2012): Mentoring in Relation to Violent Extremism: A Study of Role, Purpose, and Outcomes. *Studies in Conflict and Terrorism*, 35(5), pp. 354-368.
- Waldmann P. (2010): *Radicalisation in the Diaspora: Why Muslims in the West Attack Their Host Countries*. Madrid: Elcano.
- Weine S., Ahmed O. (2012): *Building Resilience to Violent Extremism among Somali-Americans in Minneapolis-St. Paul. Final Report to Human Factors/Behavioral Sciences Division, Science and Technology Directorate, US Department of Homeland Security*. College Park (MD): START.
- Wiktorowicz Q. (2005): A Genealogy of Radical Islam. *Studies in Conflict & Terrorism*, 28(2), pp. 75-97.
- Williams M., Horgan J., Evans W. (2015): The Critical Role of Friends in Networks for Countering Violent Extremism: Toward a Theory of Vicarious Help-Seeking. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 8(1), pp. 45-65.
- Winter D.A., Feixas G. (2019, March 6): Toward a Constructivist Model of Radicalization and Deradicalization: A Conceptual and Methodological Proposal, *frontiers in Psychology*, 10(412), pp. 1-11.





**Citation:** A.C. Baukloh. (2021) Conflict capability e mediazione: un approccio preventivo alla radicalizzazione e ai comportamenti antisociali in contesti familiari e microsociale. *Rief* 18, 2: pp. 91-106. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10558>.

**Copyright:** © 2021 A. C. Baukloh. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## *Conflict capability* e mediazione: un approccio preventivo alla radicalizzazione e ai comportamenti antisociali in contesti familiari e microsociale

*Anja Corinne Baukloh*<sup>1</sup>

### *Abstract*

L'analisi delle dinamiche dei conflitti tra gli individui e nella società e l'elaborazione di appropriate strategie di intervento offrono una prospettiva importante per la prevenzione dei processi di radicalizzazione. L'articolo fornisce una panoramica di alcuni strumenti concreti di analisi e intervento nelle dinamiche di conflitto microsociale, con particolare riferimento alla famiglia. Il punto di partenza scelto è il concetto di “*conflict capability*”, la capacità degli esseri umani di gestire in modo appropriato un conflitto. L'approccio presentato unisce uno sguardo sistemico al fenomeno e un accompagnamento trasformativo alle capacità delle singole persone, in particolare delle donne, di affrontare i conflitti e cercare una soluzione. Il modello di analisi di Friedrich Glasl dei processi di *escalation* conflittuale articolato in nove stadi rappresenta un importante riferimento per definire la dinamica del conflitto concreto e il tipo di intervento. Gli strumenti di intervento nel contesto familiare e microsociale proposti nel testo sono il modello di comunicazione empatica e “*problem solving senza perdenti*” elaborato da Thomas Gordon e l'approccio della mediazione sistemica trasformativa dei conflitti. L'articolo propone infine una riflessione sull'importanza di una cultura diffusa della gestione costruttiva dei conflitti – la *conflict capability* – per rafforzare la pratica della democrazia nelle società contemporanee, con riferimento ad Autori come Chantal Mouffe e Axel Honneth.

*Parole chiave:* conflitti, mediazione, radicalizzazione, educazione, cambiamento.

### *Abstract*

Understanding conflict dynamics among individuals and within society, and devising appropriate intervention strategies offer a relevant perspective for the prevention of radicalization processes. The article outlines an overview of some

<sup>1</sup> Responsabile operativa del Laboratorio “FORMA MENTIS – Trasformazione dei Conflitti e Apprendimento Sistemico”, del PIN S.c.r.l. – Servizi didattici e scientifici per l'Università degli Studi di Firenze, e Ricercatrice aggregata del Centro Interdisciplinare Scienze per la Pace (CISP) dell'Università degli Studi di Pisa.

concrete instruments of analysis and intervention in microsocial conflicts, with special reference to family. We choose as a starting point the notion of “conflict capability”, the ability of human beings of appropriately handling conflict. The model presented here is based on a systemic understanding of social conflict and a transformative approach to foster human capabilities, and specifically women, of dealing with conflict. Friedrich Glasl’s “escalation model” offers a solid foundation in order to define conflict dynamics which is crucial for devising appropriate, context-specific interventions. For the family and microsocial context, we propose as intervention tools empathic communication and “problem solving without losers” proposed by Thomas Gordon, as well as a “systemic transformative” approach to mediation. The article also reflects on the importance of conflict capability in order to reinforce the practice of democracy, building on the contribution of authors such as Chantal Mouffe and Axel Honneth.

*Keywords:* conflict, mediation, radicalization, education, change processes.

### *Introduzione*

I conflitti fanno parte della famiglia come di qualsiasi sistema sociale, e il loro impatto dipende dal modo in cui vengono gestiti. In quanto agenzia di socializzazione primaria, decisiva per l’acquisizione dell’identità sociale (Ribolzi, 2012) la famiglia può diventare un contesto di apprendimento di attitudini positive verso la nonviolenza, un laboratorio di gestione costruttiva dei conflitti: in questo caso è assai probabile che i suoi membri saranno in grado di gestire meglio non solo i conflitti familiari, ma anche le tensioni interiori e i conflitti nell’ambiente sociale. Perciò riteniamo la capacità di comprendere e trasformare le dinamiche conflittuali un elemento importante per la prevenzione della radicalizzazione e dei comportamenti antisociali nel contesto familiare.

In questa prospettiva proponiamo qui alcuni elementi chiave della mediazione sistemica e trasformativa (Ballreich, Glasl, 2019, trad. it. 2021; Baukloh, 2008; Baukloh, Scotto, 2019; Baukloh, Valdambri, 2015; Bush, Folger, 2004, trad.it. 2009; Glasl, 1997, trad. it. 2019; Panerai, Baukloh, 2014; Scotto, 2018) per l’analisi e l’intervento nelle dinamiche di conflitto familiare e microsociale. Si tratta di concetti teorici e strumenti pratici che possono dare un contributo importante allo sviluppo di atteggiamenti costruttivi di apertura e di dialogo, con l’obiettivo di sviluppare una maggiore *conflict capability*: la capacità degli esseri umani di gestire in modo appropriato un conflitto.

La competenza in materia di conflitti non va confusa con il loro evitamento: questo vale sia al livello familiare che sociale. Un approccio costruttivo ai conflitti sociali può anche consistere nel dare piena voce a posizioni radicali, ma con forme di espressione che non siano espressione di violenza, e con la volontà di ascoltare le posizioni degli altri e di competere con loro in un confronto discorsivo.

A nostro avviso, coltivare la competenza a gestire in modo appropriato i conflitti nella sfera familiare e microsociale potrà costituire un punto di partenza per una società più resiliente e capace di affrontare conflitti e sfide del presente.

#### *1. Dalla radicalizzazione all’agonismo democratico*

Nel libro *Il conflitto democratico*, Chantal Mouffe fornisce per l’ambito della politica una riflessione analoga:

Il conflitto non può e non deve essere sradicato dalle società democratiche liberali, dato che la specificità della democrazia pluralista risiede precisamente nel riconoscimento e nella legittimazione del conflitto. Una politica democratica liberale esige semmai che gli altri non siano intesi come nemici da distruggere, ma avversari le cui idee possono essere combattute, anche con ferocia, ma senza mettere mai in discussione il loro diritto a difenderle. Per dirla in altro modo, è importante che il conflitto non assuma la forma di un “antagonismo” (lotta tra nemici) bensì la forma di un “agonismo” (lotta tra avversari)» (2000, trad. it. 2015, pp. 26-27).

Per far sì che il sistema politico democratico funzioni, c'è bisogno di un confronto democratico vivace, che includa anche punti di vista e posizioni marginalizzate e permetta a tutti di esprimere il proprio dissenso, sulla base della condivisione dei valori etici e politici e la discussione su cosa significano questi valori e su come devono essere attuati nella pratica: «Il consenso, quindi, è sempre un “consenso conflittuale”. La competizione agonistica offre ai cittadini diverse possibilità di identificazione, offrendo quindi uno sbocco democratico per le passioni politiche» (ivi, p. 28). Mentre il conflitto tra avversari, la “lotta agonistica”, è la condizione fondamentale per l'esistenza di una democrazia vitale, la sua mancanza – constatata Mouffe – rischia di portare a situazioni in cui «il confronto democratico sia sostituito da un confronto tra valori morali non negoziabili, o forme essenzialiste di identificazione» (ivi, p. 27).

Assumendo la prospettiva di Mouffe, possiamo intendere la radicalizzazione come un processo di sviluppo di atteggiamenti “antagonistici”, che portano a vedere l'avversario come nemico e favoriscono l'*escalation* conflittuale fino a estremismi violenti, mentre l'educazione alla gestione costruttiva dei conflitti è associata allo sviluppo di un atteggiamento non violento e alla capacità di lottare per le proprie convinzioni in modo “agonistico”, senza estremismi violenti.

## 2. *Conflict capability*

Affinché nella società i conflitti possano essere gestiti in modo non violento, vivace e appassionato, occorre esercitare le relative competenze e capacità. In quanto agenzie di socializzazione, scuola e famiglia svolgono un ruolo chiave in questo senso, non solo per quanto riguarda la generica diffusione dei valori democratici, ma anche per la conoscenza e la pratica delle modalità di negoziazione di valori, bisogni e interessi divergenti, e di gestione dei conflitti in un contesto democratico. Nel sistema scolastico italiano, ad esempio, l'insegnamento dell'educazione civica costituisce uno spazio importante per questo tipo di pratiche educative, così come l'introduzione di servizi di mediazione nelle scuole e offerte formative sulla comunicazione nonviolenta e la gestione efficace dei conflitti per tutti i componenti del sistema scuola – dagli alunni, agli insegnanti, al personale tecnico amministrativo, dirigenti scolastici e genitori (Panerai, Baukloh, 2014).

All'interno della famiglia l'insegnamento delle pratiche di cittadinanza attiva dovrebbe comprendere, oltre all'insegnamento dei diritti e dei doveri, lo sviluppo delle competenze che gli individui possono utilizzare per esprimere il proprio consenso o la loro opposizione nelle interazioni sociali di cui sono parte. Questo potrà far sì che l'educazione familiare diventi una scuola per la cittadinanza attiva e per relazioni umane senza violenza – e non un elemento che contribuisce alla radicalizzazione e allo sviluppo di comportamenti antisociali.

Saper gestire i conflitti in modo costruttivo è una capacità chiave non solo per il benessere relazionale in famiglia, ma anche per la partecipazione democratica nella società, consentendo l'autoaffermazione e la protesta – ad esempio in reazione ad atti di discriminazione o razzismo – senza il rischio di innescare una reazione a catena di radicalizzazione, comportamenti antisociali e violenza. La capacità personale di gestire il conflitto costituisce quindi un insieme di

competenze e atteggiamenti di grande importanza. Essa può essere insegnata in ogni contesto di socializzazione, in particolare nella scuola (Panerai, Baukloh, 2014) e nel contesto familiare (Novara, 2013).

Friedrich Glasl ha introdotto il concetto di *conflict capability*, la capacità di affrontare il conflitto in modo costruttivo, basata sui principi dell'assertività, del potenziale di arricchimento delle divergenze tra le parti, della possibilità di incanalare l'energia potenzialmente distruttiva del conflitto in direzioni costruttive (1997, trad. it. 2019). Questa capacità personale può a sua volta contribuire a rendere più resilienti a tensioni e conflitti le organizzazioni e le strutture sociali (*ibidem*).

Il concetto di *capability*, o capacità individuale, è stato reso popolare dagli studi di Amartya Sen (1999, trad. it. 2000) e Martha Nussbaum (2011, trad. it. 2012) sullo sviluppo umano, come strumento per una valutazione comparativa dello sviluppo umano, e come fondamento per una teoria della giustizia sociale. Alla base del concetto è la domanda: cosa è in grado di *fare ed essere* ogni persona, in un determinato contesto istituzionale e sociale (Nussbaum, 2011, trad. it. 2012). A nostro avviso, la capacità di affrontare in maniera costruttiva i conflitti in cui si è coinvolti costituisce a pieno titolo una *capacità interna* agli individui, nel senso elaborato da Nussbaum, che deve trovare riscontro in appropriati canali istituzionali per la sua promozione e realizzazione effettiva nella società, per diventare quella che l'autrice chiama capacità combinate (*Ibidem*). Come per le *capabilities* nel discorso di Nussbaum (*Ibidem*), la capacità di affrontare il conflitto in modo costruttivo prescinde dai valori e dagli obiettivi dei contendenti, e non costituisce un rigido parametro normativo imponendo obblighi di comportamento: piuttosto, traccia una pluralità di percorsi di azione che gli individui possono intraprendere, e si riconnette alla capacità di pensiero critico, una delle *capabilities* fondative individuate dalla filosofa statunitense.

Nelle prossime pagine presentiamo alcune dimensioni della *conflict capability*, che riteniamo di immediata rilevanza per i contesti familiari e per rafforzare il ruolo delle donne nella prevenzione della radicalizzazione e dei comportamenti antisociali: la capacità di comprendere e interrompere le dinamiche di conflitto grazie ai modelli di analisi e intervento nei processi di *escalation*; la capacità di esprimere i propri interessi, esigenze, emozioni e valori e di ascoltare gli altri, anche se le posizioni assunte sono diametralmente opposte; la capacità di analizzare i propri sistemi di riferimento (famiglia, scuola, società) per affrontare i conflitti e riconoscere le potenzialità di cambiamento.

Tutte queste competenze contribuiscono allo sviluppo della capacità dei singoli di affrontare conflitti e al miglioramento qualitativo delle interazioni nei sistemi sociali di cui fanno parte, come la famiglia o la scuola. Educatori, insegnanti, operatori sociali e qualsiasi altra persona di riferimento che abbia acquisito delle competenze in materia di conflitti, possono svolgere un ruolo di sostegno e contribuire in questo modo a migliorare le relazioni interpersonali e a prevenire la radicalizzazione.

È quindi plausibile aspettarsi che nei contesti familiari l'aumento delle capacità di gestione non-violenta dei conflitti potrà favorire l'assunzione di un ruolo attivo da parte delle figure di riferimento, e in particolare delle madri, nella prevenzione degli estremismi violenti, e lo sviluppo di nuovi *role models* per i membri della famiglia: un aspetto da non sottovalutare in un'ottica di genere.

### 3. *Comprendere e interrompere le dinamiche di escalation conflittuale*

La comprensione dei processi di *escalation* conflittuale consente un intervento appropriato e tempestivo. Qui presentiamo il modello analitico del mediatore austriaco Friedrich Glasl (1997, trad. it. 2019). Già all'inizio degli anni '80, Glasl ha sviluppato un modello sofisticato per una

migliore comprensione dei processi di *escalation* dei conflitti sociali, che è stato successivamente utilizzato dai mediatori di tutto il mondo per la prevenzione e l'intervento nei conflitti sociali. Friedrich Glasl differenzia anzitutto fra divergenze e conflitti: «Le divergenze sono la cosa più naturale del mondo nella vita delle persone; ma esse di per sé non costituiscono ancora un conflitto. Tutto dipende dal modo in cui le divergenze si gestiscono. La tensione diventa conflitto quando le persone coinvolte non riescono più a gestirla in modo costruttivo» (ivi, p. 123).

Nel suo modello d'analisi della dinamica dell'*escalation*, che gradualmente portano alla radicalizzazione del conflitto e al reciproco rafforzamento di aggressività e impulsi distruttivi, Glasl distingue nove livelli articolati in tre fasi principali, durante i quali le parti in conflitto perdono passo per passo l'autocontrollo e il controllo della situazione (*Ibidem*). Questa dinamica complessiva è illustrata nel grafico che segue.

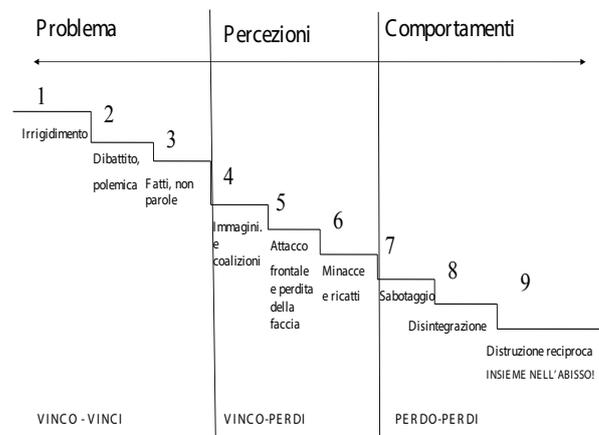


Grafico 1 – Dinamica dell'escalation conflittuale<sup>2</sup>

Il grafico riassume i gradini che portano verso la distruzione reciproca come risultato ultimo, se l'*escalation* conflittuale non viene interrotta. Illustriamo brevemente le caratteristiche principali e la loro rappresentazione nel grafico: le due linee verticali indicano il passaggio da una fase all'altra, e sull'asse orizzontale, le parole *problema*, *percezioni*, *comportamenti* riassumono le caratteristiche specifiche delle tre fasi nell'*escalation* conflittuale.

Il grafico può essere letto sia nella direzione dell'*escalation* conflittuale – verso il basso –, sia a ritroso per descrivere il processo di *de-escalation* durante la mediazione dei conflitti: tornando dall'ultima fase (*comportamenti*), nella quale le parti si concentrano soltanto sui comportamenti, percepiti esclusivamente come distruttivi, verso la seconda (*percezioni*), nella quale le parti lottano per costruire una loro immagine positiva e un'immagine esclusivamente negativa della controparte fino a risalire ai gradini della prima fase (*problema*) dell'*escalation* conflittuale.

All'inizio dell'*escalation* conflittuale le parti discutono di un problema, una divergenza che non riescono a risolvere. Quando passano dalle parole ai fatti (*gradino tre*) la qualità dell'interazione

<sup>2</sup>Cfr. Glasl, 1997, trad. it. 2019, in particolare le pp. 124-125; adattato dall'Autrice, N.d.A.

peggiora notevolmente e le parti abbandonano l'idea iniziale, che da questo conflitto possono uscire entrambi vincitori (indicato nel grafico con le parole *vinco-vinci*). Nella fase due e tre la percezione riguardo ai possibili esiti del conflitto peggiora, da *vinco-perdi* (fase due) a *perdo-perdi* (fase tre), quando le parti hanno ben chiaro che nessuno dei due uscirà vincitore e fare soffrire l'altro, danneggiare di più l'altro che venir danneggiato da lui o lei, diventa la misura di successo per le parti; si scatena una dinamica distruttiva che può portare alla distruzione reciproca, se nessuno interviene, separando le parti con forza o se le parti si bloccano da sole ad esempio a causa dei rimorsi morali o della paura delle conseguenze penali.

Prima di analizzare la dinamica dell'*escalation* conflittuale, chiediamo ai lettori e alle lettrici di prendersi un momento per pensare ad una situazione conflittuale che hanno vissuto in prima persona e provare a rispondere alle domande: *che cosa è successo? Come vi siete sentite? Che cosa è cambiato durante l'escalation conflittuale? Come è finita l'escalation conflittuale? La soluzione del vostro conflitto aveva a che fare qualcosa con il problema iniziale o il conflitto si era spostato verso altri temi, o aveva coinvolto altre persone? Come vi sentite a pensare ora a questo conflitto e al vostro vissuto? C'è qualcosa che faresti diversamente?*

Queste domande ci servono per sollecitare delle immagini, emozioni e riflessioni, che fanno sì che l'analisi dell'*escalation* non rimanga un esercizio astratto, ma contribuisca alla capacità di meta-analisi, alla *conflict capability*, prendendo atto delle emozioni proprie e assumendosi la responsabilità delle proprie azioni e dei loro effetti sulla nostra controparte e l'ambiente circostante (famiglia, scuola, contesto lavorativo). Quando siamo dentro una dinamica di *escalation* spesso le nostre azioni, anche quelle più estreme, ci sembrano giustificate. Riusciamo a riconoscere il nostro contributo all'*escalation* conflittuale, la dissonanza fra le nostre azioni e i nostri valori di riferimento, soltanto quando ci liberiamo dalla rete distruttiva di percezioni distorte, emozioni alterate e (re)azioni sproporzionate, che ci sembravano senza alternativa, ma che ci lasciano perplessi, e a volte anche imbarazzati, quando le riconsideriamo a mente fredda.

Glasl propone di chiederci se «sono io ad avere un conflitto o è il conflitto a controllare me?» (1997, trad. it. 2019, p. 123). Con l'avanzare dell'*escalation*, le parti in conflitto perdono l'autocontrollo; più è profondo un certo livello, più è intensa e violenta la manifestazione del conflitto e la «forza di attrazione del meccanismo del conflitto spinge quest'ultimo verso il basso, a meno che gli avversari non si sveglino, contrastando questa dinamica interna. Tutto ciò richiede però da parte loro conoscenza dei meccanismi, capacità di percepire il processo in corso, consapevolezza e forza morale» (ivi, p. 125). La mediazione sistemica trasformativa vuole dare un contributo proprio in questo senso, dando alle persone degli strumenti per poter uscire da soli dalla dinamica di *escalation* (nella prima fase) o – se il conflitto è già entrato nella seconda fase dell'*escalation* (dal livello 4 in poi), chiamando un aiuto esterno professionale.

Qui non possiamo entrare nei dettagli dell'analisi e dei vari strumenti per interrompere l'*escalation* conflittuale e facilitare processi di cambiamento individuale e organizzativo (Ballreich, Glasl, 2019, trad. it. 2021; Baukloh, 2014; Glasl, 1997, trad. it. 2019; Panerai, Baukloh, 2014; Scotto, 2017). Illustreremo qui gli aspetti principali più rilevanti per il nostro tema. Per la prevenzione della radicalizzazione e dei comportamenti antisociali la conoscenza delle dinamiche di *escalation* è fondamentale, sia per riconoscere quando c'è bisogno di un intervento di una terza parte e per decidere che tipo di professionalità fare intervenire (dai mediatori, educatori, assistenti sociali o psicologi fino alle forze dell'ordine), sia per la scelta del metodo d'intervento: mentre nella prima fase dell'*escalation* le parti in conflitto sono ancora raggiungibili con argomentazioni e sono motivate ad affrontare direttamente il loro problema, a partire dalla seconda fase d'*escalation*, sono l'altra persona, l'altro gruppo o la società per intero a essere diventati «il problema». Le questioni iniziali sono passate in secondo piano, l'emozioni sono

alterate e il conflitto è diventato una battaglia che potrà vedere soltanto un vincitore (la logica del *vinco-perdi*). In questa fase del conflitto è molto probabile che la radicalizzazione interiore si esprima in comportamenti antisociali e che gli agenti di tali comportamenti li percepiscano come giustificati e senza alternativa.

Mano a mano che l'*escalation* va avanti, la distruttività aumenta, la capacità di autoriflessione diminuisce e le aspettative negative si rafforzano, trascinando le parti in una corsa verso il basso.

La ricerca di alleati (seguendo il motto “o sei *con* me, o sei *contro* di me”), lascia sempre meno spazio a intermediari, aumentando il numero di persone coinvolte nel conflitto e i temi conflittuali (*livello 4*); con azioni che mirano a far perdere la faccia alla controparte in pubblico o davanti ai suoi sostenitori, per “smascherare” colui che viene ormai percepito soltanto negativamente, mentre il proprio gruppo di sostenitori viene visto come impeccabile, vittima delle aggressioni degli altri, e portatore di valori e principi giusti, minacciati dalla controparte (*livello 5*). Questa visione porta a una accelerazione dell'*escalation*, perché di fronte a un avversario così negativo, i “freni” morali non tengono più, e azioni che prima non sembravano pensabili e giustificabili, ora sembrano alle parti in conflitto l'unica strada percorribile per difendere sé stessi, i propri obiettivi e valori.

L'*escalation* entra così nell'ultimo livello della fase *vinco-perdi* (*livello 6*), con minacce e contro-minacce che accelerano ulteriormente l'*escalation*, vincolando i confliggenti alle azioni negative minacciate, con un aumento notevole del livello dello stress, ultimatum e contro-ultimatum, che portano alla terza fase (*perdo-perdi*). Da questo momento fare del male al nemico diventa la priorità, e si passa dall'obiettivo della distruzione limitata (*livello 7*) a quella illimitata (*livello 8*) fino alla ultima fase d'*escalation* (*livello 9*) con l'obiettivo dell'annientamento del nemico a costo dell'autoannientamento (Glasl, 1997, trad. it. 2019).

Anche se questa descrizione sembra un racconto estremizzato di un processo di radicalizzazione, dobbiamo sottolineare che è possibile incontrare questa dinamica di *escalation* conflittuale anche nei conflitti di vicinato, nelle aziende, nelle situazioni di mobbing sul posto di lavoro o a scuola, nella Rete, con i discorsi di odio o nei contesti familiari. Per poter intervenire o per prevenire queste dinamiche è importante essere consapevoli che l'*escalation* conflittuale ha un impatto su tutti gli attori nel sistema e – se non c'è una formazione adeguata e la consapevolezza di queste dinamiche – l'*escalation* conflittuale limita notevolmente la capacità di reagire in modo adeguato. L'*escalation* conflittuale può avvenire anche con atti di violenza “fredda”, come punizioni sproporzionate comunicate con un linguaggio burocratico, ma non per questo meno violente o – se pensiamo alla scuola – con la ridicolizzazione del confligente, ad esempio dell'alunno, davanti alla classe.

Perciò allenare la propria *conflict capability* e non farsi catturare dalla dinamica dell'*escalation* risulta fondamentale per tutti coloro che intendono dare un contributo costruttivo per la prevenzione della radicalizzazione e dei comportamenti antisociali. Prima di illustrare alcuni strumenti concreti di intervento proponiamo un ulteriore elemento per l'analisi dell'*escalation* conflittuale – la dinamica interiore.

#### 4. La dinamica di *escalation* interiore

Abbiamo visto che non è facile resistere alla spirale di *escalation*. Per poter interrompere l'*escalation* conflittuale è necessario capire meglio la dinamica d'*escalation* interiore. Che cosa succede alla nostra capacità di percepire con accuratezza ciò che accade intorno a noi, quando siamo coinvolti in una interazione conflittuale? Come cambia il nostro stato d'animo? Quali sono le nostre emozioni e che cosa vogliamo raggiungere attraverso le nostre azioni? Friedrich Glasl

ha osservato, nella sua lunga esperienza da mediatore dei conflitti, che l'*escalation* conflittuale ha un forte impatto distorsivo sulla nostra lucidità, la nostra capacità di avere una idea accurata di quello che succede intorno a noi e in noi stessi. La nostra capacità di ragionare diminuisce, non abbiamo più un quadro complessivo delle nostre emozioni, dei nostri bisogni, e spesso le nostre azioni non sono alienati con i nostri sentimenti e desideri più profondi, ma sono l'effetto di una dinamica quasi automatica fra stimoli esterni e risposte nostre, perdendo sempre di più di vista l'appropriatezza delle nostre azioni.

Nel libro *Auto-Aiuto nei Conflitti* (1997, trad. it. 2019), Glasl analizza in dettaglio cause ed effetti dei mutamenti delle funzioni psichiche, che possiamo caratterizzare qui soltanto in estrema sintesi, differenziando fra:

*mutamenti della percezione* – si formano immagini della realtà differenti, tuttavia ogni persona crede di avere l'immagine corretta e che sia l'altra parte a distorcere la realtà (ivi, p. 51);

*mutamenti della rappresentazione, della memoria, del pensiero e dell'interpretazione* – emergono sempre più semplificazioni nel pensiero degli individui, oltre a generalizzazioni, approssimazioni, immagini in "bianco e nero", concetti e rappresentazioni polarizzate (ivi, p. 52);

*mutamenti della vita emotiva* – alla «base di tutte le deformazioni delle funzioni psichiche ci sono tensioni e stress, [...] una suscettibilità accentuata che alimenta una sfiducia incipiente» e rafforza l'insicurezza. Le parti del conflitto non sopportano più di «provare sentimenti allo stesso tempo positivi e negativi di fronte alle cose, agli atteggiamenti e alle azioni dell'avversario» (ivi, p. 54).

Questa ambivalenza viene sciolta riservando i sentimenti positivi per sé e per la propria parte, e quelli negativi per l'avversario in modo da rendere univoca la situazione emotiva, perdendo gradualmente l'empatia reciproca, la capacità di mettersi nei panni altrui, isolandosi emotivamente gli uni dagli altri, diventando prigionieri della propria disposizione d'animo, della ripetizione continua delle stesse idee e dell'isolamento affettivo: «Ci chiudiamo nel bozzolo del nostro mondo interiore e così finiamo con il perdere noi stessi, perché è solo nel dialogo con il mondo esterno che possiamo realizzare il nostro Sé» (ivi, p. 54-55);

*mutamenti della volontà* – irrigidimenti, a causa delle delusioni vissute, focalizzazione su pochi obiettivi, da realizzare a ogni costo; «la volontà si restringe a poche possibilità, si fa assoluta e radicale. Col tempo si diffonde il fanatismo. Prima del conflitto eravamo in grado di riconoscere numerose alternative della volontà e dell'azione per soddisfare i nostri bisogni in modi diversi. Con il conflitto, ci ritroviamo a perseguire pochissimi bisogni. Invece di esprimere i nostri veri bisogni, ci ritroviamo a formulare solo posizioni e pretese» (ivi, p. 55);

*mutamenti del comportamento esteriore* – il comportamento perde la sua varietà, diventa sempre più povero e monotono. «Le parole e le azioni coincidono solo in parte con le intenzioni. In questa maniera si manifestano sulle altre persone vari effetti non intenzionali e che non sono nemmeno percepiti dall'agente» (ivi, p. 56).

Questi effetti indesiderati possono avere conseguenze anche gravi sulla controparte, senza che qualcuno se ne assuma la responsabilità.

Perciò emergono pericolose *zone demonizzate*: il mio avversario vive a causa mia esperienze spiacevoli che però non corrispondono alle mie intenzioni. Egli reagisce all'attacco e mi provoca a sua volta

esperienze che non coincidono con le sue intenzioni. Ma intanto gli effetti ci sono già da entrambe le parti, intenzionali o meno. Le parti del conflitto si incolpano a vicenda - e nessuna delle due è disposta ad assumersi la responsabilità delle conseguenze indesiderate. In questo modo i conflitti si inaspriscono ulteriormente. Nell'elaborazione dei conflitti si tratterà di considerare attentamente il distacco fra intenzione, comportamento ed effetto (ivi, pp. 56-57).

Porsi la domanda “sono io che ho un conflitto, o è il conflitto che controlla me?” è un primo passo per riconquistare l'autonomia. Un ulteriore passo è quello di abbandonare l'idea di una linearità nell'escalation conflittuale, la “ricerca del colpevole”, perché come abbiamo visto nell'analisi dell'escalation esteriore e interiore, nei conflitti c'è sempre una causalità reciproca, che viene chiamata nel linguaggio della teoria dei sistemi “causalità circolare” (*Ibidem, passim*). Nella mediazione dei conflitti questo passaggio – abbandonare la ricerca del colpevole e analizzare insieme la dinamica di *escalation* adottando la prospettiva della causalità circolare – risulta spesso molto difficile per le parti in conflitto. Però, una volta intrapresa questa strada, l'orizzonte si apre e le parti possono riuscire a lavorare insieme alla soluzione del loro conflitto. Per la prevenzione della radicalizzazione e dei comportamenti antisociali l'analisi della dinamica interiore dell'*escalation* diventa fondamentale, perché ci fa capire gli ostacoli per la comunicazione con una persona che vive il conflitto, e che non riusciamo a raggiungere con delle argomentazioni, appelli emotivi, divieti o minacce, senza contribuire a nostra volta all'*escalation*. Più tempo passa, più difficile sarà l'interazione comunicativa.

C'è bisogno di un approccio che faciliti la comprensione e permetta di instaurare una relazione con l'altro al di fuori degli schemi dell'interazione conflittuale. Chiara Biasin, Vanna Boffo e Clara Silva sottolineano l'importanza della dimensione comunicativa nei contesti educativi e formativi, «dove va sempre tenuto conto che la dimensione comunicativa non implica solo l'espressione di un pensiero ma sollecita anche la cura nella scelta della modalità appropriata con cui esprimere tale contenuto di pensiero (scelta delle parole, chiarezza e semplicità dell'espressione, attenzione agli aspetti non verbali ecc.) (2020, p. 11)».

L'attenzione ad alcuni principi di base nell'interazione comunicativa, l'ascolto e la comunicazione autentica delle proprie emozioni sono stati ulteriormente sviluppati da vari Autori (ad esempio Schulz von Thun, 1999, trad. it. 2002; Sclavi, 2003), e fanno parte della educazione alla nonviolenza (Galtung, 1996, trad. it. 2000; L'Abate, 1985; Patfoort, 1992, trad. it. 2000; Rosenberg, 1998, trad. it. 2003) e della formazione alla mediazione dei conflitti (Baukloh, 2014).

Nei contesti familiari i genitori – e specialmente le madri, se sono loro ad avere il ruolo primario di educazione e presenza quotidiana – hanno un compito assai difficile: instaurare una interazione comunicativa efficace con un individuo giovane “catturato” dalla dinamica di *escalation* interiore, che compromette la sua capacità di cogliere l'intenzione costruttiva dei genitori e rischia di rafforzare la percezione di non comprensione e la tendenza alla chiusura.

In questa prospettiva sono utili i suggerimenti dello psicologo statunitense Thomas Gordon per il superamento delle barriere comunicative e lo sviluppo di una genitorialità efficace, in grado di prevenire e contrastare comportamenti antisociali e la perdita della possibilità di comunicazione con i propri figli. Partendo dai lavori di Carl Rogers (1977, trad. it. 1978), Gordon elabora, già negli anni '70, un approccio educativo basato sull'ascolto e sui principi della nonviolenza. Nei suoi scritti sulla comunicazione efficace, Gordon evidenzia una serie di barriere comunicative, che vanno da quelli più immediatamente riconoscibili come minacciare, rimproverare, giudicare, ridicolizzare, minimizzare, ironizzare fino alle pratiche comunicative che spesso non vengono sospettate di poter avere degli effetti negativi sull'interazione comunicativa, come ad esempio offrire soluzioni e consigli o interpretare (2002, trad. it. 2014). Come metodo di superamento di queste barriere, Gordon propone uno stile comunicativo diverso,

applicabile in vari ambiti, dalla scuola (1970a, trad. it. 1991) alla *leadership* efficace (1977, trad. it. 2016) come nella vita di tutti i giorni e nei contesti familiari (1970b, trad. it. 1997), illustrati nelle prossime pagine.

##### 5. *Thomas Gordon: diventare genitori efficaci e educare figli responsabili*

«Tutti incolpano i genitori dei problemi dei giovani [...]. Ma chi aiuta i genitori?» si chiede Thomas Gordon nel suo libro *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*, uscito negli Stati Uniti nel 1970 (trad. it. 1997, p. 15). L'approccio all'educazione di Gordon mira alla capacitazione dei singoli e del sistema educativo, e apre un orizzonte di speranza per genitori e educatori, quando scrive: «Oggi sono convinto che gli adolescenti non si ribellano ai genitori. Si ribellano solamente ad alcuni metodi disciplinari distruttivi adottati quasi universalmente dai genitori. Il dissenso e la turbolenza emotiva sono un'eccezione, non la regola, quando i genitori imparano un nuovo metodo per risolvere i conflitti» (*Ibidem*).

Partendo dall'idea che l'accettazione dell'altro così come è forma la base di una relazione educativa sana, Gordon spezza una lancia per una interazione comunicativa autentica, sincera: ciò include anche la comunicazione della non accettazione di alcuni comportamenti dei propri figli, mettendo dei limiti precisi, senza tuttavia svaloriizzare la persona e evitando di intervenire in situazioni che l'altro potrebbe anche risolvere da solo. Il rispetto dell'autonomia dei figli – riuscire ad accettare che i figli sono individui con una propria vita, una propria identità e mostrare comprensione ed empatia per i loro sentimenti senza sottrarre la responsabilità del problema – è fondamentale per una comunicazione efficace e l'educazione di figli responsabili (1970b, trad. it. 1997).

Gordon definisce l'interruzione della relazione fra figli e genitori come “licenziamento” dei genitori: «Questi vengono *licenziati* dai figli dopo averli assillati e tediati con lunghi sproloqui per riuscire a modificare comportamenti e valori tenuti in alta considerazione dai figli. Gli adolescenti congedano i propri genitori quando avvertono che essi tentano di negare loro diritti civili fondamentali» (ivi, p. 143). Cercando di modellare i propri figli affinché somiglino agli adulti e agiscano secondo ciò che gli adulti ritengono essere giusto o sbagliato, i genitori perdono la propria influenza. Per poter avere un ruolo costruttivo nella prevenzione di comportamenti antisociali dei propri figli, i genitori si dovrebbero limitare a cercare di modificare soltanto quei comportamenti dei figli che incidono concretamente e tangibilmente sulla propria esistenza. Gordon afferma: «la mia esperienza con ragazzi di tutte le età mi ha insegnato che in genere essi sono assai disponibili a modificare un comportamento quando si accorgono che veramente impedisce a qualcun altro di soddisfare i propri bisogni» (ivi, p. 145).

Questa affermazione vale per l'educazione come per la mediazione dei conflitti: distinguere fra ciò che mi disturba nel comportamento dell'altro, ma non ha un impatto diretto su di me, e ciò che vorrei chiedere alla mia controparte di cambiare perché mi provoca sofferenza, è un primo passo importantissimo nella gestione efficace dei conflitti sociali, che purtroppo spesso le persone coinvolte nel conflitto hanno difficoltà a fare. Ad esempio se nel conflitto fra vicini una parte si lamenta del “cattivo odore” che proviene dalla cucina dei vicini, aggiungendo “non so proprio come fanno a mangiare queste schifozze”, la probabilità che i vicini siano disponibili ad ascoltare e a cambiare il loro comportamento è molto bassa. Viceversa, il messaggio “non riesco più a stendere i panni davanti casa mia perché l'odore che proviene dalla vostra cucina impregna i miei panni appena lavati” è una descrizione dell'*effetto* del comportamento del vicino e può portare a una ricerca di soluzioni soddisfacenti per tutti, come avviene spesso nei servizi di mediazione dei conflitti di vicinato (Baukloh, Valdambri, 2015).

Thomas Gordon ha chiamato il suo metodo per la soluzione dei conflitti «*problem solving* senza perdenti» (1970a e b, trad. it. 1997, *passim*), articolandolo in sei fasi, che vanno dalla identificazione e definizione del conflitto (*fase 1*), alla ricerca creativa di soluzioni (*fase 2*), alla valutazione delle soluzioni emerse (*fase 3*), alla scelta della soluzione migliore (*fase 4*), alla programmazione e attuazione della soluzione (*fase 5*), fino alla verifica dei risultati nella *fase 6* (ivi, p. 128). Gli elementi centrali del *problem solving* senza perdenti – l’ascolto attivo, il messaggio in prima persona, la ricerca di soluzioni accettabili per entrambi – sono gli stessi di tanti altri approcci alla mediazione dei conflitti, che si sono in parte ispirati a Thomas Gordon e si sono sviluppati e diffusi in vari settori della società.

## 6. Il processo di mediazione dei conflitti

Esistono molti approcci diversi all’intervento di una terza parte in un conflitto in funzione mediativa. Per gli scopi di questo articolo non è fondamentale distinguere i vari approcci alla mediazione e alla gestione del colloquio, ma è opportuno focalizzare l’attenzione sui meccanismi di base, che fanno sì che nell’incontro di mediazione le parti in conflitto interrompano la loro interazione conflittuale e prendano in mano la situazione, trasformando la loro relazione con l’aiuto della mediatrice o del mediatore.

In un approccio sistemico trasformativo alla mediazione, questi elementi vengono inseriti in una cornice che permette di analizzare l’interazione conflittuale all’interno del rispettivo sistema di riferimento – famiglia, scuola, organizzazione, società (Ballreich, Glasl, 2019, trad. it. 2021; Baukloh, 2014; Baukloh, Scotto, 2019; Glasl, 1997, trad. it. 2019; Scotto, 2017) – e lavora in modo fluido, senza seguire uno schema in fasi, ma seguendo in modo proattivo la dinamica dell’interazione conflittuale delle parti, facilitando processi di cambiamento attraverso la capacitazione del singolo, di riconoscere i propri bisogni ed emozioni e di instaurare una relazione comunicativa basata sul riconoscimento dei bisogni ed emozioni della controparte (Bush, Folger, 2004, trad. it. 2009; Mosca, 2018).

Proviamo adesso a caratterizzare brevemente il processo di cambiamento che avviene all’interno dell’incontro di mediazione – o in generale all’interno di processi di cambiamento nelle organizzazioni o nei gruppi facilitati con un approccio trasformativo –, utilizzando una immagine assai diffusa: l’esplorazione della profondità del conflitto e della possibilità di un futuro migliore con una cosiddetta “procedura a U” (Baukloh, Scotto, 2019; Glasl, 1997, trad. it. 2019; Scharmer, 2009, trad. it. 2018; Senge, 2006, trad. it. 2019; Senge *et al.*, 2005, trad. it. 2013).

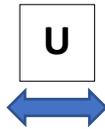
La procedura a U inizia nella mediazione sistemica trasformativa con la ricognizione del conflitto come rappresentato dalle parti: l’intenzione comunicativa, i temi conflittuali, la tipologia del conflitto (su una questione specifica, sulla difesa o conquista di una posizione diversa nella relazione o sul cambiamento del sistema sociale o organizzativo a cui i contendenti appartengono), le persone coinvolte e le loro relazioni formali e informali, il livello d’*escalation* e l’atteggiamento delle parti in rispetto al conflitto.

A partire da queste informazioni si realizza una prima mappatura del conflitto, fatta insieme alle parti attraverso domande aperte, non direttive e una modalità particolare di ascolto da parte dei mediatori, spesso chiamata “ascolto attivo”, o “ascolto a 360 gradi”, perché basato sull’accoglienza delle parti e l’accettazione di tutto quello che loro esprimono, senza formulare giudizi e con un massimo di concentrazione verso tutto ciò che viene espresso sia in modo verbale che non verbale.

Si scende giù nella U e nella profondità del conflitto seguendo i racconti delle parti, entrando in contatto con la sofferenza, la rabbia, la delusione, che l’escalation ha provocato, portando a volte a manifestazioni emotive forti, come a silenzi lunghi, o offese reciproche. Tutto questo viene tenuto



insieme dalla mediatrice in un “contenitore” costruttivo, attraverso domande di approfondimento, il rispecchiamento delle emozioni espresse verbalmente e non verbalmente, il reframing (l’espressione dei concetti espressi con le parole del mediatore) e il riassunto da parte della mediatrice stessa. Quest’ultimo strumento si rivela di grande importanza, perché il riassunto da parte del mediatore di ciò che è stato appena detto da una parte fa sì che le parti in conflitto riescano ad ascoltare con maggiore facilità quello che l’altro esprime – a volte per la prima volta dopo molto tempo di incomprensioni reciproche – e a entrare in contatto con le proprie emozioni, riconoscendo le distorsioni che il loro modo di vedere se stessi e l’altro ha subito.



Durante questo processo comunicativo le parti acquisiscono passo per passo una maggiore autoconsapevolezza, riacquistano il controllo di sé stesse e una visione dell’interazione conflittuale al di fuori delle deformazioni percettive e idee idealizzate di sé stessi e demonizzate della contro parte. Si tratta di un processo di capacitazione e riconoscimento, che inizia singolarmente e diventa condiviso nel momento in cui la controparte non viene più vista come nemico, ostacolo principale per il raggiungimento dei miei obiettivi o minaccia per la mia esistenza, ma viene nuovamente vista come possibile partner per la soluzione del problema iniziale.

Con il supporto del mediatore l’interazione comunicativa cambia, ad esempio attraverso l’utilizzo di messaggi in prima persona: invece di focalizzare il messaggio sull’altra persona e le interpretazioni e giudizi in merito all’altro (*messaggi-tu*), il mediatore invita le parti a descrivere la situazione nel modo più concreto possibile, di dire alla controparte come si sono sentiti, che cosa hanno provato e perché e che cosa vorrebbero che succedesse in futuro in una situazione simile (*messaggio-io*). L’empatia e la capacità di vedere la situazione dal punto di vista altrui aumentano e portano le parti ad una maggiore comprensione delle emozioni e dei bisogni della contro-parte e gradualmente ad una apertura emotiva.

Arriva quindi il momento per parlare delle regole scritte e non scritte che fino ad oggi hanno regolato la relazione delle parti e di identificare insieme, se c’è bisogno di cambiare qualcosa – nella relazione fra le parti e nei rispettivi sistemi di riferimento. “Come vogliamo vivere la nostra relazione in futuro?” e “di che cosa abbiamo bisogno per arrivare a questo futuro?”, sono le domande che le parti si pongono ora. La mediatrice facilita questo dialogo sul presente e sul futuro desiderato. Sono le parti stesse a determinare quanto andare in profondità nell’analisi e nell’entità dei cambiamenti desiderati.



La mediazione procede con la “risalita” nella procedura U, portando le parti a parlare delle soluzioni per i problemi identificati da loro, a ragionare su un piano d’azione e possibili ostacoli nella sua implementazione e a concordare meccanismi per la verifica e la gestione alternativa dei problemi nel caso che l’accordo non dovesse funzionare; senza ricorrere nuovamente all’*escalation* conflittuale – quello che nel processo del *problem solving* senza perdenti di Gordon illustrato in precedenza sono le fasi 2-5. Se le parti lo desiderano possono mettere il loro accordo per iscritto. Nel caso si tratti di una mediazione formalizzata (come ad esempio la mediazione civile e commerciale in Italia), ci sono da seguire le regole previste per la validazione dell’accordo concordato.

Che cosa è cambiato? Se pensiamo alla dinamica di *escalation*, possiamo dire che non è più il conflitto che controlla le parti, ma sono le parti che hanno riacquisito il controllo di sé stesse e della loro interazione. Non è determinante se il conflitto sia stato completamente risolto nel corso della mediazione. Potrebbe accadere che ci vuole più tempo per affrontare tutti i temi, che sia necessario coinvolgere più attori per poter risolvere la situazione in modo soddisfacente e duraturo. Potrebbe anche essere che le parti si sono rese conto che non intendono continuare la loro relazione e che per loro la soluzione del conflitto sta nella separazione; una separazione

che però ora possono affrontare con più serenità e senza di cadere nuovamente nella trappola dell'*escalation* conflittuale.

### 7. *Prevenzione della radicalizzazione mediazione dei conflitti e facilitazione di processi di cambiamento*

Acquisire la capacità di gestire conflitti con la mediazione è un elemento fondamentale per la prevenzione della radicalizzazione e dei comportamenti antisociali e può avvenire sia attraverso corsi di formazione (ad esempio all'interno delle scuole; Panerai, Baukloh 2014) sia attraverso servizi di mediazione sociale ed interculturale, ad esempio all'interno della pubblica amministrazione (Baukloh, 2012a, 2018) o attraverso progetti della società civile (Baukloh, Scotto, 2015), servizi di consulenza per conflitti di vicinato, ad esempio nell'edilizia sociale (Baukloh, 2012b), o la mediazione familiare (Urso, 2012, 2013). Per fare sì che la mediazione sviluppi il suo pieno potenziale per la gestione costruttiva dei conflitti sociali, scolastici e familiari ci sarebbe però bisogno di un drastico aumento delle attività formative, partendo ad esempio dall'inserimento della formazione alla mediazione nei curricula delle professioni d'aiuto, del sistema educativo e delle pubbliche amministrazioni (Council of Europe, 2011).

Per le donne – sia nel ruolo di madri, sorelle o figlie all'interno del contesto familiare, sia al di fuori del sistema famiglia – la capacità di gestire in modo efficace i conflitti contribuisce all'aumento delle possibilità di fare sentire la propria voce, di sviluppare il proprio ruolo in modo allineato con i propri bisogni, emozioni e desideri e di avere un ruolo attivo nella società. Per il sistema famiglia questo significa diventare un sistema autoriflessivo, aperto al cambiamento e flessibile nella gestione delle sfide interne o esterne. Per i processi di cambiamento al livello della società, ciò significa facilitare una apertura verso altri punti di vista, nel senso del già citato “agonismo democratico” e la possibilità per tutti membri della comunità di partecipare alla vita pubblica.

Il riconoscimento reciproco, come illustrato nelle pagine precedenti dedicate al processo di mediazione, è fondamentale non soltanto per la gestione efficace dei conflitti nei contesti educativi o familiari, ma in generale per una convivenza pacifica nella società, basata sulla garanzia dei diritti e sull'accettazione degli individui indipendentemente dalle loro posizioni politiche, orientamenti sessuali o credenze religiose. Il filosofo Axel Honneth ha analizzato la centralità della lotta per il riconoscimento nei processi di cambiamento e gli effetti negativi per i singoli individui, i gruppi e la società *in toto* quando il riconoscimento viene negato (1995, trad. it. 2002).

Un importante presupposto per la riuscita dell'integrazione delle voci critiche, delle proteste e degli impulsi di cambiamento è indicato da Mouffe: «Il compito primo di una politica democratica non è quello di eliminare le passioni o relegarle nella sfera privata, così da stabilire un consenso razionale nella sfera pubblica. Piuttosto, è quello di “sublimare” le passioni, mobilitandole verso progetti democratici, creando forme collettive di identificazione intorno agli obiettivi democratici» (2000, trad. it. 2015, p. 29).

Ciò vale non solo per un sistema democratico sano, ma anche per un sistema familiare vitale, in cui i membri della famiglia sviluppano, nella vita di tutti i giorni, il rispetto per sé stessi e gli altri e la capacità di gestire conflitti in modo costruttivo. La realtà di molte famiglie è ben lontana da questo ideale, così come lo è la realtà di molte società democratiche. Gli approcci presentati, derivanti dalla mediazione sistemica trasformativa, possono contribuire a un processo di cambiamento che si traduca in un aumento dell'*empowerment* individuale, collegando la prevenzione della radicalizzazione con lo sviluppo di possibilità di identificazione positive e di partecipazione democratica.

Lynn Davies, pedagoga esperta in materia di educazione per la prevenzione della radicalizzazione e dell'estremismo violento, sottolinea nel suo libro *Educating Against Extremism* la

necessità di una maggiore politicizzazione dei giovani attraverso l'educazione a riflettere e agire in modo critico, a partire dall'insegnamento nella scuola: un'educazione civica all'idealismo critico. «La risposta all'estremismo non è la moderazione, ma un idealismo altamente critico e informato» (Davis, 2008, p. 200)<sup>3</sup>.

### Conclusioni

Rafforzare la *conflict capability*, la capacità di affrontare i conflitti da parte degli individui nei loro sistemi di riferimento con gli strumenti presentati nel presente articolo, consente di avviare processi di cambiamento sociale senza ricorrere alla violenza, e di promuovere la partecipazione sociale e politica, senza dover rinunciare ai propri valori, esigenze e interessi. Emozioni come la rabbia, provate in risposta a esperienze di ingiustizia, discriminazione o razzismo, o la sensazione di non appartenenza possono essere tramutate in energia trasformativa attraverso le competenze alla gestione del conflitto che abbiamo illustrato e sono in grado di fornire un rilevante contributo al cambiamento sociale.

Saper lottare per il proprio riconoscimento non è infatti soltanto una competenza salutare per il singolo, ma contribuisce alla qualità delle relazioni sociali e dell'intero sistema politico democratico, nella misura in cui le istituzioni sono in grado di fare propri i principi di una «democrazia agonistica», come definita da Mouffe (2000, trad. it. 2015, *passim*). La gestione costruttiva dei conflitti incoraggia a riesaminare le proprie percezioni e il proprio interesse al punto di vista dell'altro, la comunicazione nonviolenta e la decostruzione di stereotipi e pregiudizi alla base di scelte di azione inadeguate. In tal modo è possibile compiere i primi passi verso la responsabilizzazione, un impegno civico consapevole e la prevenzione di processi di radicalizzazione e comportamenti antisociali.

L'elaborazione degli Autori presentati fornisce numerosi strumenti in grado di far sì che la lotta per il riconoscimento non prenda una piega (auto)distruttiva, ma sia in grado di liberare energie costruttive per il cambiamento.

Il 20 gennaio 2021, in occasione della cerimonia di insediamento a Washington del nuovo Presidente americano Joe Biden e della Vicepresidente Kamala Harris, la giovane poetessa Amanda Gorman ha indicato con *The Hill We Climb* la strada verso una comunità democratica basata sull'equità, la nonviolenza e una conflittualità aperta e costruttiva. Vogliamo concludere questo scritto, riportando i suoi versi finali: «When day comes, we step out of the shade aflame and unafraid. The new dawn blooms as we free it. For there is always light. If only we're brave enough to see it. If only we're brave enough to be it» (Gorman, *to published*)<sup>4</sup>.

### Riferimenti bibliografici

- Ballreich R., Glasl F. (2019): *La gestione sistemica dei conflitti nelle organizzazioni. Volume 1: concetti, metodi ed esercizi per comprendere la dinamica interpersonale e organizzativa dei conflitti* (edizione italiana a cura di A.C. Baukloh e P. Lucarelli). Trad. it. Milanofiori – Assago: Wolters Kluwer, 2021.
- Baukloh A.C. (2008): *Il processo della mediazione*. In S. Spinanti (a cura di): *Impariamo a litigare. I quaderni di Janus*. Roma: Zadig, pp. 91-110, 2008.
- Baukloh A.C. (2014): *La mediazione dei conflitti nell'ambito socio-sanitario: un modello per la formazione*. In S. Lelli, F. Sacchetti, S. Tirini (a cura di): *Conflitti identitari e pratiche delle istituzioni*. Milano: FrancoAngeli, pp. 155-168.
- Baukloh A.C. (2012a): *Dialoghi interculturali – conflittualità, sfide e prospettive per la convivenza interculturale nella città di Prato*. Prato/Firenze: Gambi.

<sup>3</sup> Traduzione a cura dell'Autrice, N.d.R.

<sup>4</sup> Per tutti i dettagli si rimanda ai Riferimenti bibliografici, N.d.R.

- Baukloh A.C. (2012b): *I conflitti in ambito abitativo: inquadramento, casistica e buone prassi*. In M.P. Ponticelli (a cura di): *Linee guida per la gestione dei conflitti in ambito abitativo*. Bolzano: Fondo Sociale Europeo/Prov. Autonoma di Bolzano/Alto Adige, pp. 5-14 ([https://www.pin.unifi.it/images/PINews/2021/03/fmarc/Linee\\_guida\\_per\\_la\\_gestione\\_dei\\_conflitti\\_in\\_ambito\\_abitativo\\_2012.pdf](https://www.pin.unifi.it/images/PINews/2021/03/fmarc/Linee_guida_per_la_gestione_dei_conflitti_in_ambito_abitativo_2012.pdf); data di ultima consultazione: 10.11.21).
- Baukloh A.C. (2018): *La mediazione di strada come catalizzatore del dialogo interculturale. Riflessioni sul progetto 'Giardini Comunicanti – Dialogo interculturale in aree verdi urbane' realizzato nella città di Prato*. Prato: Laboratorio "Forma Mentis", 2018.
- Baukloh A.C., Scotto G. (2015): *La mediazione dei conflitti e il progetto Empatic*. In *EMPowerment Associazioni e volonTari Immigrati per la Comunità. PERCORSI E PRATICHE DI DIALOGO INTERCULTURALE*. ANCI Umbria, pp. 34-55.
- Baukloh A.C., Scotto G. (2019): *Friedrich Glasl: microsociologia del conflitto, mediazione e sviluppo organizzativo*. Massa: Lu:Ce Edizioni.
- Baukloh A.C., Valdambri A. (2015): *La mediazione trasformativa*. In P. Consorti, A. Valdambri: *Mediazione sociale. Riflessioni teoriche e buone pratiche*. Pisa: Pisa University Press/Centro interdisciplinare Scienze per la Pace.
- Biasin C., Boffo V., Silva C. (2020): Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 7-25.
- Bush R.A.B., Folger J.P. (2004): *La promessa della mediazione. L'approccio trasformativo alla gestione dei conflitti*. Trad. it. Firenze: Vallecchi, 2009.
- Council of Europe (2011): *Intercultural competences in Social Services. Constructing an Inclusive Institutional Culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Davies L. (2008): *Educating Against Extremism*. London: Trentham Books.
- Davies L. (2009): Educating Against Extremism: Towards a Critical Politicisation of Young People. *International Review of Education*, n. 55, pp. 183-203.
- Galtung J. (1996): *Pace con mezzi pacifici*. Trad. it. Milano: Esperia, 2000.
- Glasl F. (1997): *Auto-aiuto nei conflitti* (edizione italiana a cura di A.C. Baukloh e G. Scotto). Trad. it. Firenze: Editpress, 2019.
- Gordon T. (1970a): *Insegnanti efficaci*. Trad. it. Molfetta (BA): La Meridiana, 1991.
- Gordon T. (1970b): *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*. Trad. it. Molfetta (BA): La Meridiana, 1997.
- Gordon T. (1977): *Leader efficaci. Essere una guida responsabile favorendo la partecipazione*. Trad. it. Molfetta (BA): La Meridiana, 2016.
- Gordon T. (2002): *Relazioni efficaci. Come costruirle. Come non pregiudicarle*. Molfetta (BA): La Meridiana, 2014.
- Gorman A. (to be published): *The Hill We Climb, Transcript of the Poem Delivered at the U.S. Presidential Inauguration after Joe Biden and Kamala Harris Were Sworn in as President and Vice President, 20.01.2021*. Washington (<https://thehill.com/homenews/news/535052-read-transcript-of-amanda-gormans-inaugural-poem>; last access: 10.11.21).
- Honneth A. (1995): *La lotta per il riconoscimento*. Trad. it. Milano: Il Saggiatore, 2002.
- L'Abate A. (1985): *Addestramento alla nonviolenza*. Torino: Satyagraha Editrice.
- Mosca C. (2018): *La Mediazione Trasformativa*. Treviso: TIAKI Publ. Editore.
- Mouffe C. (2000): *Il Conflitto Democratico* (edizione italiana a cura di D. Tarizzo). Trad. it. Milano/Udine: Mimesis, 2015.
- Novara D. (2013): *Litigare fa bene. Insegnare ai propri figli a gestire i conflitti, per crescerli più sicuri e felici*. Milano: Rizzoli.
- Nussbaum M. (2011): *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2012.
- Panerai A., Baukloh A.C. (2014): *Il Dialogo e la Mediazione dei Conflitti nella Scuola Interculturale. Manuale per insegnanti e formatori*. Parma: Edizioni Junior.
- Patfoort P. (1992): *Costruire la nonviolenza. Per una pedagogia dei conflitti*. Trad. it. Molfetta (BA): La Meridiana, 2000.
- Ribolzi L. (2012): *Società, persona e processi formativi*. Milano: Mondadori Università.
- Rogers C.R. (1977): *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Trad. it. Roma: Astrolabio-Ubaldini, 1978.

- Rosenberg M.B. (1998): *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta*. Trad. it. Reggio Emilia: Esserci Edizioni, 2003.
- Scharmer C.O. (2009): *Teoria U. I fondamentali. Principi e applicazioni*. Milano: Guerini Next, 2018.
- Schulz von Thun F. (1999): *Parlare Insieme*. Trad. it. Milano: TEA, 2002.
- Sclavi M. (2003): *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scotto G. (2017): Mediazione dei conflitti e salutogenesi: un modello sistemico-trasformativo. *Riflessioni Sistemiche*, n. 16, pp. 127-139.
- Sen A. (1999): *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2000.
- Senge P. (2006): *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Trad. it. Napoli: Editoriale Scientifica, 2019.
- Senge P., Scharmer O., Jaworski J., Flowers B.S. (2005): *Presence. Esplorare il cambiamento profondo nelle persone, nelle organizzazioni e nella società*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2013.
- Urso E. (2012): *La mediazione familiare: modelli, principi, obiettivi*. Firenze: Firenze University Press.
- Urso E. (a cura di) (2013): *La mediazione familiare "oltre il conflitto": la comparazione giuridica all'interno di un percorso interdisciplinare*. Firenze: Firenze University Press.



**Citation:** L. Fabbri, F. Bracci (2021) Pratiche di interculturalismo quotidiano. *Etnografia di un condominio multi-etnico*. *Rief* 18, 2: pp. 107-119. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10606>.

**Copyright:** © 2021 E. Pelizzari. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## Pratiche di interculturalismo quotidiano. Etnografia di un condominio multi-etnico

Loretta Fabbri<sup>1</sup>, Francesca Bracci<sup>2,3</sup>

### Abstract

L'articolo esplora i processi di costruzione della differenza nella materialità di uno spazio di interculturalismo quotidiano, attraverso l'analisi delle interazioni che scandiscono la vita di un condominio multi-etnico situato nel centro storico di Arezzo. È stato condotto uno studio etnografico che – inserendosi nel movimento più ampio delle metodologie post-qualitative – ha inglobato nel processo di analisi le nostre esperienze e interpretazioni personali in quanto partecipi della realtà osservata come residenti nel complesso abitativo. L'interesse è rivolto allo studio dell'uso pratico della *differenza* in contesti di interazione quotidiana, esaminando un condominio quale spazio effettivo di convivenza multi-etnica dove materia, soggetti, spazi, categorie e geografie si articolano lungo un *continuum* di senso ed esperienza, che ha trovato nel palazzo e nelle sue “pratiche dell'abitare” un laboratorio di apprendimento.

*Parole chiave:* interculturalismo quotidiano, apprendimento informale, etnografia, differenza.

### Abstract

This paper explores the processes of construction of difference in the materiality of a space of daily interculturalism, through the analysis of the interactions characterizing the life of a multiethnic condominium, which is located in the historic center of Arezzo (Tuscany, Italy). An ethnographic study was conducted which – entering the wider movement of post-qualitative methodologies – incorporated in the analysis process our experiences and personal interpretations, since directly involved and participating in the reality observed as residents in the housing complex. Our interest is aimed at studying the practical use of difference in everyday life, analyzing a condominium as effective space of multiethnic coexistence where matter, subjects, spaces, categories, and geog-

<sup>1</sup> Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze umane e della Comunicazione interculturale dell'Università degli Studi di Siena.

<sup>2</sup> Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

<sup>3</sup> Sono da attribuire a Loretta Fabbri i paragrafi 3, 4 e le *Considerazioni conclusive*. Sono invece da attribuire a Francesca Bracci l'*Introduzione* e i paragrafi 1 e 2 (*d'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle Autrici, N.d.R.*).

raphies are articulated along a *continuum* of sense and experience, which has found a learning laboratory in the building and its “practices of living”.

*Keywords:* daily interculturalism, informal learning, ethnography, difference.

## Introduzione

*Quando rifiutiamo l'unica storia,  
quando ci rendiamo conto che non c'è mai  
un'unica storia per nessun luogo,  
riconquistiamo una sorta di paradiso.*  
Ngozi Adichie (2016, trad. it. 2020, p. 9)

L'articolo esplora i processi di costruzione della differenza nella materialità di uno spazio di interculturalismo quotidiano, attraverso l'analisi delle interazioni che scandiscono la vita di un condominio multietnico situato nel centro storico di Arezzo. L'obiettivo è contribuire a rispondere a questa domanda: come è possibile *sopravvivere* in contesti caratterizzati dall'incontro quotidiano con la differenza? Come è possibile *sopravvivere* quando gli stranieri diventano *vicini* (Sandercock, 2000)? Due quesiti che rappresentano modi per declinare il noto interrogativo di Touraine: «*pourrons-nous vivre ensemble?*» (1997, *passim*).

È stato condotto uno studio etnografico che – inserendosi nel movimento più ampio delle metodologie post-qualitative (Fabbri, 2019; Gherardi, 2017; St. Pierre, 2015) – ha inglobato nel processo di analisi le nostre esperienze e interpretazioni personali, in quanto direttamente partecipi della realtà osservata, in quanto residenti nel condominio. Come Ricercatrici, non abbiamo inteso essere delle “osservatrici privilegiate”; piuttosto, il nostro ruolo è da collocarsi nei contesti di azione e nei processi interattivi in atto al loro interno. Il lavoro etnografico ha avuto una durata di due anni, da quando una di noi è tornata ad abitare stabilmente nel complesso condominiale, ma è intrecciato in modo inestricabile alle nostre storie di vita, che ci vedono residenti dal 1998, quando l'edificio accoglieva solo famiglie autoctone.

La scelta etnografica ci è apparsa come la più appropriata, all'interno di una prospettiva costruzionista che interpreta l'interculturalismo come fenomeno processuale e relazionale (Mantovani, 2006). Di qui, il considerare la *differenza* una produzione situata: il risultato di confronti e conflitti che hanno luogo in contesti contraddistinti da una distribuzione asimmetrica di risorse e potere e, allo stesso tempo, necessaria per attribuire senso alla realtà sociale e per organizzare l'agire in essa (Colombo, Semi, 2007).

Il nostro interesse è rivolto allo studio dell'uso pratico della differenza in contesti di vita quotidiana, analizzando un condominio quale spazio effettivo di convivenza multietnica dove materia, soggetti, spazi, categorie e geografie si articolano lungo un *continuum* di senso ed esperienza, che ha trovato nel palazzo e nelle sue pratiche dell'abitare un laboratorio di apprendimento.

L'esperienza presentata, inoltre, stimola una riflessione sugli apprendimenti incidentali (Marsick, Neaman, 2018; Id., Watkins, 2018), autodiretti e trasformativi (Brookfield, 1990, 2003; Mezirow, 2000; 2004, trad. it. 2004); che il percorso personale e di ricerca hanno per-

messo di conseguire, rendendoci, tra l'altro, maggiormente consapevoli della nostra *whiteness* – categoria verso la quale rischiamo di avere una cecità culturalmente assimilata<sup>4</sup> (Crenshaw, 1997; Harris, 1993).

Alla luce di tutto questo, dunque, i prossimi paragrafi affrontano, rispettivamente: (1) le prospettive concettuali e i quadri teorici sottesi al processo di ricerca; (2) le scelte metodologiche intraprese; (3) alcune etnografie raccontate per episodi, quali espedienti narrativi utili a far “parlare” i dati raccolti, attraverso interviste, osservazioni e colloqui informali.

### 1. Framework *teorico*

L'intensificarsi dei processi di globalizzazione e innovazione tecnologica, la crescita di interconnessioni complesse (Harris, 2009) e il crearsi di sfere pubbliche diasporiche (Meer, Modood, 2012) alimentate da flussi planetari di persone, idee, capitali, merci, informazioni, pongono innumerevoli sfide e dilemmi, tra cui la necessità di trovare nuove forme per organizzare, in società sempre più plurali, il vivere quotidiano con la *differenza* (Colombo, 2014). Del resto, nella vita quotidiana, l'incontro tra corpi non fluttua nel vuoto ma è mediato da narrazioni, immagini, trame complesse e in divenire, che si fondano su una miscela di storie e memorie ritenute reali e altre immaginarie. Questo è ancora più evidente nei contesti di convivenza multietnica, dove la coabitazione tra *mondi sociali* differenti è divenuta caratterizzante il vivere urbano (Wirth, 1938). Al loro interno, la percezione di oggetti, eventi, soggetti è data dalla sintesi delle adiacenze spaziali, delle sequenze di relazioni e dei significati che ne determinano il manifestarsi (Mantovani, 2008a).

Attraverso i flussi migratori individui, gruppi e comunità si de-territorializzano e ri-territorializzano, contribuendo a modificare i paesaggi urbani e facendo sì che differenti mappe simboliche tendano a sovrapporsi e intrecciarsi a scale di intensità e livelli di complessità sempre maggiori (Cancellieri, 2010; Colombo, 2006). Analizzare i processi di *territorializzazione della differenza* non ne comporta l'accettazione incondizionata o la celebrazione, ma significa esplorarne il suo uso attivo, situato e orientato a dare senso alle interazioni e ai contesti di azione – ponendo particolare attenzione allo studio di situazioni di multiculturalismo quotidiano, contraddistinte da relazioni problematiche, forme conflittuali, discriminazioni e semplificazioni cariche di pregiudizi e razzismo (Besozzi, 2001).

È stata adottata una visione *costruzionista* della differenza, che considera culture, appartenenze e identità non come realtà omogenee e coerenti o nuclei stabili, ma come spazi di scambio, risorse per l'azione, repertori polifonici che possono essere contraddittori e frammentari, condivisi e negoziati o contestati e trasformati (Benhabib, 2002; Mantovani, 2008b).

Allo stesso tempo, la produzione sociale della differenza è da assumere come capace di generare *fatti sociali* che hanno implicazioni concrete nella vita delle persone, soprattutto quando i loro effetti sono percepiti come stabili, naturali, dati per scontato e indiscussi. Ciò

<sup>4</sup>La nozione di *whiteness* o *bianchezza* ha origine negli Stati Uniti nell'ambito degli studi intersezionali (Cho, Crenshaw, McCall, 2013; Crenshaw, 1989) ed è inestricabilmente connessa ai costrutti di *identità*, *differenza*, *diversità* e *uguaglianza*. La *whiteness* è una categoria interpretativa che ha contribuito a iniziare ad analizzare criticamente le forme contemporanee di dominio e subordinazione, esplorando come il potere sia esercitato in modi che condizionano situazioni di svantaggio e come le fonti di privilegio siano determinate da dimensioni materiali (per esempio, la condizione economica), biologiche (per esempio, il sesso) e giuridiche (per esempio, la cittadinanza). Un aspetto definitorio la *whiteness* è il privilegio razziale bianco attivo, per troppo tempo rimosso negli ordinamenti e nelle coscienze occidentali.

sollecita a porre in primo piano la necessità di andare oltre la constatazione, più o meno banale, che la differenza sia una costruzione sociale e concentrarsi sui modi attraverso cui questi processi di costruzione prendono forma, analizzando i contesti, *micro* e *macro*, che li rendono possibili (Colombo, Semi, 2007). La differenza, quindi, è vista come una pratica, una *performance* continua, a volte risultato di conflitti manifesti a volte del lavoro di *routine* orientato a confermare o modificare il senso condiviso attribuito alla realtà in cui si è inseriti (Sarat, 2000). In altri termini, per cogliere la rilevanza assunta dalla differenza in un mondo globale, è utile spostare lo sguardo sulle pratiche quotidiane e analizzare come la differenza e la cultura sono utilizzate nelle interazioni sociali, da chi, in quali contesti, per quali scopi e con quali risultati.

Gli approcci all'interno dei quali abbiamo collocato e definito il concetto di differenza sono riconducibili alla prospettiva interculturale (Benhabib, 2002; Mantovani, 2004, 2006, 2008a; Meer, Modood, 2012) e all'ambito del multiculturalismo quotidiano (Colombo, 2014; Colombo, Semi, 2007). Questi approcci consentono di prendere le distanze dalle teorie multiculturali che suppongono che le società umane siano fondate su una cosa – ovvero, la propria *cultura* – che separa i membri da quelli di altre società e li rende simili tra loro.

La prospettiva interculturale permette di respingere una concezione di cultura come monolitica, una *proprietà* di persone e gruppi – come se ogni gruppo umano avesse un qualche tipo di cultura dai contorni ben delineati e facili da descrivere (Benhabib, 2002). La critica che ha mosso al multiculturalismo è di reificare le culture, assumendole come entità separate ed esasperandone sia l'impermeabilità dei confini, sia l'omogeneità interna in termini che possono legittimare richieste repressive di conformità al gruppo. Dall'altra parte, il multiculturalismo quotidiano evidenzia come la concettualizzazione normativa di multiculturalismo – nonostante abbia concorso a rendere centrale la questione dell'eguaglianza delle opportunità e della partecipazione in società in cui la differenza culturale è valorizzata – esaurisca le sue potenzialità in una visione idealistica, interessata a indicare come le cose *dovrebbero* essere, e sottovalutando le dinamiche, le tensioni e i significati associati alla relazione con la differenza come *pratica vissuta* (Colombo, Semi, 2007).

È da sottolineare come il multiculturalismo quotidiano riguardi situazioni comuni, apparentemente banali, di convivenza urbana, come dare un senso alla musica ad alto volume o all'intenso odore di cibo che si diffonde dall'abitazione del nuovo vicino, ridefinire simbolicamente lo spazio dopo che la panchina di solito utilizzata nel cortile condominiale è stata monopolizzata da un gruppo di adolescenti. Si estende a situazioni in cui la differenza può essere giocata come elemento distintivo per potenziali esclusioni o rivendicazioni di identità, oppure come giustificazione e legittimazione di situazioni asimmetriche di sfruttamento o come strumento di protezione o riconoscimento che consente resistenze o potenziali privilegi.

Muovendo da questo quadro, la ricerca presentata è interessata a indagare le pratiche di interculturalismo quotidiano che scandiscono la vita di un condominio multietnico, in cui la differenza ha assunto un significato centrale per gli attori e le attrici coinvolti, operando talvolta come vincolo, talaltra come risorsa per la definizione dei confini, favorendo faticosamente processi di inclusione, consentendo riconoscimento e, in alcuni casi, negandolo. Si è optato per l'espressione "interculturalismo quotidiano" perché ritenuta calzante per descrivere l'ambito interstiziale in cui si situa la nostra esperienza.

Un ultimo riferimento concettuale sotteso al percorso intrapreso è riconducibile all'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000, 2006, 2009). La teoria trasformativa rappresenta l'epistemologia di come gli adulti imparano a dare un nome alla realtà, a negoziarne i significati in modo critico e riflessivo, a capire che può essere disgiunta da ciò che si è soliti dare

per scontato e a parlare con la propria voce, anziché accettare passivamente quelle dettate da altri (Taylor, 2009). È, questo, il processo attraverso cui il soggetto diventa consapevole di come e perché i propri assunti sono arrivati a condizionare il modo di percepire, sentire e comprendere le sue esperienze di vita e implica una riflessione critica sulle premesse distorte che ne sorreggono la struttura. I condizionamenti includono le dinamiche di potere e la loro influenza nella definizione dei processi di crescita, i canoni culturali e le strutture socioeconomiche, le ideologie e l'appartenenza etnica, le differenze di classe e di genere, le visioni del mondo e altri interessi (Mezirow, 2009).

Stereotipi, comprensioni, forme di razionalità, attenzioni selettive, atteggiamenti di negazione e minimizzazione sono strutture emergenti da un'assimilazione non riflessiva, personale e socioculturale. Di qui, l'importanza di esaminare criticamente e validare gli assunti taciti che supportano credenze, aspettative e opinioni, proprie e altrui, percepite come problematiche per (provare a) renderle più affidabili nell'orientare l'azione futura e giustificate attraverso processi dialogici, che permettano di utilizzare costruttivamente l'esperienza di altri per far sì che il significato della propria sia più attendibile e permeabile.

In questo senso, il percorso di ricerca ci ha permesso di esplicitare e formalizzare i processi di apprendimento e di autoriflessione critica che l'abitare in un condominio che nell'arco di un decennio è diventato multietnico ha consentito di intraprendere. Per esempio, il divenire maggiormente consapevoli e coscienti della nostra *whiteness*, rivelandone i privilegi e cercando di contribuire alla redistribuzione del potere sociale e alla riappropriazione degli spazi comuni.

## 2. Percorso metodologico

In questa cornice, è stata condotta una ricerca etnografica che ha avuto una durata di due anni e ha coinvolto 28 persone – comprese noi Autrici – residenti nel condominio. Nel corso dell'etnografia sono state svolte 26 interviste in profondità e l'osservazione di situazioni riconducibili a “incidenti critici”, quali assemblee condominiali e occasioni di interazione spontanea negli spazi comuni, sia tra condomini sia tra affittuari e proprietari.

Il complesso è composto da due edifici con una corte comune e un giardino a uso esclusivo di un solo palazzo, il cui proprietario – nonostante percepisca il canone di locazione da una compagnia telefonica a cui ha permesso di installare un ripetitore sul tetto – affitta a nero cinque appartamenti a famiglie immigrate di prima generazione, rispettivamente, di origine nigeriana, libanese, tunisina e marocchina. Gli altri residenti sono inquilini regolari e/o proprietari.

La raccolta dei dati e la loro elaborazione hanno fatto parte di un processo continuo che ha visto lo svolgimento dell'elaborazione e di parte dell'analisi a ridosso della conduzione di interviste e osservazioni, seguendo la metodologia della *Grounded Theory* (Charmaz, 2006; Glaser, Strauss, 1967;) e utilizzando il programma di analisi dati NVivo8<sup>®</sup>. L'etnografia ha rappresentato sia il *metodo* di ricerca sia il *prodotto* di differenti attribuzioni di senso (Marcus, Cushman, 1982). Il risultato è un testo polifonico, una possibile storia da raccontare plausibile, più che vera, disturbata dall'azione continua dei e delle partecipanti e orientata a sottolineare discontinuità e contraddizioni che caratterizzano i contesti di convivenza multiculturale (Bruni, 2009).

I prossimi paragrafi presentano delle etnografie raccontate per episodi, quali espedienti narrativi utili a uscire dalla pura sequenzialità temporale degli eventi, senza per questo “smembrare” i processi a questi sottostanti. Sono riportate unicamente alcune riflessioni personali, scaturite dalle osservazioni che si è cercato di condividere, più che di oggettivizzare.

### 3. La storia del condominio raccontata da Loretta

Compro casa nel centro storico di Arezzo. Ci sono nata e ho abitato lì quando era considerato un quartiere popolare da cui tenersi alla larga. È diventata una zona borghese dove abitano i cosiddetti benestanti e benpensanti. Io voglio una casa precisa, quella in cui andavo da piccola con mio padre a trovare un suo dipendente. La vendono, e la compro. Sul retro c'è un altro edificio che ha diritto di passaggio, una corte comune e un giardino di proprietà dell'altro palazzo. Una volta ultimati i lavori per la ristrutturazione della casa, inizio a concentrarmi sui vicini. Il condominio è abitato interamente da autoctoni: c'è un anziano signore, generale in pensione, una coppia di avvocati, un giovane commercialista e un altro che lavora in un'azienda orafa. Ognuno fa i fatti suoi, si rispettano le regole condominiali più o meno implicite, come il non utilizzare in alcun modo cortile – dato che è proprietà comune, non è possibile mettere biciclette, né occupare lo spazio con stendini perché “non sarebbe decoroso”.

Dopo qualche anno di “convivenza bianca” e diligente rispetto delle regole, qualcosa cambia. L'appartamento di fronte al mio viene affittato a una coppia immigrata di prima generazione di origine filippina. Se ne va il giovane italiano gentile che spacciava marijuana. Mi sento più tranquilla: ho una figlia adolescente. Avverto un certo allarmismo da parte dei condomini: *porteranno connazionali clandestini; vedrai che odori terribili, che sfortuna averli nello stesso pianerottolo e proprio tu che hai restaurato da poco!*

Nello stesso periodo ho bisogno di una collaboratrice domestica. La signora di origine filippina che è venuta ad abitare nel palazzo lavora presso una mia amica. Le suono e le chiedo se conosce qualcuno disponibile a lavorare a casa mia. Mi manda sua sorella: persona splendida, che ancora frequento anche se non lavora più da me. In ogni caso, i miei rapporti con *i Filippini* – come sono chiamati dagli altri condomini – diventano stretti. Mi abituo a odori nuovi e loro ai miei rumori. Ho un cane che ulula alle campane quando è solo in casa. Hellen, la signora di origine filippina, mi dice che quel pianto porta grande sfortuna. Mi dispiace, proverò a tenerlo nelle stanze della casa più lontane dal suo appartamento, ma non ho altre soluzioni.

A Hellen e a suo marito Renato piace far festa e invitano molti amici. Utilizzano anche il cortile comune, fino ad allora considerato uno spazio intoccabile: è di tutti, quindi, nessun può usarlo. Questo agita gli animi. Gli altri condomini vengono subito a dirmi che *i Filippini* bevono e lasciano il cortile pieno di sporcizia. Pochi giorni dopo c'è la festa di compleanno del marito di Hellen. Chiedo loro di non lasciare per terra mozziconi di sigaretta e lattine di birra. Renato mi spiega che hanno sempre pulito il giorno dopo. Io gli faccio presente che non tutti hanno pazienza e chiedo se è possibile pulire la sera stessa. Penso, medio. In realtà, sono in mezzo al guado. Il mio progressismo e ospitalità sono assicurati da chi mette i confini.

Il condominio si trasforma in poco tempo. La casa di Hellen è frequentata da amici, ospita connazionali fintanto che non hanno trovato una qualche stabilità in termini abitativi e lavorativi. Alcuni condomini hanno paura di tutta questa gente che va e viene. Mi accorgo che c'è un altro livello di interferenza nella vita degli *stranieri*: un'attenzione eccessiva a ciò che fanno.

Io a poco a poco inizio a invidiarli. Perché non ho mai pensato a fare una festa nel cortile? In fondo, quel cortile lo pago in quota proporzionale ai metri quadri della casa! Inizio a pensare che la regola che impone di non utilizzare gli spazi comune sia stupida e inutile. Mi meraviglio di me. Ho aderito a una pratica omologante, Sono stata fino ad allora incapace di mettere in discussione regole condominiali che rappresentano l'esito di distorsioni sociolinguistiche e psicologiche.

Nascono altri micro-conflitti. I condomini sostengono che *i Filippini* – non si riesce a chiamarli per nome o per cognome; tantomeno si usa l'appellativo di “signora”, o “signore” – usino

lo spazio comune come ripostiglio, *ci appoggiano tutto*. Io che sono *amica loro*, sono pregata di avvisarli. La questione mi disorienta. Inizio a condividere l'idea che gli spazi comuni non possano essere non-luoghi. *Ordine e pulizia. Di lì si passa, ma non si sosta*. Da una parte, penso: che esagerati. Dall'altra, mi chiedo cosa accadrebbe se tutti appoggiassimo lì qualunque cosa? In fondo, quello spazio inutilizzato, ma ordinato non mi dispiace. Parlo con Hellen e le spiego cosa sta succedendo. Mi risponde che appoggia lì degli oggetti il tempo necessario a sistemarli altrove. Mi sembra una buona soluzione. Trovare uno spazio non troppo visibile e appoggiarci momentaneamente oggetti. Un altro esempio dell'uso dello spazio. Restituisco agli altri che sono d'accordo con Hellen e non ho intenzione di stare a mediare. Chiedo anche di smettere di comportarsi come se *i Filippini* non fossero condomini come tutti gli altri, che chiedono di far entrare anche pratiche sociali diverse nella gestione degli spazi comuni.

Chiacchierando con Hellen capisco che la sua comunità è costituita da persone che perlopiù lavorano come collaboratori e collaboratrici domestiche. Vestiti, mobili, lavatrici, accessori di seconda mano si prendono, si aggiustano, si lasciano in cortile il tempo necessario per dividerli e distribuirli nella comunità che abita nelle Filippine o in quella locale. Abbiamo a che fare con un gruppo che ha problemi sociali diversi, è alle prese con la povertà e la voglia di uscirne. Hanno legami e pratiche comunitarie forti, sia nei confronti dei parenti che abitano nel luogo di origine, sia con i connazionali locali. Perché tutto questo è visto come un problema? Perché mediare? Non c'è proprio niente da mediare: c'è solo da ascoltare e imparare a riconoscere la diversità dei bisogni, senza pensare di avere più diritti solo perché *bianchi*.

Hellen si allarga, mette non solo degli oggetti negli spazi pubblici, ma aggiunge lo stendino con i suoi panni ad asciugare nel cortile! Mi sembra una buona idea. Ne parliamo e concordiamo che metteremo lo stendino il tempo necessario per fare asciugare i panni stesi e poi lo togliamo. Nel frattempo, un bilocale è restaurato e affittato a un personaggio aretino che si ritiene importante, della serie *lei non sa chi sono io*. La sua *donna di servizio* – come chiama la signora Marika – tiene fisso lo stendino. Hellen si lamenta: *Loretta, perché lei può e noi no?* Mi fa piacere. Hellen inizia a esercitare il ruolo di condomina. Andiamo a parlare con il signore *lei non sa chi sono io*. Hellen insiste: *io vengo, ma parla tu, a me non risponde neanche*. Dopo un'esplicitazione dell'accordo esistente anche il signore *lei non sa chi sono io* si adegua sbuffando e a malincuore.

Avverto in me un cambiamento. Il signore *lei non sa chi sono io* è un vicino che dovrei sentire più simile a me rispetto a Hellen, i suoi ospiti, le sue feste? Mi accorgo che la mia idea di appartenenza culturale si sta nei fatti "spacchettando". A quali pratiche di interculturalismo quotidiano voglio partecipare? Come posso modificare il regolamento del condominio in termini maggiormente inclusivi? Quali sono gli apprendimenti che sto conseguendo? Le feste, un'idea diversa di ordine e disordine, la semplicità di relazioni dove non interessa chi sei, ma come stai dentro le relazioni.

La convivenza casuale con *stranieri* dentro uno spazio privato, ma comune, ha creato nuove comunità che condividono tematiche diverse. Il contatto e le relazioni più o meno critiche hanno modificato i sistemi di significato. Ho avuto bisogno di fare i conti con le mie distorsioni, come il chiedermi se la mia casa rischiasse di deprezzarsi perché circondata da stranieri. Ho anche iniziato a ritenere importante la qualità delle relazioni con il vicinato: con chi convivo, quali interessi comuni possiamo trovare, come rispettare i reciproci confini?

Alla famiglia di origine filippina ne fa seguito un'altra. Vengono ad abitare nel complesso condominiale anche altri inquilini immigrati di prima generazione di origine tunisina, nigeriana, libanese, egiziana, equadoregna. C'è una famiglia di etnia igbo costituita da una madre con due figli in età scolare, una signora anziana con sua figlia, entrambe immigrate di prima generazione di origine equadoregna. Gli altri residenti sono uomini che condividono tra loro

una qualche parentela, due fratelli, uno zio con suo nipote, tre cugini. Le famiglie di origine filippina abitano nel primo edificio del condominio e hanno un regolare contratto di locazione. I restanti condomini *stranieri* abitano nel secondo palazzo il cui proprietario affitta loro qualche appartamento a nero. Il condominio ha una linea di confine che simbolicamente separa la zona legale da quella illegale. I residenti bianchi sono diventati un'esigua minoranza, ma i proprietari sono convinti di detenere il potere di mantenere l'ordine.

Ricevo spesso chiamate da parte dell'amministratrice condominiale che racconta storie che assomigliano a leggende metropolitane. *Mi hanno telefonato per dirmi che quei neri pisciano per le scale. Il giardino dei neri è sporco e pieno di paccottiglia, c'è anche un carrello della spesa, ma dove pensano di essere? Il ragazzo marocchino spaccia.* Rispondo che l'unica cosa che ho notato più volte è che il cane della persona che ha contattato l'amministratrice è solito fare pipì ovunque e non pulisce mai le deiezioni che gli consente di fare nel *giardino dei neri*.

Faccio più volte presente che tutti le pagano le quote condominiali e quindi deve comportarsi come amministratrice di tutti gli inquilini. Non c'è troppo da mediare. I comportamenti, le prese di posizione, le verbalizzazioni, evidenziano un razzismo strisciante che pretende di avere un potere improprio rispetto a individui ritenuti spregevolmente *stranieri*, minacciosi e portatori di disordine, sicuramente di droga. Si confonde il piano legale con quello della convivenza. Dove sta la plausibilità e la fondatezza di chi afferma che *i neri pisciano per le scale?*

Non si tratta di mediare per provare a costruire un discorso sensato. Mi trovo di fronte a persone che sono vittime della pochezza di un'esperienza di vita che non sa immaginare modi diversi di abitare un condominio. Non ci sono le condizioni per un confronto dialettico. Chi decide della validità dei punti di vista in gioco? Come si distinguono argomentazioni legittime da manifestazioni di razzismo? Mediare è un'attività necessaria, ma non sufficiente.

Lo spacciatore bianco e gentile che abitava nella casa di Hellen non era considerato disturbante l'ordine costituito. Il giovane di origine marocchina che forse fa la stessa cosa diventa un problema di sicurezza, si minaccia di chiamare le forze dell'ordine. Con quali prove, su quali evidenze?

Sparisce la mia gatta e quella di una condomina bianca che ha il coraggio, durante un'assemblea condominiale, di esplicitare il sospetto che siano *i Filippini* a mangiare i gatti. Faccio presente che la famiglia Yape ha un gatto come animale domestico, che tra l'altro è il figlio della mia gatta sparita. Lo hanno preso anche perché ritengono che il gatto porti fortuna. Sono sempre più invisa agli altri proprietari del palazzo, ma utile all'amministratrice di condominio, la quale rispetto alla questione *stranieri* ha teorie-in-uso riconducibili al *ma chi se ne frega e teorie-dichiarate* relative a *le regole sono regole e tutti dobbiamo rispettarle, perché qui funziona così*.

Inizia una vera e propria "immersione". Mi trovo dentro pratiche di convivenza che ci coinvolgono. Perché le biciclette non possono stare nel cortile condominiale? Perché i cortili devono rimanere spazi vuoti, sempre, anche in estate, quando gli appartamenti sono caldi e l'ampio androne è l'unico luogo fresco? Molti condomini hanno la bicicletta e se la portano dentro. Bene. La funzionalità vince su criteri estetici quantomeno discutibili. Ci accordiamo su un disordine organizzato. Diamo ordine al nostro disordine.

Mi accorgo che, a mano a mano, si è costruita una comunità che condivide processi decisionali e pratiche di vicinato. Per esempio, il colore delle scale, i panni da stendere, le chiacchierate nel cortile, la pulizia del giardino. La signora di etnia igbo, Vivienne, si rivolge a noi quando ha bisogno di capire meglio come funzionano le questioni riguardanti la scuola dei propri figli, i servizi di doposcuola, le visite pediatriche. I bambini, i loro cugini e amici iniziano a girare per le case, sostano nello spazio comune, giocano.

#### 4. Il giardino di Hellen e i panni stesi



Figura 1 – Il giardino di Hellen

A Hellen piacciono molto i fiori, torna spesso dal lavoro con delle piccole piante grasse che mette subito in vasi. Queste crescono e si moltiplicano nel suo un piccolo terrazzo. Suo marito ci ha costruito una piccola serra per l'inverno. Una mattina troviamo dei vasi nel cortile comune dove c'è un muretto abbastanza brutto che diventa lo spazio dove Hellen timidamente mette le piante.

Hellen ha il pollice verde e piano piano arreda di fiori il cortile condominiale con discrezione e timore. Ci chiede spesso il permesso e con fatica accetta il fatto che quel socializzare le sue piante sia un gesto di cortesia nei confronti di tutti. Le facciamo i complimenti e la invitiamo ad allargarsi. Contribuiamo a comprare terriccio e vasi. Nel giro di pochi mesi ha costruito un giardino. Quello spazio, alquanto squallido, nudo, spoglio ma ordinato diventa uno spazio dove esplodono colori e forme. È costruito con gli scarti delle piante di una signora da cui lavora Hellen, i vasi sono semplici, per lo più di plastica. Eppure, è uno splendore. È la prima cosa che guardiamo quando torniamo a casa la sera e quando usciamo al mattino. Iniziamo a portarle dei fiori che in mano sua diventano piante rigogliose.

A un'assemblea condominiale che, data la pandemia da Covid-19, chiediamo di fare nel cortile comune, ci accorgiamo che il giardino è invisibile ai proprietari. Facciamo notare la trasformazione dello spazio e la bellezza aggiunta dalle piante di Hellen. Non per tutti il giardino rappresenta una valorizzazione di uno spazio inutilizzato. Alcuni precisano *che non è opportuno che la Filippina si allarghi troppo. Quelle piante devono essere contenute*. Penso che se lo avessi fatto io nessuno si sarebbe permesso di fare obiezioni. Crediamo sia il momento di mettere "i puntini sulle i". *La Filippina si chiama Hellen e dato che è coetanea alla maggior parte delle persone presenti vi invitiamo a chiamarla signora Hellen. Ciò che sta facendo è un servizio a tutti i*

*condomini: proponiamo di ringraziarla e di contribuire alle spese, non obbligatoriamente, ma chi vuole e come crede.* Il nostro posizionamento costringe tutti, almeno formalmente, ad allinearsi. Nessuno contribuisce, né apprezza esplicitamente il valore di questa crescita discreta: un giardino costruito con materiale povero, ma che la passione di Hellen ha reso vero. Un altro episodio che vale la pena condividere è rappresentato dalla foto sottostante che documenta come Vivienne, la signora di etnia igbo, è solita stendere i panni: sull'erba e sulle siepi del giardino.



Figura 2 – I panni stesi

È uno spettacolo. La prima cosa a cui pensiamo è che anche nella nostra casa di campagna siamo solite utilizzare lo stendino, nonostante ci siano piante, siepi e alberi a volontà. Abbiamo cambiato il modo di stendere i panni, ripensando il rapporto con gli alberi, con la natura, l'idea di pulito e sporco. Ci rendiamo conto di quanto vivere tra simili rischi di essere poco creativo, non offra spunti, non stimoli l'immaginazione, rischi di farci rimanere prigionieri di ciò che abbiamo appreso troppo, tanto da pensare che ci sia un unico modo di fare. L'internazionalizzazione non è un processo confinabile nell'università. L'internazionalizzazione stimola la nostra esperienza, invitandoci a non pensarla come l'unica possibile.

#### *Considerazioni conclusive*

Abitare un contesto multietnico è stato uno dei modi per apprendere e per costruire conoscenza: le persone che abbiamo incontrato come vicini ci hanno richiesto di essere *pensate*, perché non appartenenti a ciò che ci era familiare. Ciò ha implicato il prendere atto di trovarci immerse in uno scenario rispetto al quale non eravamo necessariamente attrezzate, né capaci di tradurre categorie interpretative in strumenti utilizzabili per gestire situazioni dove i conflitti di interessi, di valore, i dilemmi disorientanti sono elementi caratterizzanti, all'ordine del giorno e che sollecitano ad apprendere e disapprendere.

Città, quartieri, condomini possono essere visti come contesti di apprendimento informale. Ed è il contatto che permette di mettersi in ascolto, di porsi delle domande, di non fermarsi a prese di posizione ideologizzate, stigmatizzate e dipendenti da fonti inattendibili. Abbiamo cercato di affrontare, seppure a livello micro, il rapporto tra *ordine* e *variazione* (Mantovani, 2008a). Il quadro entro il quale ci siamo mossi è descrivibile nel cercare di analizzare come un sistema simbolico – caratterizzato da diversità e posizione polarizzate – fa i conti con la “danza dell’improvvisazione”. Non ci saremo mai aspettate di convivere con tanti *stranieri*. Arezzo è una cittadina di provincia, per molti aspetti omologante e tendenzialmente unanimitica.

È utile riprendere gli esempi che fa Giuseppe Mantovani (2008a) di ricerche che rischiano di accreditare stereotipi etnici e di introdurre forme più o meno larvate di razzismo, come gli studi tematizzano come gruppi giustapposti o contrapposti adolescenti marocchini e adolescenti italiani, ignorando tra l’altro che molti adolescenti di origine marocchina sono anche cittadini italiani. Queste ricerche partono dal presupposto che ci siano due gruppi differenti di adolescenti, i *Marocchini* e gli *Italiani* – omogenei all’interno del gruppo, ma differenti nei confronti tra gruppi. L’Autore si chiede provocatoriamente se sia plausibile pensare che gli adolescenti marocchini siano tutti uguali (*Ibidem*). E gli Italiani anche, sono tutti uguali in forza del fatto di essere Italiani? E come bisogna essere per essere Marocchini? Bisogna essere Musulmani? Praticanti? E l’adolescente che ha un genitore marocchino e l’altro italiano dove lo mettiamo? Né di qua, né di là?

Si è cercato di raccogliere una delle sfide che la ricerca scientifica (Amiroux, Araya-Moreno 2014; Colombo, 2006, 2014; Mantovani, 2008b) pone, esplorando come funzionino gli scambi tra persone e come prendano forma le pratiche quotidiane di traduzione e di adeguamento che utilizzano la differenza per regolare le possibilità e le modalità di partecipazione alle azioni che hanno luogo nei contesti in cui si è inclusi.

La contrapposizione *noi e loro* è una costruzione sociale disfunzionale, che nel caso del nostro condominio ha generato, ad esempio, la pretesa di avere un regolamento neutro, in realtà scritto per e da comunità bianche, culturalmente ritenute omogenee, in una distribuzione del potere che non consente alle persone immigrate nemmeno di avere cittadinanza nello spazio intorno alla propria abitazione.

Altrettanto disfunzionale è pensarsi come “benefattori”. *Loro* diventano *poverini!* Così è più facile accettarli: *ma guarda che io li aiuto, ho dato loro vecchi cappotti, uno scatolone pieno di asciugamani, una cassettera, ma è inaccettabile che facciano grigliate e feste nel cortile. Questo mi infastidisce.*

Senza rafforzare il nostro pensiero critico, senza validare i nostri apprendimenti inconsapevoli non siamo in grado di immaginare, di ripensare in termini creativi la convivenza in una società che sarà sempre più plurale: dove incontri la differenza nel tuo quartiere e trovi ciò che è familiare all’altro capo del mondo (Geertz, 1986).

L’esperienza presentata ci ha consentito di comprendere meglio come la polarizzazione sia tra i fattori scatenanti di pensieri microradicalizzati. La volontà di rendere periferiche ogni abitudine che non appartenga al familiare e l’uso di un potere strisciante da *padroni di casa* mortificano chiunque condivida con noi uno spazio relazionale, prima che fisico. Ritenerne le regole condominiali neutre o che il nostro senso dell’ordine sia il migliore significa pensare in termini *precritici*. Il pensiero precritico è quella forma di pensiero che non sa pensare diversamente, che crede che tradizioni e culture vadano difese e si immaginano guerre di valori e di principi. Il pensiero *inclusivo* è, invece, quel pensiero capace di entrare dentro un sistema di significato plurale, dove la diversità è fonte di generazioni di nuove pratiche funzionali a relazioni aperte a prospettive diverse, non necessariamente antitetiche. Al riguardo, ci viene in mente l’esempio

che fa Chimamanda Ngozi Adichie a proposito del femminismo come prospettiva interpretativa: «essere femministe è come essere incinte. O lo si è o non lo si è. O credi nella piena uguaglianza tra uomini e donne, o non ci credi» (2017, trad. it. 2020, p. 10). Questo vale anche nell'affermare se siamo inclusivi, o non lo siamo.

#### Riferimenti bibliografici

- Amiroux V., Araya-Moreno J. (2014): *Religious Pluralism and Radicalization. The Missing Perspective?* In L. Dawson, P. Bramadat (eds.): *Religion, Radicalization and Securitization: A Canadian Perspective*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 92-120.
- Amiroux V., Beuchesne P.L. (2020). *Racialization and the Construction of the Problem of the Muslim Presence in Western Societies*. In S. Akbarzadeh (ed.): *Handbook of Political Islam*. London: Routledge, pp. 363-382.
- Bamberg M. (2004): *Narrative Discourse and Identity*. In J.C. Meister, T. Kindt, W. Schemus, M. Stein (eds.): *Narratology beyond Literary Criticism*. Berlin-New York: Walter de Gruyter, pp. 213-237.
- Baumann G. (1996): *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-ethnic London*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Benhabib S. (2002): *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Besozzi E. (2001): L'incontro tra culture e la possibile convivenza. *Studi di sociologia*, 39(1), pp. 65-81.
- Biagioli R. (2005): *Educare all'interculturalità. Teorie, modelli, esperienze scolastiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Brookfield S. (1990): *Using Critical Incidents to Explore Learners' Assumptions*. In J. Mezirow & Associates: *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, pp. 177-193.
- Brookfield S. (2003): Racializing the Adult Education. *Harvard Educational Review*, n. 73, pp. 497-523.
- Bruni A. (2009): Etnografie organizzative. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 50(1), pp. 185-192.
- Cancellieri A. (2010): Come sopravvivere alla differenza. Etnografia dei confini sociali in un condominio multiculturale. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 3(1), pp. 11-36.
- Charmaz K. (2006): *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Colombo E. (2006): Multiculturalismo quotidiano. Verso una definizione sociologica della differenza. *Rassegna italiana di sociologia*, 47(2), pp. 269-296.
- Colombo E. (2014): Multiculturalismo quotidiano: luoghi e legami sociali alla prova della globalizzazione. *Magma*, 12(2), pp. 1-11.
- Colombo E., Semi G. (a cura di) (2007): *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Cho S., Crenshaw K.W., McCall L. (2013): Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of women in culture and society*, 38(4), pp. 785-810.
- Crenshaw C. (1997): Resisting Whiteness' Rhetorical Silence. *Western Journal of Communication (includes Communication Reports)*, 61(3), pp. 253-278.
- 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*, 1989(1), art. 8, pp. 139-167.
- Davies B., Harré R. (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), pp. 43-63.
- Fabbi L. (2019): Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 7-18.
- Fabbi L., Amiroux V. (2020): Apprendere a vivere in una società multi-etnica. *Educational Reflective Practices*, (n.1), pp. 5-17.
- Fabbi L., Melacarne C. (2020): Apprendere e disapprendere nei contesti di vita quotidiana. Il caso di un quartiere multi-etnico. *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 18-54.

- Geertz C. (1986): The Uses of Diversity. *Michigan Quarterly Review*, n. 1, pp. 253-275.
- Gherardi S. (2017): One Turn...And Now Another One: Do the Turn to Practice and the Turn to Affect Have Something in Common? *Management Learning*, 48(3), pp. 345-358.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick (USA)-London (UK): Aldine Transactions.
- Harris A. (2009): Shifting the Boundaries of Cultural Spaces: Young People and Everyday Multiculturalism. *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 15(2), pp. 187-205.
- Harris C.I. (1993): Whiteness as Property. *Harvard Law Review*, 106(8), pp. 1707-1791.
- Mantovani G. (2004): *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* Bologna: il Mulino.
- Mantovani G. (2006): Multiculturalità o intercultura? *Giornale italiano di psicologia*, 33(2), pp. 309-315.
- Mantovani G. (2008a) (a cura di): *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.
- Mantovani G. (2008b): *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: il Mulino.
- Marsick V.J., Neaman A. (2018): *Adult Informal Learning*. In Kahnwald N., Täubig V. (eds). *Informelles Lernen: Informelles Lernen*. Berlin: Springer, pp. 53-72.
- Marsick V.J., Watkins K.E. (2018): Introduction to the Special Issue: An Update on Informal and Incidental Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 159, pp. 9-19.
- Meer N., Modood T. (2012): How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), pp. 175-196.
- Mezirow J. (1991): *Transformative Dimension of Adult Learning*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2000): *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*. In Mezirow J. & Associates: *Learning as Transformation: Critical Perspective on a Theory in Progress*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, pp. 3-34.
- Mezirow J. (2004): *Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto*. Trad. it. in P.G. Quaglino (a cura di): *Autoformazione*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 7-23.
- Mezirow J. (2006): *An Overview of Transformative Learning*. In P. Sutherland, J. Crowther (eds.): *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*. New York: Routledge, pp. 24-38.
- Mezirow J. (2009): *Transformative Learning Theory*. In Id., E. Taylor (eds.): *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, pp. 18-32.
- Meer N., Modood T. (2012): How Does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), pp. 175-196.
- Ngozi Adichie C. (2016): *Il pericolo di un'unica storia*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2020.
- Ngozi Adichie C. (2017): *Cara Ijeawele. Quindici consigli per crescere una bambina femminista*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2020.
- Sandercock L. (2000): When Strangers Become Neighbours: Managing Cities of Difference. *Planning Theory & Practice*, 1(1), pp. 13-30.
- Sarat A. (2000): The Micropolitics of Identity/Difference: Recognition and Accommodation in Everyday Life. *Daedalus*, 129(4), pp. 147-168.
- Silva C. (2015): *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*. Milano: FrancoAngeli.
- St. Pierre E.A. (2015): *Practices for the "New" in the New Empiricisms, the New Materialisms, and Post Qualitative Inquiry*. In N. Denzin, M. Giardina (eds.): *Qualitative Inquiry and the Politics of Research*. Walnut Grove (CA): Left Coast Press, pp. 75-95.
- Taylor E. (2009): *Fostering Transformative Learning*. In J. Mezirow, Id. (eds.): *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, cit., pp. 3-17.
- Tarozzi M. (2015): *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tomlinson J. (1999) *Sentirsi a casa nel mondo*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2001.
- Touraine A. (1997): *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard.
- Wirth L. (1938): Urbanism as a Way of Life. *American Journal of Sociology*, 44(1), pp. 1-24.





**Citation:** R. Biagioli (2021) Prevenire la radicalizzazione e i comportamenti antisociali. Madri e bambini nei non-luoghi dell'educabilità. *Rief* 18, 2: pp. 121-129. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10618>

**Copyright:** © 2021 R. Biagioli, This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## Prevenire la radicalizzazione e i comportamenti antisociali. Madri e bambini nei non-luoghi dell'educabilità

*Raffaella Biagioli*<sup>1</sup>

### *Abstract*

Nell'intersezione con altre dimensioni come quella etnica, religiosa e sociale, la differenza di genere spinge a soffermarsi su aspetti spesso trascurati e di far emergere il ruolo delle madri nei luoghi di reclusione che, assieme ai propri figli, rappresentano una popolazione a rischio per le difficoltà insite nella condizione di restrizione. La ricerca si interessa di comprendere una relazione madre-bambino altamente disturbata da alcuni fattori a rischio e delle azioni educative da attivare nella vita quotidiana degli istituti penitenziari per sostenere e accompagnare verso l'autonomia queste donne, per proporre loro delle possibilità di inserimento sociale ed evitare marginalizzazioni che in futuro potrebbero indurre i loro bambini a ricercare l'inserimento radicalizzato all'interno di gruppi.

*Parole chiave:* madri, bambini in carcere, legislazione, metodologie, prevenzione.

### *Abstract*

In the intersection with other dimensions such as ethnic, religious and social, the gender difference leads to dwell on aspects often neglected and to bring out the role of mothers in places of confinement that, together with their children, represent a population at risk for the difficulties inherent in the condition of restriction. The research is interested in understanding a mother-child relationship highly disturbed by some risk factors and the educational actions to be activated in the daily life of penitentiary institutions to support and accompany these women towards autonomy, to offer them possibilities of social inclusion and avoid marginalization that in the future could lead their children to seek radicalized insertion within groups.

*Keywords:* mothers, children in prison, legislation, methodologies, prevention.

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

### 1. *Il ruolo della famiglia*

La famiglia assume un ruolo chiave nella riproduzione delle cosiddette *infrastrutture culturali*, ovvero ruoli sociali, introiezione dell'autorità (Tramma, 2018) e può svolgere un ruolo importante nella protezione dei discendenti a rischio. Proprio a partire dalle prime forme di educazione familiare i giovani e le giovani possono abituarsi a un atteggiamento costruttivo di apertura e dialogo verso l'altro ma, perché questo avvenga, è necessario che i genitori comprendano i processi di radicalizzazione che possono portare alla violenza e che siano aiutati a sviluppare le giuste competenze per svolgere un ruolo attivo nella promozione di attitudini positive verso la non violenza (Unesco, 2018).

La madre ha un ruolo primario sin dal concepimento, e la nascita di un figlio è un'esperienza unica e irripetibile; il piccolo ha bisogno che qualcuno si occupi di lui a tempo pieno, non solo per soddisfare i suoi bisogni primari, ma anche per trasmettergli sicurezza e fiducia in sé stesso, caratteristiche derivanti soprattutto dal contatto fisico con la figura di accudimento; infatti, le relazioni dei primi anni di vita, soprattutto quelle con la madre, assumono un'importanza fondamentale per lo sviluppo psicologico e lavorare per rafforzare l'autostima e la fiducia dei bambini è inevitabile se si vuole agevolare la formazione di una personalità armonica e competente.

Bowlby, durante i suoi studi, notò che il piccolo non ricerca nella madre solo il nutrimento, ma anche protezione, serenità e calore affettivo. Il legame di attaccamento che si verrà a creare, dipenderà dalla capacità del *caregiver* di rispondere in modo affidabile ai bisogni del bambino, andando a formare delle rappresentazioni interne che guideranno il suo comportamento durante tutto il corso della vita (Bowlby, 1979, trad. it. 1982). Bowlby concettualizzò l'attaccamento come un bisogno primario e non come la conseguenza del soddisfacimento dei bisogni alimentari o fisici (Palmonari, 2011).

Il sistema di attaccamento risulta essere composto da una serie di pattern comportamentali finalizzati al mantenere la vicinanza e il contatto con la madre [...]. Verso la fine del primo anno di vita tali comportamenti di attaccamento risultano organizzati verso una figura discriminata e preferita; il bambino inizia ad organizzare la sua esperienza affettiva nei termini di rappresentazioni mentali in grado di raffigurare con coerenza l'esperienza vissuta nelle relazioni interpersonali con le figure che si prendono cura di lui (Martinetti, Stefanini, 2005, p. 134).

Bowlby affermò che il bambino dovrebbe esperire con la madre (una madre permanente, un sostituto, o una persona che assuma il ruolo materno) una calda relazione affettiva, intima e continua, nella quale trovare soddisfazione e piacere e articolò ancora meglio la sua posizione affermando che la figura permanente se venisse a mancare potrebbe causare anche un ritardo nello sviluppo sociale e intellettuale (Smith, Cowie *et al.*, 1995, trad. it. 2000, pp. 93-94). Attraverso i suoi numerosi studi, osservazioni e ricerche empiriche anche di tipo retrospettivo, arrivò a sostenere che l'esperienza di separazione può causare disturbi comportamentali in età adolescenziale.

Prendersi cura di un bambino è un compito di grande responsabilità, che comporta volontà di impegnarsi, timore, senso di orgoglio, empatia, capacità di rendersi disponibili ad accogliere e contenere le sue angosce.

Le madri detenute, trovandosi in una condizione di marginalità, così come i loro comportamenti e i modi di vivere, sono lontane da percorsi di realizzazione sociale lineare: per questo la ricerca pedagogica ha il compito di interessarsi delle azioni educative incorporate nella vita quotidiana degli istituti. L'educazione può essere uno strumento finalizzato al reintegro nella

società, per far crescere nel detenuto la consapevolezza del reato commesso, attingendo a conoscenze ed esperienze trasmesse alle quali si collegano apprendimenti che derivano, oltre che da conoscenze consolidate, dall'inatteso, dalla riflessione sul possibile, dall'aver una prospettiva aperta, sia nella quotidianità, sia in occasioni o eventi particolari (Baracani, 2017).

La dimensione pragmatica attesa dovrebbe essere quella di offrire un contributo alla sistematizzazione, alla messa in opera e alla verifica della validità di percorsi educativi all'interno del contesto carcerario, in cui l'inclusione rappresenta il fine e, nello stesso tempo, il mezzo per ridare valore ad ogni persona, aiutandola a riconoscere le proprie debolezze e le proprie potenzialità verso la costruzione del bene comune. La reclusione femminile rappresenta, nella complessità del contesto penitenziario, una questione poco indagata, spesso ignorata, per l'esiguità dei numeri dei soggetti coinvolti (Billeri, 2011), con l'esito di una mancata considerazione dei bisogni specifici, come la cura dei figli e delle relazioni familiari<sup>2</sup>. *È inevitabile chiedersi se questo percorso di detenzione potrà influire sul futuro dei bambini e se la frustrazione e la sofferenza delle madri si ripercuoterà sull'identità dei loro figli* ma, oltretutto, se questi potranno diventare soggetti a rischio all'interno del contesto sociale. Inoltre, la riduzione degli spazi liberi dalla sorveglianza può portare a una forma di degenerazione perché l'essere sorvegliati non è solo un'esperienza del corpo, ma anche un'esperienza della mente (Zambeli, 2015).

Il Parlamento europeo si è interessato della situazione delle madri detenute, e delle conseguenze sullo sviluppo dei bambini pubblicando un documento nel 2008<sup>3</sup> che pone l'attenzione sulla possibilità di modificare le strutture penitenziarie strutturate per accogliere una popolazione carceraria solamente maschile (ivi, cfr. in particolare p. 12); il documento sollecita ad attrezzare adeguatamente gli spazi in modo che possano essere accolte le esigenze specifiche delle detenute. In tale relazione, elaborata da Marie Panayotopoulos-Kassiotou, sulla particolare situazione delle donne detenute e l'impatto della carcerazione dei genitori sulla vita sociale e familiare, si raccomanda che per le madri che accudiscono i figli in tenera età sia prevista una cella più spaziosa, individuale, corsi di educazione parentale di qualità equivalente a quelli offerti fuori dall'ambiente carcerario e sottolinea anche «la necessità che il sistema giudiziario vigili sul rispetto dei diritti del bambino in sede di esame delle questioni connesse alla detenzione della madre» (ivi, pp. 14-15).

A tutela di tali soggetti colpiti dalla pena, in particolare i figli minori, molte sono le norme di riferimento e in tale prospettiva è diventata sempre più importante la crescente considerazione dell'interesse del minore.

## 2. Madri e bambini in carcere. La legislazione a tutela del rapporto madre-figlio

In Italia i bambini di età inferiore ai tre anni vivono all'interno di istituti penitenziari secondo la Legge n. 354 del 1975 che stabilisce che «alle madri è consentito di tenere presso di sé i figli fino all'età di tre anni. Per la cura e l'assistenza dei bambini sono organizzati appositi asili nido» (L. n. 354,1975, Art.1).

La prima sezione nido all'interno di un istituto penitenziario italiano è stata aperta nel 1927, con lo scopo di migliorare il benessere morale e materiale dei figli delle detenute. L'Am-

<sup>2</sup> Cfr. La detenzione femminile. Supplemento ai nn.1/2 di *Pena & Territorio* (2009) ([https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_12\\_1.wp?facetNode\\_1=0\\_2&facetNode\\_2=0\\_2\\_12&cpreviousPage=mg\\_1\\_12&contentId=-SPS60122#toc1](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp?facetNode_1=0_2&facetNode_2=0_2_12&cpreviousPage=mg_1_12&contentId=-SPS60122#toc1); data di ultima consultazione: 10.11.21; *d'ora in poi, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.*).

<sup>3</sup> Cfr. *Ibidem* e, per tutti i dettagli, i *Riferimenti bibliografici*.

ministrazione penitenziaria, sin dal 1976, al fine di dare attuazione alla normativa prevista nella Legge n. 354/1975 e nel regolamento di esecuzione, ha autorizzato l'istituzione di asili nido presso gli istituti penitenziari destinati esclusivamente alle donne e presso le sezioni femminili presenti negli istituti penitenziari maschili.

Ulteriore passo in avanti a tutela del rapporto madre figlio si ha con la più recente Legge 21 Aprile 2011, n. 62, che sancisce la nascita di nuove strutture detentive alternative, quali la Casa-famiglia protetta e gli ICAM (Istituto a custodia attenuata per detenute madri). La Legge di riforma n. 62 del 2011 recante *Modifiche al codice di procedura penale e alla legge 26 luglio 1975, n. 354 e altre disposizioni a tutela del rapporto tra detenute madri e figli minori*, sancirà la nascita di queste strutture detentive e Case-famiglia protette, atte a tutelare la condizione stessa di madre e i principi costituzionali afferenti a essa. È in questo contesto che si discute l'importanza per il minore di restare con la madre ma altresì il bisogno di salvaguardarlo dall'ostile ambiente carcerario. Appare evidente come la reclusione dei bambini sia un tema assai delicato tanto quanto quello della sua separazione dalla madre, eventi potenzialmente responsabili di danni irreversibili per la crescita e la vita del soggetto.

L'attenzione alla famiglia e, più specificatamente, alla genitorialità, ha portato dunque modifiche all'Ordinamento Penitenziario, tanto che tali luoghi alternativi nascono con l'intento di scongiurare il fenomeno dei "bambini detenuti", predisponendo luoghi differenti dal carcere che garantiscano il rapporto con il genitore privato della libertà personale. Risulta fondamentale elaborare strategie di detenzione il più possibile favorevoli possibili per la vita del bambino e che tutelino il legame affettivo con i genitori, ed è per questo che l'ordinamento è stato progressivamente ispirato ad un bilanciamento sempre più rivolto alle esigenze di sviluppo dei minori, soprattutto nei loro primi mesi di vita e si è introdotto, per determinate categorie di soggetti e per condanne o residui di breve durata<sup>4</sup>, la detenzione domiciliare e le Case-famiglia protette, in cui promuovere percorsi di reinserimento e integrazione sociale. Questa sarebbe una prima soluzione concreta per consentire percorsi del tutto alternativi alla detenzione nel circuito penitenziario dei bambini e delle loro madri, togliendoli, una volta per tutte, dal carcere. La Casa-famiglia protetta rappresenta l'ultimo passaggio prima del reinserimento all'interno della società. Le difficoltà che incontrano, infatti, una volta uscite dal carcere, sono quasi sempre quelle di trovarsi in una società spesso impreparata ad accoglierle e a dar loro la possibilità di cominciare una nuova vita.

Il sentirsi inadeguate riguarda non solo la loro identità in quanto donne, ma anche quella di madri: il ruolo genitoriale, vincolato dalle restrizioni detentive, è senza dubbio difficoltoso da svolgere, ma lo è altrettanto in libertà, con le tante responsabilità che comporta il confronto con gli altri, la piena gestione dei propri figli, che meritano il meglio. Per poter ricominciare davvero, per iniziare un nuovo percorso, le madri carcerate devono necessariamente fare i conti con il passato, scavare nelle ferite, per cercare di guarire una volta per tutte e ricostruirsi da zero. Si tratta quasi sempre di donne povere, ma non solo dal punto di vista economico; si tratta di povertà culturale, scolastica, lavorativa e, in un certo senso, anche cognitiva.

Le donne-madri affermano che la cosa più traumatica dell'essere detenute, sia l'essere separate dai figli di qualsiasi età e le motivazioni che spingono una madre a tenere il figlio con sé sono quelle di poterlo avere accanto per il suo sviluppo affettivo (Fadda, 2010), anche se la vita dei minori procede diversamente rispetto a quella extracarceraria, ed è caratterizzata da regole rigide che scandiscono il sonno, i pasti, le uscite, i contatti con i familiari e con i coetanei.

<sup>4</sup> <https://www.antigone.it/tredicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/03-detenzione-femminile/> (data di ultima consultazione: 10.11.21).

Ai minori vengono rivolte attenzioni da un punto di vista alimentare e di controllo psico-fisico attraverso la presenza di un pediatra nell'equipe penitenziaria, al fine di tutelare il bambino e indirizzare la madre nella sua crescita. Al bambino vengono però a mancare i rapporti con i coetanei perché sono rimandati solo ad appositi incontri organizzati appositamente da volontari che si recano all'esterno con i bambini. L'unico modo per veder tutelati i diritti di questi bambini, per provare a dar loro un futuro diverso, è aiutarne i genitori, anche se la maternità è il punto di forza di queste donne e, in tanti casi, è solo pensando ai propri figli che trovano il coraggio di andare avanti.

### 3. *L'influenza dell'ambiente carcerario*

René Spitz (1958, trad. it. 1962) diceva che «i bambini senza amore diventano adulti pieni di odio» (*Ibidem, passim*) e, in questo senso, se il carcere rappresenta un ambiente non adatto al bambino, è anche vero che la diade madre-bambino può aiutare a prevenire gli effetti negativi della separazione pur subendo una deprivazione relazionale e sensoriale. Per poter comprendere a pieno come avviene lo sviluppo del bambino che vive i suoi primi anni di vita in carcere, è necessario analizzare e capire i suoi bisogni, indagare in profondità sul vissuto e le dinamiche relazionali della madre, tenendo sempre presente l'influenza dell'ambiente circostante.

Lo sviluppo di un bambino recluso, mancando degli stimoli necessari per fare nuove esperienze di apprendimento, sarà senza dubbio diverso rispetto alle possibilità offerte e vissute dagli altri bambini. Il contesto "normale", in cui un bambino è libero di giocare, di uscire con i genitori, di conoscere e frequentare altri compagni, in carcere viene a mancare. Le condizioni ambientali hanno un ruolo molto importante sullo sviluppo del bambino e contribuiscono a determinare differenti modelli di vita, con conseguenti effetti sulla personalità dell'individuo. Lo sviluppo è legato a un processo bidirezionale, in cui il bambino e l'ambiente si influenzano reciprocamente nel tempo. Le variabili ambientali e affettive, in un contesto di cambiamento improvviso e traumatico, possono mutare il rapporto madre-figlio. A volte il bambino raggiunge la madre dopo la sua detenzione, con buone possibilità che abbia assistito al suo arresto; in questo modo oltre alla condizione di abbandono e di separazione, si aggiunge quella della frustrazione. Per un bambino di età inferiore ai tre anni, tale condizione non è comprensibile, ma avverte comunque lo stato di cambiamento, di isolamento, di tensione e conflittualità. Il rapporto con la madre, senza dubbio, è fondamentale per un corretto sviluppo psicofisico, ma dovrebbe essere accompagnato da altre e diverse interazioni. Infatti, come affermava Winnicott (1977, trad. it. 2005), è nell'infanzia che si realizza il processo di socializzazione primaria, che necessita di un indispensabile legame affettivo con altri individui atti a mediare il rapporto del bambino con il mondo.

Molteplici, quindi, possono essere le conseguenze sullo sviluppo del bambino a causa dell'influenza dell'ambiente carcerario, delle alterazioni affettive e relazionali, dell'anormale rapporto simbiotico con la madre. La condizione, alla quale il bambino è costretto ad adattarsi, in un contesto affettivamente carente, che corrisponde poco ai suoi bisogni primari, è fonte di disagio e paura, pone difficoltà a progettare un futuro denso di insicurezza, favorendo nel bambino una conflittualità interiore che patisce, ma che non è in grado di comprendere (Ferrara, Inglese *et al.*, 2015). Un rischio legato all'ambiente carcerario è il legame di eccessiva dipendenza nella diade madre-bambino. Capita, infatti, che una madre in carcere possa comportarsi in modo contraddittorio verso i figli, esasperando, da un lato, il controllo su di loro, poiché la sua capacità di educazione diventa segno della sua rispettabilità sociale e, assumendo, dall'altro lato, un atteggiamento permissivo e protettivo, per compensare la situazione di abbandono e di senso

di colpa, secondo quanto riportato da un'indagine effettuata negli anni Settanta (Costanzo, 2013; Crocellà, Coradeschi, 1975).

La possibilità di tenere il bambino con sé è di grande conforto e consente alle madri di dare un senso alle lunghe giornate da trascorrere in detenzione per cui il distacco è vissuto con grande sofferenza (Cristofaro, Zizioli 2014, p. 65). Esistono ricerche con scale di valutazione che indagano le modalità e gli stili genitoriali delle popolazioni a rischio e l'*Assessment of Parental Skills- Interview* (APS-I) è una di queste. Un'esperienza effettuata nell'Istituto penitenziario femminile di Rebibbia (Roma) negli anni 2013-2014 ha utilizzato questa scala nella popolazione carceraria di madri con bambini di età superiore ai 3 anni. L'analisi delle tre aree che compongono tale scala rileva come l'empatia sia un punto di forza nelle madri detenute e quanto la possibilità di un titolo di studio e di un reddito possano influenzarle e sottrarle a futuri problemi di droga, di dipendenza (Petrungaro, Di Brina, 2020) e aiutano ad evitare il rischio di incorrere in derive di estremismo e radicalizzazione.

Una cosa è certa: per la vita che hanno vissuto prima, per quella successiva in carcere, nonostante l'enorme lavoro compiuto dall'ICAM, e per avere un futuro diverso, una volta arrivate in Casa-famiglia protetta, queste madri devono essere sostenute, aiutate e guidate, perché il loro percorso di cambiamento è solo all'inizio e devono ancora fare i conti con uno dei contesti più difficoltosi, il rientro nella società.

#### 4. Metodologie riflessive

Il genitore ha il compito di indirizzare alla *generatività* e alla socializzazione e le figure professionali, pertanto, hanno il compito di conoscere le dinamiche tipiche dell'apprendimento in età adulta delle madri detenute, per orientarle in un processo di riflessione. Ogni madre occorre sia chiamata a riflettere sulle esperienze di vita condotte in prima persona per procedere verso un'esperienza di mutamento rispetto ad un sapere spontaneo. Si tratta di un lavoro di riflessività sulle abitudini che informano il pensare con l'obiettivo di riorganizzare questi aspetti. A questo proposito, l'educatore come professionista è chiamato a «preoccuparsi che l'altro sia risvegliato alla ricerca dell'autenticità del suo esserci» (Mortari, 2006, p. 5).

Una pratica educativa da utilizzare con le madri detenute è sicuramente il teatro come ricerca di sé, per riflettere su cosa penserebbero gli altri dei loro figli, su come sono influenzate da cosa gli "altri" dicono di loro, per come potrebbero socializzare i loro desideri, le loro difficoltà e frustrazioni. Attraverso il teatro è possibile attraversare, con riflessione, il conflitto, la violenza, l'offesa ma anche cogliere le radici della riconciliazione, conoscere storie ed esempi, ed immaginare la ricostruzione in nuovi inizi per provare a riemergere all'aperto. Il momento che si vive è prezioso, non è da "perdere" in attesa d'altro, di occasioni illusorie, o aspettando che passi.

È necessario orientare alla consapevolezza del ruolo per la crescita educativa in un'ottica preventiva, affinché i loro figli non diventino nuovi marginali. Affermare il valore del legame reciproco chiede un posizionamento esistenziale perché, come afferma Morin (1999, trad. it. 2000), l'indebolimento di una percezione globale conduce all'indebolimento del senso di responsabilità, poiché ciascuno tende ad essere responsabile solo del proprio compito specializzato.

L'obiettivo è riservare alle detenute madri un trattamento individuale, indipendentemente dalla situazione giuridica, favorendo la creazione di contesti idonei e focalizzando l'attenzione sul bambino, partendo proprio dalla rieducazione materna. Le conseguenze sociali della detenzione sono enormi e, spesso, non abbastanza evidenziate nella loro drammaticità, sia per la donna stessa, sia per la sua famiglia e, soprattutto, per i bambini, che meritano di crescere in un ambiente idoneo, che non li privi della loro libertà.

L'educatore, in qualità di accompagnatore, è chiamato a sviluppare un'educazione emancipatrice che ricerca la consapevolezza nella gestione della relazione con i figli, per affrontare il senso di impotenza della frustrazione. La prevenzione dei fenomeni a rischio occorre sia tradotta in investimento sociale e, soprattutto, educativo e culturale perché le politiche repressive possano essere accompagnate da quelle di prevenzione del rischio, di contenimento dei fenomeni criminali e violenti e di educazione trasformativa. È necessario non perdere mai di vista che la separazione dei destini personali da quelli collettivi, sociali e territoriali rischierebbe di protrarre una condizione di "non cittadinanza". L'educatore non è chiamato a pianificare una strategia dell'educazione dove i destinatari vadano a essere solo investiti dall'azione unidirezionale dell'adulto, ma in qualità di accompagnatore, per sviluppare una educazione emancipatrice che ricerca l'autonomia e la consapevolezza nella gestione della relazione, per trovare le forze con cui affrontare la frustrazione.

Il metodo autobiografico è uno strumento che può permettere di rispondere ai bisogni delle madri detenute e che può essere sperimentato in carcere nel tentativo di ricostruire i loro percorsi, poter ritrovare se stesse, liberarsi dall'angoscia di essere "ristrette" in luoghi tanto remoti dalla comprensione degli altri e, attraverso la scrittura creativa, o la forma del racconto, creare nuove opportunità per promuovere potenzialità, autostima e un nuovo approccio alla vita (Biagioli, 2015, 2019). Quando si utilizzano i dispositivi narrativi gli educatori diventano custodi di memorie (Cristofaro, Zizioli, 2014). L'obiettivo pedagogico diventa quella di ridare senso all'esperienza della detenzione e a quello che vi si svolge attraverso un percorso finalizzato al futuro.

### *Conclusioni*

La fine della pena rappresenta un traguardo ma il vero successo è determinato dalla riuscita del percorso detentivo e dal ricongiungimento con la società. Affinché ciò avvenga è necessario il rispetto delle regole e uno sforzo in più, per far posto a tutte quelle donne che cercano di riprendere in mano le loro vite.

Ma il punto centrale restano sempre loro, i bambini, che hanno diritto di vivere una vita fatta di libertà, amore, educazione e valori; quei valori che, da adolescenti, li terranno lontani dalle insidie, dalle idee più estremiste, dai processi di radicalizzazione, da tutti coloro che adottano sistemi di credenze per giustificare l'uso della violenza, in nome di un cambiamento sociale o politico. Quei valori che, da adulti, li renderanno consapevoli dell'importanza del far tesoro di ogni esperienza di vita, anche quelle più difficoltose, per trovare sempre la forza di guardare al futuro.

Nel percorso che le madri detenute compiono insieme ai loro figli, arriva un momento molto difficile da affrontare: quello in cui i bambini devono essere messi a conoscenza di tutta la verità, perché occultarla provocherebbe solo danni maggiori. Si tratta di un momento molto delicato: i bambini per natura hanno una grande capacità di adattamento ma bisogna sempre porre grande attenzione. Alcuni di loro, infatti, potrebbero tenersi dentro una grande sofferenza, mostrandosi all'apparenza tranquilli e sereni. È fondamentale un monitoraggio continuo, che si assicuri di far emergere ogni problematica, per tirarla fuori e affrontarla nel modo giusto. In questo senso, all'interno dell'Associazione, è intervenuto più volte il Tribunale dei minori, fornendo la supervisione di un assistente sociale, con il compito di controllare il percorso di sviluppo di questi bambini. Questo non significa allontanarli dalla madre, ma semplicemente offrire un aiuto in più, affinché vengano tutelati nel miglior modo possibile. I percorsi di queste famiglie sono molto difficili e, per parlare davvero di reinserimento sociale, è necessaria una rete stabile di collaborazione sul territorio.

È inevitabile porsi alcune domande su quanto il percorso di detenzione potrà influire sul futuro dei bambini se la frustrazione e la sofferenza delle madri si ripercuoterà sull'identità dei loro figli e se saranno soggetti più a rischio all'interno del contesto sociale.

*È chiaro che, come per ognuno di noi, le vicissitudini della vita lasciano sempre un segno, tanto più quelle difficili e dolorose; anche queste, però, servono per andare avanti, per imparare dagli sbagli, per diventare qualcosa di diverso ed è la possibilità che devono avere anche questi bambini. Spesso i pregiudizi creano delle categorie concettuali, che etichettano le persone, senza lasciare margini di riscatto o cambiamento. I percorsi che le madri detenute seguono con i loro figli, sia in ICAM, che nella Casa-famiglia protetta, hanno proprio questo obiettivo: offrire la possibilità di un futuro migliore. Di sicuro i buoni propositi non bastano, servono aiuti concreti, buona volontà da parte delle detenute ma, attraverso la prevenzione, questi bambini possono sperare in una vita "normale". Gli ICAM e le case famiglia protette accolgono madri e bambini all'interno di strutture specializzate, in grado di offrire un adeguato sostegno psicofisico ad entrambi, con l'obiettivo principale del reinserimento in società.*

Purtroppo, in Italia sono presenti ancora poche strutture di questo tipo ma la speranza è che possano nascerne di nuove, permettendo a tutte le madri con i loro bambini, di scontare le pene negli Istituti a Custodia Attenuata o, quando possibile, con la detenzione domiciliare e nelle case famiglia protette. La professionalità e l'impegno di tutti gli operatori che lavorano in queste strutture permettono, da un lato, di rendere effettivo il diritto di queste donne a mantenere un ruolo fondamentale nella vita dei loro figli e, dall'altro, di garantire i diritti dei bambini, che devono crescere in ambienti più idonei al loro sviluppo, senza privarsi della figura materna.

Molte donne, uscite dal carcere, non hanno i mezzi, le disponibilità e la forza per affrontare le difficoltà della vita. La possibilità di accedere alle misure alternative rappresenta per loro un importante stimolo a intraprendere un percorso di crescita e maturazione, legato alla responsabilizzazione genitoriale, con la speranza che attraverso l'accoglienza e il sostegno sociale, possano far crescere i loro figli in un clima più equilibrato e sereno. Trovo che sia un passo fondamentale da compiere affinché queste donne possano liberarsi una volta per tutte della loro vita precedente: avere l'opportunità di essere accolte in un appartamento, al di fuori della struttura comunitaria, consente a queste madri di prendere in mano la loro vita, per diventare autosufficienti e prendersi cura della propria famiglia, senza ritrovarsi da un momento all'altro da sole, in mezzo a una strada, senza sapere a chi rivolgersi o a chi chiedere aiuto, con il rischio di ricadere negli stessi errori.

Secondo Michael Kimmel (2018), la chiave per la de-radicalizzazione è capire queste difficoltà e proporre loro delle possibilità di inserimento sociale ed evitare marginalizzazioni che in futuro potrebbero indurre i bambini, una volta cresciuti, a ricercare l'inserimento radicalizzato all'interno di gruppi. Ancora una volta, la carta vincente risulta essere la prevenzione, il giocare d'anticipo, per cercare di arginare tutti quei problemi che, inevitabilmente, tornerebbero a galla in un contesto di solitudine; solo così si possono aiutare i bambini agendo, prima di tutto, sulle loro famiglie.

#### *Riferimenti bibliografici*

- Baracani N. (2017): Educazione e apprendimento in carcere. Buone storie. *Epale Journal*, n. 2, pp. 15-19.  
Biagioli R. (2015): *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*. Napoli: Liguori.  
Biagioli R. (2019): I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(34), pp. 23-34.

- Billeri G. (2011): Donne in carcere vent'anni dopo. Il quadro nazionale e i risultati di una ricerca nel carcere di Perugia. In Associazione Antigone (a cura di): *Le prigioni malate. Ottavo rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione in Italia Roma*, pp. 142-153 ([https://www.antigone.it/upload/images/7108sintesi\\_VIII\\_Rapporto.pdf](https://www.antigone.it/upload/images/7108sintesi_VIII_Rapporto.pdf); data di ultima consultazione: 10.11.21).
- Bowlby J. (1979): *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1982.
- Camera dei deputati e Senato della Repubblica italiana (1975), Legge n. 354/1975, Art. 1. *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà* (G.U. n. 212 del 9-8-1975 – Suppl. Ordinario).
- Camera dei deputati e Senato della Repubblica italiana (2011), Legge n. 62/2011, *Modifiche al codice di procedura penale e alla legge 26 luglio 1975, n. 354, e altre disposizioni a tutela del rapporto tra detenute madri e figli minori* (G.U. n. 103 del 5-5-2011, n. 103 – Serie Generale).
- Campelli E., Faccioli F., Giordano V., Pitch T. (1994): *Donne in carcere: ricerca sulla detenzione femminile in Italia*. Milano: Feltrinelli.
- Cristofaro A., Zizioli E. (a cura di) (2014): *La raccolta delle rose*. Roma: Anicia.
- Crocclà M., Coradeschi C. (1975): *Nati in carcere: dalla prigione alla condizione sociale. La violenza sulla donna e sul bambino*. Milano: Emme.
- Fadda M.L. (2010): La detenzione femminile: questioni e prospettive. *Ristretti Orizzonti*, pp. 1-9 ([http://www.ristretti.it/commenti/2010/aprile/pdf12/articolo\\_fadda.pdf](http://www.ristretti.it/commenti/2010/aprile/pdf12/articolo_fadda.pdf); data di ultima consultazione: 10.11.21).
- Ferrara M.P., Inglese A., Sardella R., De Risio A. (2015): L'infanzia preclusa. Madri e figli in carcere nel III Millennio. *Quale psicologia*, n. 3, pp. 81-91.
- Kimmel M. (2018): *Healing from Hate: How Young Men Get Into-and Out of-Violent Extremism*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Martinetti M.G., Stefanini M.C. (2005): *Approccio evolutivo alla neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*. Firenze: SEID Editori.
- Mortari L. (2006): *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Morin E. (1999): *La testa ben fatta*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Palmonari A. (2011): *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: il Mulino.
- Parlamento europeo (2008), *Risoluzione del Parlamento europeo del 13 marzo 2008 sulla particolare situazione delle donne detenute e l'impatto dell'incarcerazione dei genitori sulla vita sociale e familiare* (2007/2116 INI).
- Petrungaro F., Di Brina C. (2020): Madri detenute e genitorialità: una valutazione delle competenze genitoriali con lo strumento APS-I. *Psicologia e Giustizia*, Anno XXI, n. 2 ([https://www.psicologiagiuridica.com/pub/docs/XXI,%20n\\_2/Articolo%20carcere8.pdf](https://www.psicologiagiuridica.com/pub/docs/XXI,%20n_2/Articolo%20carcere8.pdf); data di ultima consultazione: 10.11.21).
- Smith P.K., Cowie H., Blades M. (1995): *La comprensione dello sviluppo*. Trad. it. Firenze: Giunti, 2000.
- Spitz R.A. (1958): *Il primo anno di vita del bambino*. Trad. it. Firenze: Giunti, 1962.
- Tramma S. (2018): *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Winnicott D. (1977): *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*. Trad. it. Roma: Magi, 2005.
- Zambeli F. (2015): Videosorveglianza e grandi eventi: una questione di legacy. *Sicurezza, terrorismo e società*, n. 1, pp. 191-210.

#### Riferimenti sitografici

- [www.antigone.it/tredicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/03-detenzione-femminile/](http://www.antigone.it/tredicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/03-detenzione-femminile/) (data di ultima consultazione: 10.11.21).
- [www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_12\\_1.wp?facetNode\\_1=0\\_2&facetNode\\_2=0\\_2\\_12&previousPage=mg\\_1\\_12&contentId=SPS60122#toc1](http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp?facetNode_1=0_2&facetNode_2=0_2_12&previousPage=mg_1_12&contentId=SPS60122#toc1) (data di ultima consultazione: 10.11.21).





**Citation:** V. Guerrini (2021) Donne immigrate, estremismi e radicalizzazione. Tra rischio di vulnerabilità e opportunità di divenire costruttrici di comunità. *Rief* 18, 2: pp. 131-145. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10670>.

**Copyright:** © 2021 V. Guerrini. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

# Donne immigrate, estremismi e radicalizzazione. Tra rischio di vulnerabilità e opportunità di divenire costruttrici di comunità

Valentina Guerrini<sup>1</sup>

## Abstract

Il contributo affronta la complessa questione dell'estremismo e della radicalizzazione dal punto di vista della differenza di genere e, in particolare, del genere femminile. Infatti, tali problematiche sono per lo più associate al genere maschile e vi sono ancora pochi studi, soprattutto nel contesto nazionale, sulle forme di radicalizzazione al femminile. I primi studi e report a livello europeo evidenziano una partecipazione crescente delle donne nelle organizzazioni terroristiche negli ultimi anni e la forte presenza di forme di discriminazione e stereotipi sessisti all'interno delle organizzazioni stesse. Tuttavia, talvolta l'adesione a un'organizzazione terroristica può rappresentare per le donne, soprattutto inizialmente, un modo per sentirsi autonome e potersi riscattare da una situazione di pressione, discriminazione e violenza subita. Un'attenzione particolare viene dedicata alle giovani e alle donne musulmane perché maggiormente a rischio di discriminazioni ed esclusione sociale, e al ruolo delle madri immigrate come mediatrici di due culture e facilitatrici nel processo di inclusione sociale delle giovani generazioni, soprattutto se supportate da politiche e modelli educativi basati sull'inclusione, sul riconoscimento della differenza come valore, sull'accettazione dell'altro, sul dialogo e sul rispetto. A questo proposito, il contributo presenta i risultati di una ricerca condotta tra studenti e studentesse della scuola secondaria, per indagare sulle dinamiche di inclusione tra pari e sulle criticità connesse al periodo adolescenziale.

*Parole chiave:* radicalizzazione, giovani, donne, famiglia, discriminazione.

## Abstract

This paper addresses the complex issue of extremism and radicalization from the perspective of gender difference and, in particular, the female gender. In fact, these issues are mostly associated with the male gender and there are still few studies, especially in the national context, on female forms of radicali-

<sup>1</sup> Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

zation. The first studies and reports at European level highlight an increasing participation of women in terrorist organizations in recent years and the strong presence of forms of discrimination and sexist stereotypes within the organizations themselves. However, sometimes joining a terrorist organization can represent for women, especially initially, a way to feel autonomous and be able to redeem themselves from a situation of pressure, discrimination and violence suffered. Particular attention is devoted to young people and Muslim women because they are more at risk of discrimination and social exclusion and to the role of immigrant mothers as mediators of two cultures and facilitators in the process of social inclusion of younger generations, especially if supported by policies and educational models based on inclusion, recognition of difference as a value, acceptance of the other, dialogue, and respect. In this regard, the contribution presents the results of a research conducted among secondary school students to investigate the dynamics of inclusion among peers and critical issues related to the adolescent period.

*Keywords:* radicalisation, female youth, women, family, discrimination.

### *1. Il problema dei comportamenti estremisti e della radicalizzazione nell'età giovanile, oggi*

L'adolescenza e, in parte oggi anche la giovinezza, rappresentano fasi estremamente complesse, difficili e molto significative nel processo di costruzione dell'identità di ogni individuo. Oggi più che mai, «nella società della Complessità, del disincanto della Flessibilità e di profonde Derive di Senso, vivere l'adolescenza si è fatto un *iter* ancora più inquieto e complicato» (Cambi, 2018, p. 9)<sup>2</sup>. Conseguentemente, anche i disagi adolescenziali e giovanili, visto che l'adolescenza si è socialmente allungata anche a causa della protratta dipendenza economica dalla famiglia, negli ultimi decenni sono incrementati e hanno assunto connotazioni diverse.

Come scrive Barone, l'adolescenza è per antonomasia il tempo della crisi e il luogo dell'ambiguità (2009). Anche il linguaggio definitorio delle scienze bio-mediche e psicologiche risulta troppo parziale per restituire la complessità del «sistema adolescenza» (ivi, p. 30). Un fenomeno spesso atteso da genitori e insegnanti come un «cataclisma» (ivi, p. 86) difficilmente gestibile; Mancaniello parla di «adolescenza come catastrofe» (2002, *passim*; 2018, *passim*) considerando tale fase come una condizione di crisi-trasformazione e di costruzione di un nuovo assetto.

Secondo gli studi di Erikson, sugli stadi di sviluppo (1980), all'adolescenza viene fatto corrispondere il complesso compito di sviluppo dell'identità con il possibile doppio esito di affermazione o confusione. Inoltre, negli ultimi anni è accresciuta, tra i giovani in particolare, ma non solo, la necessità di forme di partecipazione civica che trovano nei *social media* nuove possibilità di espressione: iniziative nate sulla Rete o trasferite e potenziate in Rete. Queste tendenze denotano l'esigenza dei soggetti, nella modernità avanzata, di conciliare individualismo e collettivismo (Baumann, 2005, trad. it. 2008), insieme al desiderio di affermare la propria identità soggettiva, coltivando interessi personali, e al contempo di condividere sentimenti, senso di solidarietà, di sentirsi parte di un "noi", entrando in una dimensione comunitaria.

Nella società odierna, caratterizzata dalla mobilità, dalla fluidità e dalla coesistenza di molteplici differenze (etniche, culturali, religiose, di genere, di orientamento sessuale) diventa estremamente importante conoscere e capire le dinamiche associative e partecipative dei giovani, in particolare degli adolescenti, in quanto rappresentano un canale privilegiato per l'acquisizione di una identità più stabile. Allo stesso modo, è necessario saper intercettare i primi segnali d'allarme di forme di esclusione sociale e devianza, affinché non degenerino in comportamenti

<sup>2</sup> *Maiuscole e corsivi nella citazione in oggetto sono dell'Autore, N.d.R.*

estremisti e affinché questi giovani possano essere aiutati a inserirsi più armonicamente nella propria comunità.

Se oggi, vi è una maggiore possibilità di sviluppo del sé, libertà di esplorazione, scelta di valori e di legami, l'altra faccia della medaglia è che questo può portare a un senso di disorientamento, individualismo, relativismo e dissoluzione di legami (Besozzi, 2009). In particolare, per quanto riguarda i/le giovani non italiani/e possono emergere problematiche, conflitti e difficoltà di integrazione tra la cultura di origine e quella di arrivo, con la necessità urgente di ricomposizione di una varietà e pluralità di esperienze.

Molte ricerche sulle cosiddette “seconde generazioni” rilevano maggiori forme di disagio tra questi ragazzi e ragazze dovuti proprio alla mancanza del senso di appartenenza, alle difficoltà nella costruzione della propria identità, al fatto di essere talvolta stigmatizzati o discriminati per vari motivi che a seconda della situazione può essere il colore della pelle, la religione, la difficoltà a parlare Italiano, non avere le risorse economiche per poter condurre uno stile di vita come i compagni italiani (Bolognesi 2018; Dusi, 2017; D'Ignazi 2008, Fiorucci, Catarci, 2015; Guerrini, 2018; Silva, 2015, 2017).

L'aumentare delle disuguaglianze e dei conflitti sociali costituisce un terreno fertile per la radicalizzazione delle posizioni, che in alcune circostanze può esprimersi in forma violenta con modalità e intensità diverse: in molti casi si tratta di violenza verbale o discorsi d'odio, in altri casi si traduce in azioni discriminatorie e, nei casi più gravi, assume forme estreme che attentano alla vita stessa delle persone. L'estremismo violento, che non ha confini e colpisce tutte le società, coinvolge in particolare i giovani, che rappresentano il principale bersaglio delle strategie di reclutamento di questi gruppi e che spesso diventano, essi stessi, vittime di questa violenza estremista.

### *1.1. Estremismo, radicalizzazione e terrorismo: una precisazione terminologica*

La terminologia che riguarda il fenomeno dell'estremismo violento è complessa e ancora in gran parte dibattuta. Ciò è dovuto a tutta una serie di ragioni, tra cui la principale è il fatto che molti termini utilizzati in questo campo non hanno delle definizioni universalmente accettate, motivo per cui si rende necessario, in questo contesto, precisare il significato di alcuni concetti chiave utilizzati in questo articolo.

Innanzitutto il concetto di “estremismo”, che letteralmente significa «credere in e sostenere idee che sono molto lontane da ciò che la gran parte delle persone considera corretto o ragionevole» (UNESCO, 2019, *passim*). “Estremismo” fa quindi riferimento ad atteggiamenti o comportamenti che sono considerati fuori dalla norma. Nello stesso tempo, vi è una natura intrinsecamente soggettiva del termine, che può assumere diversi significati a seconda di chi definisce la norma e decide di conseguenza cosa è accettabile e cosa non lo è.

Mentre, sebbene per “estremismo violento” non esista una definizione concordata a livello internazionale, il significato comunemente attribuito a questa espressione e utilizzato dall'UNESCO (2019), è che si riferisca a convinzioni e azioni di persone favorevoli alla violenza o che vi ricorrono per raggiungere obiettivi ideologici, religiosi o politici. Fra questi si trovano il terrorismo e altre forme di violenza settaria e politicamente motivata. Il fulcro concettuale dell'estremismo violento è il ricorso all'uso della violenza per motivazioni ideologiche, normalmente basate su teorie cospirative.

Il termine “terrorismo” si riferisce, invece, a una particolare strategia adottata per conseguire un obiettivo politico, cioè la creazione e lo sfruttamento deliberato della paura. Le espressioni “estremismo violento” e “terrorismo” sono spesso erroneamente utilizzate come fossero sino-

nimi. Tuttavia, mentre il terrorismo è una forma di estremismo violento ed è spesso motivato ideologicamente, la base concettuale del terrorismo che lo differenzia dall'estremismo violento è la creazione della paura o del terrore come mezzo per raggiungere un dato scopo.

McCauley e Moskalenko (2017) pongono la differenza tra opinioni radicali e azioni radicali, una differenza che talvolta viene indicata con le espressioni “radicalizzazione” intesa come un fenomeno per cui dei soggetti acquisiscono un'opinione radicale e “radicalizzazione violenta” che si manifesta con azioni violente. Sebbene l'estremismo violento venga inserito in una cornice dominata dalla teoria della scelta razionale, sta emergendo una maggiore consapevolezza sull'importanza delle emozioni e dell'esperienza affettiva. Emozioni come rabbia, oltraggio, vergogna, umiliazione e forme estreme di odio-amore possono spingere alla radicalizzazione delle idee o dell'azione ed il messaggio estremista viene fornito in modo da provocare reazioni emotive.

Nell'ambito degli sforzi volti a prevenire l'estremismo violento, il termine “radicalizzazione” è normalmente utilizzato per descrivere i processi attraverso i quali una persona adotta delle convinzioni o delle pratiche estreme rispetto a quelle nel corpo politico di riferimento in un dato momento storico al punto da legittimare l'uso della violenza. Il concetto-chiave in questo caso è proprio il processo che porta ad abbracciare la violenza. La radicalizzazione è dunque un processo durante il quale un individuo vive trasformazioni cognitive, che possono portare alla legittimazione della violenza e a un suo possibile utilizzo per raggiungere obiettivi politici. Le ragioni alla base del processo possono essere politiche, religiose, ideologiche, sociali, economiche o personali (Caparesi, 2019).

Le cause che spingono un/a giovane a radicalizzarsi sono molteplici e complesse, e ogni storia è un caso a sé, ma vi sono dei motivi di spinta (*push factors*) e di attrazione (*pull factors*). Tra i fattori principali di spinta ci sarebbero sentimenti di risentimento (per cause economiche, sociali e politiche, o senso di giustizia e discriminazione subito), crisi personali (crisi identitarie, lutti, eventi tragici), frustrazioni (esclusione sociale, essere vittima di bullismo o cyberbullismo, marginalizzazione, polarizzazioni) e caratteristiche personali come il fascino per la violenza, legami personali con i terroristi e disturbi mentali. Tra i fattori di attrattiva invece, si riscontrano: il senso di un obbligo morale (difendere la razza, il proprio gruppo, la propria zona o quartiere, senso di lealtà e impegno alla causa/ideologia o *network*), senso di appartenenza ad un gruppo e condivisione di norme, principi e stili di comportamento, desiderio di potere, desiderio di eccitamento e di avventura. Le tecniche di reclutamento sfruttano proprio le spinte motivazionali e i bisogni individuali, focalizzandosi sulla persuasione e sulla manipolazione emotiva. Naturalmente questo ha maggiormente effetto se si colpiscono soggetti fragili, in una posizione di dipendenza e subordinazione da qualcuno.

Il ruolo della Rete oggi assume una dimensione preponderante e, in Rete, l'estremismo politico e religioso assume varie forme. Tutti i discorsi estremisti hanno un punto in comune, ossia sono diametralmente opposti ai principi democratici della nostra società. Il mondo viene suddiviso in “amici e nemici” e i risentimenti nei confronti degli altri vengono fomentati (Pasta, 2019).

L'estremismo violento è divenuto una seria minaccia per le società di tutto il Mondo. Esso incide sulla sicurezza, sul benessere e la dignità di molte persone che vivono in Paesi sia sviluppati che in via di sviluppo e sui loro modi di vivere sostenibili e pacifici. L'estremismo violento rappresenta anche una grave sfida ai diritti umani. Ad oggi, le minacce poste dall'estremismo violento sono state valutate soprattutto attraverso la lente militare e della sicurezza (UNESCO, 2019). Dal documento UNESCO *Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione* (2019) emerge che i governi sono sempre più convinti che rafforzare soltanto le misure di sicurezza sia insufficiente per proteggere i cittadini dagli attacchi terroristici commessi da estremisti violenti,

se questo non si accompagna a un lavoro educativo di prevenzione primaria. Gli sforzi volti a prevenire l'estremismo violento devono essere considerati attraverso un approccio olistico, in particolare valorizzando l'educazione alla cittadinanza globale e alla resilienza durante tutto l'arco della formazione, dall'infanzia all'università.

In questo contesto, la quinta revisione della Strategia Globale delle Nazioni Unite contro il Terroismo (30 giugno-1 luglio 2016) è stata un'occasione per sottolineare ancora una volta l'importanza di includere la prevenzione fra gli obiettivi della strategia e per accogliere con interesse il Piano d'Azione del Segretario Generale dell'ONU per la Prevenzione dell'Estremismo Violento (2015). Sempre in questa occasione, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha fatto appello agli Stati Membri perché, pur tenendo conto dei loro contesti nazionali, introducano le sue raccomandazioni con il sostegno delle Nazioni Unite. Fra le azioni prioritarie, si rileva la necessità di sostenere l'educazione, lo sviluppo e la facilitazione dell'occupazione come mezzi con cui promuovere il rispetto della diversità fra esseri umani e preparare i giovani ad accedere al mercato del lavoro.

Gli sforzi dell'UNESCO in questo campo contribuiscono alla realizzazione dell'Agenda Globale sull'Educazione 2030 e in particolare all'attuazione del traguardo 4.7 dell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 (OSS 4) sull'educazione di qualità.

Nel 2011 la Commissione Europea ha lanciato la "Rete di sensibilizzazione al problema della radicalizzazione" ("*Radicalisation Awareness Network*" – RAN) con la premessa che il contrasto al terrorismo e all'estremismo violento non fosse solo un problema securitario, ma soprattutto un'attività preventiva necessaria per convincere i giovani a interrompere il loro coinvolgimento con gruppi violenti o convincerli ad allontanarsi dalle idee estremiste. La rete RAN coinvolge operatori che lavorano a diretto contatto con soggetti vulnerabili e provenienti da organizzazioni pubbliche e private. Viene riconosciuto un ruolo importante alla scuola e agli insegnanti nella prevenzione e nella fase iniziale di individuazione dei primi segnali d'allarme:

Gli insegnanti e gli educatori giocano un ruolo chiave nella prevenzione della radicalizzazione che conduce all'estremismo violento. Si confrontano con le idee estremiste, gli argomenti sensibili ed i comportamenti dei propri studenti. Qualunque siano le fonti di queste espressioni (percezione di ingiustizia, torti o pressioni dei pari) l'insegnante si trova nella difficoltà di identificare e trattare questi argomenti in modo aperto e sicuro. Lasciare queste espressioni senza risposta potrebbe alimentare la narrativa estremista e mettere a repentaglio la sicurezza degli studenti. C'è bisogno, pertanto, che gli insegnanti investano e ricevano sostegno aumentando la propria abilità nell'affrontare queste sfide e sapere come agire in questi casi<sup>3</sup>.

La formazione dei docenti in ottica interculturale rappresenta un pilastro fondamentale per aiutare gli studenti a sperimentare nella scuola pratiche di cittadinanza democratica che dovrebbero poi essere attuate nella società (Biagioli, 2020). Come scrive Biagioli, «il docente costruisce un curriculum pluridimensionale dove accanto e dentro le discipline trovano spazio dimensioni altre: quella delle competenze di cittadinanza e della transdisciplinarietà, dove le relazioni vengono concepite all'interno di un sistema totale, senza frontiere stabili tra le discipline» (2020, p. 20).

Quindi, nell'ottica di prevenzione primaria, la scuola gioca un ruolo basilare, ma, accanto ad essa, deve esserci il supporto e la collaborazione della famiglia, l'altra agenzia educativa deputata per eccellenza all'educazione informale, dove quotidianamente ragazzi e ragazze vivono, interagiscono e si formano.

<sup>3</sup> Documento pubblicato online all'indirizzo: [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation\\_awareness\\_network/docs/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/docs/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools_en.pdf), e <https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/03/Manifesto-for-Education-Empowering-educators-and-schools.pdf> (data di ultima consultazione: 15.02.21); traduzione italiana a cura dell'Autrice, N.d.R.

## 2. Genere, estremismi e processi di radicalizzazione

Il tema del terrorismo e, più in generale dei comportamenti estremisti e di radicalizzazione, fino ad oggi è stato scarsamente indagato dalla ricerca pedagogica (Tramma *et al.*, 2019), ancora più trascurata risulta la dimensione di genere (Carter, 2013). Alla figura del terrorista è molto spesso, in maniera stereotipata, associato un uomo, immigrato, per lo più musulmano e questo rafforza tutta una serie di stereotipi e pregiudizi sedimentati nel tempo e rafforzati e diffusi dopo i tragici attentati terroristici a New York del 2001.

Vi è un rischio molto alto, sempre più diffuso, che le differenze culturali, linguistiche, etniche e religiose, collegate alle migrazioni internazionali, tendano a polarizzarsi in una dinamica di causa-effetto con il terrorismo (Brambilla, 2019), alimentando così un circolo vizioso di discriminazioni, forme di razzismo culturale e attivatore di violenza simbolica ed agita. Gli studi di genere, in questo senso, stanno riuscendo ad offrire una lettura in ottica di genere dei processi e atti terroristici che rivelano ancora una volta, i meccanismi di subordinazione delle donne al potere maschile.

Sebbene vi siano ancora poche ricerche sul rapporto tra differenza di genere e processi di radicalizzazione, quelle attualmente esistenti stanno evidenziando la complessità e la poliedricità del problema, le discriminazioni e gli stereotipi di genere sia nei processi di reclutamento delle vittime sia nei processi di narrazione e attribuzione di significato degli episodi terroristici (Cruise, 2016). L'attenzione alla dimensione di genere in questo tipo di ricerche, ha permesso di indagare le strutture e le dinamiche di potere e di disuguaglianza sottese alle dinamiche terroristiche, nell'arruolamento, nelle narrazioni e nelle pratiche antiterroristiche.

Secondo una prospettiva di genere, la radicalizzazione delle donne e il loro coinvolgimento in gruppi estremisti è sottostimato ed è diffusa l'idea che il terrorismo riguardi esclusivamente gli uomini (EPRS, 2018). Recenti ricerche rivelano che il 17% dei *Foreign fathers* europei sono rappresentati da donne e, nel 2016, su quattro persone arrestate in Europa per attività terroristiche, una è donna. Inoltre, negli ultimi anni vi è stato un rapido incremento della presenza femminile nelle attività terroristiche: nel 2016, tra le persone arrestate in Europa per attività terroristiche, il 26% era rappresentato da donne rispetto al 18% del 2015 (EPRS, 2017).

Leggere i processi di radicalizzazione in un'ottica di genere, significa da un lato indagare e riconoscere la potenziale minaccia derivante dalle donne radicalizzate, dall'altro, occorre anche prestare maggiore attenzione alla dimensione di genere delle strategie di de-radicalizzazione e al contributo specifico che le donne possono dare per la prevenzione di fenomeni di questo tipo.

L'Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa (OSCE) riporta che il potenziale di radicalizzazione e coinvolgimento delle donne in gruppi estremisti violenti continua ad essere relativamente sottovalutato, poiché è diffusa la concezione che l'estremismo violento e il terrorismo riguardino quasi esclusivamente gli uomini. Tuttavia, la ricerca dimostra che, storicamente, le donne sono state attive in organizzazioni politicamente violente in diverse regioni del mondo, non solo come ausiliarie ma anche come leader nell'organizzazione, nel reclutamento e nella raccolta di fondi e in ruoli operativi diretti. L'uso crescente di internet sta permettendo sempre più alle donne di unirsi alle organizzazioni radicali che divengono così accessibili virtualmente e anonimamente (EPRS, 2018).

Le donne si uniscono ai movimenti terroristici per molti degli stessi gruppi di ragioni psicologiche, personali, sociali, economiche e politiche che hanno gli uomini, oltre a un maggiore senso di ribellione e riscatto per la loro posizione di dipendenza e subordinazione che in quanto donne sono costrette a subire, in particolare in alcune culture (EPRS, 2018; Sikkens *et al.*, 2017).

Tra i fattori scatenanti che spingerebbero le donne ad arruolarsi in organizzazioni terroristiche emergono: ribellione e desiderio di azione; una spinta al potere e la promessa di avventura;

un'attrazione per la politica; e l'impegno per una causa specifica, ideologia religiosa. Il Centre on Global Counter terrorism Cooperation (CGCC) aggiunge una serie di ulteriori fattori di spinta per entrambi i sessi, tra cui insoddisfazione per le condizioni socio-politiche, il dolore per la morte di una persona cara, l'intenzione di trarre benefici economici o il desiderio di innescare un cambiamento radicale della società.

Tuttavia, si evidenzia una maggiore fragilità delle donne proprio dovuta a stereotipi e discriminazioni legate all'appartenenza al genere femminile che le rende maggiormente vulnerabili ed a rischio di cadere vittime di organizzazioni radicali e terroristiche.

A livello generale, come ha sottolineato l'OSCE (2018), fattori come la disuguaglianza e la discriminazione basate sul genere, la violenza contro le donne, bassi livelli di istruzione, povertà economica ed educativa contribuiscono ad incrementare la discriminazione, inoltre, la violenza subita e la mancanza di opportunità, possono agire come fattori specifici nella radicalizzazione delle donne.

L'esperienza di vivere in una società che nega loro pieni diritti civili e opportunità economiche può portare alcune donne a percepire la partecipazione al terrorismo come un modo per acquisire libertà, emancipazione, rispetto e uguaglianza. D'altra parte, le violazioni dei diritti umani delle donne possono anche acutizzare i loro sentimenti di alienazione, isolamento ed esclusione che possono renderle individui più suscettibili alla radicalizzazione. Anche il trauma personale può essere una delle motivazioni fondamentali per il coinvolgimento delle donne nell'estremismo violento, ad esempio l'esperienza dello stupro sembrerebbe un fattore di motivazione delle donne a diventare attentatrici suicide (OSCE, 2018).

In alcune comunità le donne vittime della violenza sessuale, sono ritenute anche responsabili di questo e quindi accusate di portare vergogna alle loro famiglie: diventare un'attentatrice suicida può essere un modo per rimuovere la vergogna dello stupro e sostituirla con l'orgoglio associato all'essere una "martire per la causa".

Anche i tradizionali ruoli di genere possono influenzare la radicalizzazione delle donne. Per esempio, è stato notato che relazioni di parentela (essere figlie o sorelle di un terrorista) e di amore (mogli) possono giocare un ruolo importante nell'attirare le donne in organizzazioni estremiste e terroristiche. Talvolta la presenza di una donna in un'organizzazione terroristica è dovuta all'essere stata legata come moglie, madre o figlia ad un uomo di cui sente il dovere di vendicare la morte, come accade per le «spose della jihad» (Cunningham, 2007, *passim*).

La propaganda usata per reclutare le donne contrappone narrazioni negative dell'esperienza delle donne musulmane nelle società occidentali con narrazioni positive sul loro contributo al nuovo "stato". Le ragioni per cui le donne viaggiano per unirsi all'ISIL/*Daesh* sono diverse, e comprendono un'ampia gamma di fattori di spinta e di attrazione. Nei paesi a maggioranza musulmana da cui proviene la maggior parte delle reclute dell'ISIL/*Daesh*, le donne trovano nella nuova organizzazione terroristica, una forma di libertà dalle tradizioni patriarcali e una fuga dalle restrizioni. Fare parte di un'organizzazione e avere un proprio ruolo all'interno di essa rappresenterebbe in qualche modo una specie di riscatto sociale e una specie di spazio per esercitare la propria libertà (Sikkens *et al.*, 2017).

Emerge quindi una doppia discriminazione e vittimizzazione femminile: da una parte, esiste una cultura che impedisce alle donne la libertà di essere e di realizzarsi e dall'altra, il rischio di cadere in un sistema terroristico che decide il loro ultimo destino. Le donne che sono coinvolte in atti violenti sono spesso rappresentate come l'eccezione poiché le donne sono ritenute intrinsecamente pacifiche e meno inclini alla violenza per loro natura rispetto agli uomini e questa percezione contribuisce alla sedimentazione di uno stereotipo di genere.

Le donne possono svolgere ruoli multipli nelle organizzazioni terroristiche e questo avviene soprattutto sfruttando gli stereotipi di genere precedentemente citati che ritengono le donne

poco inclini alla violenza. Le organizzazioni stanno sempre più sfruttando questi stereotipi usando le donne per superare il personale di sicurezza, evitare il rilevamento ed aumentare l'attenzione dei media (Carter, 2013; EPSR, 2018). Nel frattempo, le donne stanno sempre più assumendo ruoli attivi nelle operazioni terroristiche, in particolare negli attentati suicidi. Gli esperti dichiarano che le donne attentatrici hanno commesso più di 257 attacchi suicidi tra il 1985 e il 2010 (che rappresentano circa un quarto del totale) per conto di diverse organizzazioni terroristiche (EPSR, 2018). Dove le donne non sono in tali posizioni, possono essere simpatizzanti dei terroristi, sostenitrici di ideologie radicali e mobilitatrici. Vengono "sfruttati" anche i ruoli tradizionali delle donne come mogli, madri e nutrici, che le autorizzano a diventare protettrici dei valori culturali, sociali e religiosi e di trasmetterli alla generazione successiva, in questo modo possono mantenere le organizzazioni terroristiche attraverso la loro propaganda, il reclutamento, la raccolta di fondi e altre attività di supporto.

La responsabilità femminile è stata ritratta, prima di tutto, come essere una buona moglie (sposa jihadista) per il marito jihadista, e diventare una madre per la prossima generazione del jihadismo.

Per quanto concerne il ruolo della famiglia originaria, in particolare dei genitori, nei processi di radicalizzazione dei giovani, uno studio condotto recentemente (Sikkens *et al.*, 2017) dimostra che la famiglia, in particolare nel caso di famiglie problematiche, rappresenta un fattore di rischio verso la radicalizzazione mentre la famiglia "funzionale" e supportiva può avere un importante ruolo facilitante nei processi di integrazione sociale. Questo aspetto è molto importante per incentivare politiche di supporto e di sostegno alla genitorialità.

### *3. Discriminazioni e rischi tra le giovani e le donne musulmane in Occidente. Esiti di una ricerca condotta nella scuola secondaria*

Le donne immigrate, proprio perché donne e migranti, riuniscono una doppia specificità di disconoscimento di identità e di espropriazione culturale (Mussi, 2019; Ulivieri, 2017). Le discriminazioni legate al genere e alla provenienza etnica si incontrano e si interconnettono rendendo ancora più difficile la loro socializzazione e la loro integrazione nella società. L'appartenenza al genere femminile e la provenienza da una cultura altra inducono verso le donne una doppia stigmatizzazione, dando origine a percorsi esistenziali complessi e difficili, spesso in conflitto tra il mantenimento della cultura originaria e l'influenza della cultura accogliente (Bolognesi, 2017, 2018; D'Ignazi, 2008).

In particolare, le adolescenti e le giovani incarnano proprio l'anello di congiunzione tra due culture e il passaggio e la trasformazione della cultura familiare (Guerrini, 2018). Negli ultimi anni, una particolare attenzione da parte della ricerca pedagogica è stata dedicata alle giovani ragazze e donne musulmane (Acocella, Peppicelli, 2015; Biagioli, 2017; Salih, 2008), sia perché rappresentano una parte considerevolmente importante da un punto di vista quantitativo della popolazione, sia perché per il fatto di indossare il velo le rende maggiormente vittime di stereotipi e discriminazioni tra i quali, pesa in maniera significativa la paura del terrorismo (Allevi, 2009, 2017; Jelloun, 2017).

In Italia, attualmente vi sono circa 300mila studenti provenienti da popolazione di cultura islamica (prevalentemente Marocco, Tunisia, Egitto, Algeria). Tra gli studenti stranieri, quelli musulmani sfiorano il 38% del totale e rappresentano il 3,3% della popolazione studentesca, sono concentrati soprattutto nelle scuole del Nord e Centro Italia poiché vi è una maggiore concentrazione di industrie e possibilità di lavoro nel terzo settore per i loro genitori (Fiorucci, Pinto Minerva *et. al.*, 2017).

Le ragazze nate in Italia, o arrivate da piccole e cresciute qui sono l'immagine di una fase difficile di transizione, circondate dalla diffidenza verso un mondo islamico percepito come nemico dell'Occidente (Santerini, 2017). L'Islam può essere uno dei riferimenti identitari anche se non l'unico e soprattutto variabile e mutabile a seconda delle esperienze di vita della ragazza stessa, dei modelli educativi familiari e scolastici (Acocella, Peppicelli, 2015).

Durante una ricerca condotta nel 2017 tra studenti e studentesse di alcune scuole secondarie di secondo grado toscane, attraverso delle interviste semi-strutturate, sono state raccolte testimonianze molto significative a questo proposito, di cui si riportano alcuni passi<sup>4</sup>:

Sono musulmana e voglio continuare ad essere musulmana ma non rigida come mio padre, lui è troppo severo... Per lui dovrei frequentare solo persone musulmane. Ogni giorno che passa mi sento più italianizzata e mi faccio sempre più domande su quali siano i comportamenti da evitare... (Ragazza egiziana, 18 anni).

Qualche volta vengo presa in giro perché sono musulmana e porto il velo, ma non a scuola, questo avviene soprattutto fuori, per la strada, quando sono in centro (Ragazza, marocchina, 17 anni).

Dai dati raccolti in questa ricerca è emerso che la discriminazione di genere qualche volta si intreccia con la discriminazione etnica-culturale, soprattutto quando le differenze sono ben visibili, come nella religione islamica, e richiedono pratiche religiose diverse dalla cultura occidentale. In questo senso, essere donna musulmana è diventato un elemento di forte rischio di esclusione/emarginazione dalle dinamiche relazionali adolescenziali.

Spesso i giovani islamici vanno incontro a una serie di pregiudizi da parte della comunità aggravati da due fattori: l'ignoranza verso la cultura islamica e sulle differenze nazionali e la propaganda mediatica nei confronti della religione islamica (Allevi, a cura di, 2009; Id., Guolo, Rhazzali, a cura di, 2017). Il velo cattura subito l'attenzione, ci trasmette delle informazioni e un certo modo di vivere della donna. Durante un *focus group*, un ragazzo ha affermato:

Io credo che tra uomini e donne non ci sia una completa parità, le donne sono considerate inferiori perché meno adatte a comandare e questo non va bene, è uno stereotipo. Ma io credo che agli uomini non piaccia essere comandati da una donna. Se poi una donna è straniera, ancora peggio potrebbe avere ancora più problemi, non capire la lingua... Un giorno, mentre ero in un negozio del centro ho sentito una commessa dire che non potevano assumere una donna musulmana perché porta il velo e veste in un certo modo e nel negozio non sta bene. Poi io credo che un motivo sia che le persone hanno paura del terrorismo, hanno paura che le donne sotto ai vestiti larghi possano nascondere un'arma o delle bombe (Ragazzo italiano, 14 anni).

Da un'ulteriore ricerca condotta in Italia tra il 2015 e il 2017 tra ragazze (14-19 anni) nate o cresciute in Italia in famiglie migranti, è emerso come il collegamento tra Islam e terrorismo può tradursi in micro azioni quotidiane di discriminazione ad opera di conoscenti e non, oltre alla richiesta di distanziamento dalla propria fede religiosa. Inoltre, tale situazione si aggrava nei giorni immediatamente successivi agli attentati jihadisti e viene denunciata dalle giovani come un elemento di disagio e disturbo al loro processo di crescita e di inclusione sociale (Pozzebon, 2019).

<sup>4</sup> Si tratta della Ricerca Strategica di Ateneo "Intercultura e ruolo delle istituzioni educative per la crescita umana. Dal modello compensativo alla scuola inclusiva" 2014-2017, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia – oggi FORLILPSI – dell'Università degli Studi di Firenze, coordinato dalla Prof.ssa Simonetta Ulivieri, N.d.A.

I ragazzi vissuti nella società italiana si troverebbero a vivere in una condizione di doppia etnicità che li porterebbe a sentirsi costantemente in bilico tra le due culture. Una delle tendenze più pericolose per gli autoctoni è quella di pensare alle culture altre come essenze omogenee, predefinite e contrapposte le une alle altre. Queste percezioni hanno prodotto notevoli implicazioni anche sul piano delle rappresentazioni di genere (Tarabusi, 2010), ad esempio, le donne migranti sono state considerate spesso come portatrici e riproduttrici delle tradizioni locali, depositarie dei modelli culturali e dei valori della cultura di origine. Questa visione etnocentrica/androcentrica ha contribuito a diffondere nelle società di accoglienza un'immagine stereotipata delle donne migranti, viste come vittime passive, in posizione di subalternità e in contrapposizione alle donne occidentali orientate all'emancipazione e al progresso.

Dalle interviste con le insegnanti, sono emerse alcune testimonianze che rivelano delle difficoltà, talvolta quasi un sentimento di timore e scoraggiamento da parte delle insegnanti stesse per difficoltà derivanti dai tentativi di convivenza e conciliazione delle due culture, quella italiana e quella islamica.

Nota che spesso le madri musulmane hanno paura a parlare, anche con noi insegnanti, sono escluse dalla vita pubblica, dovrebbe essere fatto qualcosa per coinvolgerle e farle partecipare attivamente. A scuola non vediamo mai mamme musulmane a parlare con i docenti, solo padri. Le figlie sono molto educate e riservate e meno coinvolte attivamente nella vita scolastica. Occorre che la scuola si apra e promuova occasioni di incontro, la nostra scuola, anche se tra tante difficoltà, sta iniziando a farlo (Docente di lingua italiana).

Quando al terzo anno i ragazzi e le ragazze scelgono la scuola superiore, mi rendo conto che per qualche ragazza musulmana, più tradizionalista, è come se la scelta fosse già stata fatta, ossia di lasciare gli studi e dedicarsi alla famiglia e alla casa. È un peccato perché qualcuna di loro avrebbe delle eccellenti capacità ma deve interrompere gli studi per dedicarsi alla famiglia. La scuola deve lavorare molto per il loro orientamento (Docente di matematica e scienze).

Le parole delle due insegnanti indicano la pista da seguire: lavorare sull'inclusione speciale delle madri, sul rafforzamento del loro senso di empowerment e autostima affinché possano esercitare un ruolo partecipativo nella comunità scolastica e familiare e contribuire ancora più attivamente al processo di crescita cognitiva, psicologia e sociale dei figli e delle figlie.

Le giovani donne islamiche in Italia hanno il delicato e complesso compito di "traduzione" dei valori familiari (in costante mutamento) a quelli ancora più variegati e frammentati della cultura di accoglienza. A loro spetta l'importante ruolo di mediazione continua tra culture e di interpretare in modo attivo questi cambiamenti (Granata, 2011) che può renderle protagoniste nello loro processo di integrazione sociale e di facilitazione in quello dei familiari ma può esporle anche al rischio di fallimenti, chiusura sociale, sentirsi vittima di discriminazione con tutte le conseguenze che questo può portare.

Per le donne, spesso madri, è più difficile essere pronte ad accogliere i nuovi stimoli culturali e apprendere la lingua, rimanendo in una situazione di interno/esterno alla comunità (Bolognesi, 2017). Infatti, sono le madri che si occupano della cura, della crescita e dell'educazione dei figli, ma sia per difficoltà linguistiche, sia talvolta per motivi culturali che le spingono a stare ai margini e non partecipare attivamente alla vita comunitaria, spesso non partecipano alla vita scolastica dei figli e delle figlie.

#### *4. Da vittime a costruttrici di comunità: strategie di rafforzamento della coesione sociale attraverso il Progetto europeo "CommUnity"*

Fino a quanto enunciato fino ad adesso, le ricerche e la letteratura scientifica sembrerebbero dimostrare un maggiore vulnerabilità delle donne e delle giovani immigrate, rischio di emar-

ginazione sociale, subordinazione e anche di cadere in comportamenti estremisti e terroristici. Dall'altra parte, però le donne, ed in particolare le madri, hanno una grande opportunità da un punto di vista educativo: quella di poter svolgere un ruolo fondamentale nell'educazione dei figli e quindi poter intercettare eventuali segnali d'allarme, facilitare l'ingresso dei figli e delle figlie nel mondo sociale, contribuire al mantenimento della cultura originaria.

La famiglia immigrata, come quella autoctona, è rappresentata da una pluralità di modelli. Una pluralità, ancora più variegata, poiché arricchita da fattori connessi alla diversità etnica, linguistica, culturale, religiosa e dal particolare vissuto dei migranti. Ogni famiglia, immigrata o non, costituisce un nucleo a sé, un microcosmo tenuto insieme da legami e da una storia, contrassegnato da ruoli, risorse, affetti ed eventi (Silva, 2009, p. 30).

Educare i figli, per le famiglie immigrate, è indubbiamente un compito tra i più difficili, per diverse ragioni che cerchiamo qui di sintetizzare. Si tratta in primo luogo di offrire ai propri figli riferimenti culturali e valori che permettano loro di transitare tra più culture, di poter appartenere allo stesso tempo a più paesi, di costruire un'identità capace di conciliare i valori della tradizione familiare e quelli del Paese dove sono nati e/o cresciuti (*Ibidem*).

L'educazione familiare dovrebbe tener conto delle differenti aspettative sociali delle nuove generazioni per aiutare i figli ad affrontare le difficoltà che hanno di fronte. Per poter essere una doppia risorsa, sia per la società d'arrivo sia per sé medesima, la famiglia immigrata va però sostenuta non solo materialmente, ma anche attraverso percorsi di educazione familiare e di sostegno alla genitorialità. La vulnerabilità femminile deve essere trasformata in elemento di forza per le famiglie e per la società. Il coinvolgimento delle donne è essenziale per affrontare e prevenire efficacemente il terrorismo poiché le donne rappresentano "la prima linea di protezione" nella prevenzione dell'estremismo (OCSE, 2013).

Dalle prime forme di educazione familiare i giovani si abituano a un atteggiamento costruttivo di apertura e dialogo verso l'altro. La famiglia può ancora giocare un ruolo importante nella protezione degli studenti a rischio. Perché questo accada, i genitori devono comprendere i processi di radicalizzazione che possono portare alla violenza e devono essere aiutati a sviluppare le giuste competenze per svolgere un ruolo attivo nella promozione di atteggiamenti positivi verso la non violenza. Infatti, le madri e i padri possono effettivamente esercitare un'influenza particolarmente costruttiva se sanno come comunicare con i loro figli in modo utile, non solo facendo la morale (UNESCO, 2016, p. 6)<sup>5</sup>.

In particolare, la maternità e il ruolo delle donne come educatrici possono conferire loro un potere speciale nella lotta contro il terrorismo e l'estremismo (Women's Rights Committee of the Union for the Mediterranean, 2016). Occorre mettere le donne in condizioni di trasformare la loro condizione di dipendenza e mancanza di senso e di obiettivi in una situazione di soddisfazione e stabilità per costruire progetti, avere degli obiettivi, un ruolo sociale e un lavoro.

Il Progetto europeo "CommUnity"<sup>6</sup>, di cui il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze è *partner*, sotto la supervisione scientifica di Raffaella Biagioli, ha come obiettivi prioritari la prevenzione e l'eliminazione della radicalizzazione violenta nelle società europee attraverso il coinvolgimento di vari attori locali e il rafforzamento della coesione sociale. Per raggiungere tali obiettivi e soprattutto per

<sup>5</sup> Laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le traduzioni italiane dei documenti UNESCO citate sono reperibili sul sito dell'Organizzazione; per tutti i dettagli si rimanda ai Riferimenti bibliografici e sitografici, N.d.R.

<sup>6</sup> Il sito del Progetto è il seguente: [www.thecommunityproject.eu](http://www.thecommunityproject.eu) (data di ultima consultazione: 10.11.21), N.d.A.

incrementare il senso di appartenenza dei giovani è previsto l'utilizzo di varie tipologie di forme artistiche, con un'attenzione particolare verso le comunità musulmane e il ruolo delle donne.

Alla base vi è la concezione dell'arte intesa come linguaggio universale e che quindi attraverso le varie forme di espressione possa aiutare a sconfiggere i pregiudizi, la paura del diverso e le ostilità (Borrup, 2006). Quindi, all'interno del Progetto, sono stati realizzati cineforum nelle scuole secondarie e nell'università per abituare i giovani a riflettere su tematiche quali il dialogo interculturale e interreligioso, attraverso cineforum e dibattiti, caffè letterari, mostre di pittura e fotografia, festival artistici.

Particolare attenzione è stata posta sulle donne musulmane per renderle protagoniste dei loro processi di *empowerment* e per metterle sempre più in interazione con la comunità accogliente. Per fare questo occorre che si realizzi una produttiva ed efficace collaborazione e corresponsabilità tra scuola e famiglia e che il personale scolastico-educativo sia adeguatamente formato. Per facilitare il processo di integrazione delle famiglie non italiane, è importante che la scuola eserciti un ruolo facilitante nell'interazione tra famiglie italiane e non, iniziando a lavorare sugli aspetti in comune e sulle differenze, come ad esempio il fatto che tutti i genitori sono genitori di figli adolescenti e considerando la genitorialità come condizione umana trasversale alle varie culture (Cestaro, 2017).

La famiglia è il contesto all'interno del quale prende avvio la "dinamica appartenenza identità" come serie di vincoli ma anche di possibilità di affermare sé stessi. Come scrive Mussi (2017), i genitori migranti hanno la possibilità di offrire ai propri figli i riferimenti culturali e valoriali che possano permettere loro di transitare tra più culture e tale dimensione deve essere supportata da programmi di sostegno alla genitorialità.

Tali programmi dovrebbero essere basati sulla pratica della riflessività che permetta ai genitori di riflettere sui propri modelli agiti di genitorialità, sui valori trasmessi ai figli e alle figlie e dovrebbe accogliere tutti i dubbi e le perplessità che tali dinamiche possono scatenare.

In questi processi, sarà necessario assumere un atteggiamento di decentramento culturale che preveda «l'assunzione di uno sguardo sull'altro senza ricondurlo a categorie proprie di riferimento» (Mussi, 2017, p. 259). Il dialogo tra insegnanti (operatori, educatrici) e famiglie immigrate può diventare così un'occasione di vero dialogo: una creazione di nuovi significati, continuamente condivisi e rinegoziati.

### *Conclusioni*

L'indagine sui comportamenti estremisti dei giovani e delle giovani, soprattutto nell'ottica della dimensione di genere ha aperto molte piste di ricerca che necessitano di essere affrontate dalla ricerca pedagogica. Innanzitutto, è necessario incrementare la consapevolezza della radicalizzazione del terrorismo femminile e del coinvolgimento delle donne nel terrorismo, incoraggiando la sensibilizzazione di genitori, insegnanti, assistenti sociali, agenti di polizia in prima linea, giornalisti e giudici per dissipare stereotipi e idee sbagliate.

Ancora una volta, l'educazione e, in particolare, la sinergia tra educazione familiare e educazione scolastica di buona qualità, possono aiutare a creare le condizioni che rendono più difficile la diffusione di ideologie estremiste violente. Le politiche educative possono far sì che i luoghi dell'apprendimento non diventino terreno fertile per l'attecchire dell'estremismo violento; inoltre, possono garantire che i contenuti della formazione e gli approcci di insegnamento e apprendimento sviluppino la resilienza dei discenti all'estremismo violento.

Il ruolo dell'educazione è, quindi, non tanto quello di intercettare estremisti violenti o identificare persone che potrebbero potenzialmente diventare dei terroristi, quanto creare le

condizioni che permettano ai discendenti di tutelarsi contro ogni forma di estremismo, rafforzando il loro impegno a favore della non-violenza e della pace.

In questo contributo l'attenzione si è maggiormente concentrata sulle forme di radicalizzazione e discriminazione legate al terrorismo di natura islamica, con la consapevolezza che si tratta di una lettura parziale e limitata del fenomeno poiché sono sempre più diffuse varie forme di estremismo, come gli estremismi delle forze di destra, che necessitano di approfondite piste di ricerca.

La dimensione di genere ha una forte influenza nei meccanismi di reclutamento e di prevenzione della radicalizzazione e soprattutto come dimostrano alcune ricerche, le condizioni di subordinazione di alcune donne le pongono a maggiore rischio di compiere scelte estremiste e di radicalizzazione. Per questo è necessario promuovere forme di *empowerment* femminile: a partire dalla scuola e dalla famiglia, nei confronti delle ragazze/donne straniere. Quindi, si rende sempre più necessaria e urgente un'adeguata formazione in ottica interculturale del corpo docente (Biagioli, 2018, 2020) e politiche educative di sostegno alla genitorialità (Silva, 2009).

Il ruolo delle famiglie immigrate e in particolare delle madri può divenire una risorsa strategica nel processo di inclusione sociale e rafforzamento della coesione sociale (Mussi, 2017). Affinché questo avvenga, occorre anche il supporto di politiche educative inclusive, di strategie comunicative basate sul dialogo, sulla riflessività e sulla co-costruzione di nuovi significati condivisi, da parte dei professionisti che lavorano nel settore educativo, nei processi educativi.

Dal punto di vista della ricerca pedagogica, occorre dare sempre più spazio alla sinergia tra gli studi di genere, la pedagogia di genere e la pedagogia interculturale (Lopez, 2018) per individuare precocemente i fattori di rischio verso gli estremismi e costruire percorsi educativi mirati all'inclusione sociale dei soggetti più vulnerabili.

#### Riferimenti bibliografici

- Acocella I., Peppicelli R. (2015): *Giovani musulmane in Italia. Percorsi biografici e pratiche quotidiane*. Bologna: il Mulino.
- Allevi S. (a cura di) (2009): *I musulmani e la società italiana. Percezioni reciproche, conflitti culturali, trasformazioni sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Allevi S., Guolo R. e Rhazzali M.K. (a cura di) (2017): *I musulmani nelle società europee. Appartenenze, interazioni, conflitti*. Milano: Guerini e Associati.
- Antonacci F., Gambacorti-Passerini M.B., Oggionni F. (a cura di) (2019): *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (2009): *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Barone P. (2011): *Pedagogia della marginalità e della devianza*. Milano: Guerini e Associati.
- Bauman S. (2005): *Vita liquida*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2008.
- Ben Jelloun T. (2016): *Il terrorismo spiegato ai nostri figli*. Trad. it. Milano: La Nave di Teseo, 2017.
- Besozzi E. (a cura di) (2009): *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Roma: Carocci.
- Biagioli R. (2017): Figlie di immigrati nella scuola italiana. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 205-222.
- Biagioli R. (2018): *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*. Pisa: ETS.
- Biagioli R., Proli M.G., Gestri S. (2020): *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali*. Pisa: ETS.
- Bolognesi I. (2017): Immigrant Mothers and Schools. Relations with Teachers. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 193-204.
- Bolognesi I. (2018): *Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati*. In S. Ulivieri (a cura di): *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*. Pisa: ETS, pp. 193-204.
- Borup T. (2006): *The Creative Community Builder's Handbook: How to Transform Communities Using Local Assets, Arts and Culture*. Saint Paul, Minnesota: Turner Publishing Company.
- Brambilla L., Galimberti A., Tramma S. (a cura di) (2019): *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Brambilla L. (2019): *Terrorismo, genere, donne*. In Id., A. Galimberti, S. Tramma (a cura di) (2019): *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 131-141.

- Cambi F. (2018): Introduzione a Mancaniello M.R., *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 9-12.
- Caparesi C. (2019): *Prevenzione dei radicalismi tra prospettive e buone prassi*. In M. Bombardieri, M.C. Giorda, S. Hejazi. *Capire l'Islam. Mito o realtà*. Brescia: Morcelliana, pp. 265-294.
- Carter B. (2013): *Women and Violent Extremism (GSDRC Helpdesk Research Report 898)*. Birmingham (UK): GSDRC, University of Birmingham.
- Cestaro M. Genitori di "seconda generazione": agenti di integrazione e di mediazione culturale nelle città. *Formazione Lavoro Persona*, n. 22, pp. 110-122.
- Cruise R.S. (2016): Enough with the Stereotypes: Representations of Women in Terrorist Organizations. *Social Science Quarterly*, 97(1), pp. 33-43.
- Cunningham K.J. (2007): Countering Female Terrorism. *Studies in Conflict & Terrorism*, n. 30, pp. 113-129.
- D'Ignazi P. (2008): *Ragazzi Immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dusi P. (2017): *Appartenenza, appartenenze*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS, pp. 55-68.
- European Parliament Research Service – EPRS (2018): *Radicalisation and Counter Radicalisation: a Gender Perspective* (<https://www.europarl.europa.eu/EPRS/EPRS-Briefing-581955-Radicalisation-gender-perspective-rev-FINAL.pdf>; data di ultima consultazione: 26.02.21).
- Erikson E. (1980): *Infanzia e società*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1980.
- Fiorucci M., Catarci M. (2015): *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Giscard d'Estaing S. (2017): Engaging Women in Countering Violent Extremism: Avoiding Instrumentalisation and Furthering Agency. *Gender & Development*, 25(1), pp. 103-118.
- Granata A. (2011): *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Guerrini V. (2018): *Le interviste agli adolescenti di seconda generazione a Firenze. Una riflessione pedagogica*. In S. Ulivieri (a cura di): *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*. Pisa: ETS, pp. 245-270.
- Guerrini V. (2019): *Educare alla cittadinanza democratica al tempo del terrorismo globale. Il ruolo della scuola*. In F. Antonacci, M.B. Gambacorti-Passerini, F. Oggioni (a cura di) (2019): *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, pp. 94-104.
- Lopez A.G. (2018): *Pedagogia delle differenze*. Pisa: ETS.
- Mancaniello M.R. (2002): *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*. Pisa: ETS.
- Mancaniello M.R. (2018): *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- McCauley C., Moskaleiko S. (2017): Understanding Political Radicalization: The Two-pyramids Model. *American Psychologist*, 72(3), pp. 205-216.
- Mussi A. (2017): Integrazione a partire dalle madri. Discussione di due buone pratiche di supporto alla genitorialità migrante al femminile sul territorio milanese. *Formazione Lavoro Persona*, n. 22, pp. 257-266.
- Mussi A. (2019): *Islamofobia al femminile tra pregiudizi e occasioni di dialogo*. In L. Brambilla, A. Galimberti, S. Tramma (a cura di) (2019): *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 154-166.
- OSCE Secretariat OSCE ODIHR Expert Roundtables. (2013): *Women and Terrorist Radicalization*. Final report <https://www.osce.org/atu/99919> (ultima consultazione: 20.02.2021)
- Pasta S. (2019): *Una lettura della Jhabadosphera. L'importanza del web e dei legami deboli nell'educazione al terrorismo*. In F. Antonacci, M.B. Gambacorti-Passerini, F. Oggioni (a cura di) (2019): *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, pp. 23-34.
- Pozzebon G. (2019): *Giovani donne musulmane in Italia e terrorismo: implicazioni pedagogiche e responsabilità educative*. In L. Brambilla, A. Galimberti, S. Tramma (a cura di) (2019): *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 142-153.
- Salih R. (2008): *Musulmane rivelate. Donne, Islam, modernità*. Trad. it. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2017): Donne immigrate e nuova cittadinanza democratica. *Pedagogia Oggi*, n.1, pp. 25-38.

- Silva C. (2009): Famiglie immigrate e educazione dei figli. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 30-36.
- Silva C. (2015): *Lo spazio dell'interculturalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Silva C. (2017): Cittadinanza. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di): *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: ETS, pp. 91-100.
- Sikkens E., Sieckelinck S., Van San M., Winter M., de (2017): Parental Influence on Radicalization and De-radicalization According to the Lived Experiences of Former Extremists and their Families. *Journal for Deradicalization*, n. 12, pp. 192-225.
- Tarabusi F. (2010): *Adolescenti stranieri e sguardi di genere. Un approccio antropologico*. In C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi (a cura di): *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci, pp. 99-114.
- Ulivieri S. (2017): Genere etnia e società. *Pedagogia Oggi*. n.1, pp. 9-16.
- UNESCO (2015): *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836> (data di ultima consultazione: 12.02.21).
- UNESCO (2016): *The Global Counter-Terrorism Forum (GCTF)*; <https://www.thegctf.org/Portals/1/Documents/Toolkit-documents/English-The-Role-of-Families-in-PCVE.pdf>; data di ultima consultazione: 15.02.21).
- UNESCO (2019): *Guida per insegnanti sulla prevenzione dell'estremismo violento* (<https://www.cci.tn.it/content/download/142458/1925383/version/2/file/Guida+per+insegnanti+sulla+prevenzione+dell%27estremismo+violento.pdf>; data di ultima consultazione: 15.02.21).
- UNESCO (2019): *Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione. Guida per amministratori pubblici* (<http://unesdocblob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/Prevenirelestremismoviolenato+attraverso+educazione.Guida+per+amministratori+pubblici%201.pdf>; data di ultima consultazione: 15.02.21).

#### Riferimenti sitografici

- <https://www.cci.tn.it/content/download/142458/1925383/version/2/file/Guida+per+insegnanti+sulla+prevenzione+dell%27estremismo+violento.pdf> (data di ultima consultazione: 15.02.21).
- [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation\\_awareness\\_network/docs/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/docs/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools_en.pdf) (data di ultima consultazione: 15.02.21).
- <https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/03/Manifesto-for-Education-Empowering-educators-and-schools.pdf> (data di ultima consultazione: 15.02.21).
- <https://www.europarl.europa.eu/EPRS/EPRS-Briefing-581955-Radicalisation-gender-perspective-rev-FINAL.pdf> (data di ultima consultazione: 26.02.21).
- <https://www.osce.org> (data di ultima consultazione: 20.02.2021).
- <https://www.thecommunityproject.eu> (data di ultima consultazione: 10.11.21).
- <https://www.thegctf.org/Portals/1/Documents/Toolkit-documents/English-The-Role-of-Families-in-PCVE.pdf> (data di ultima consultazione: 15.02.21).
- <https://ufmsecretariat.org/womens-rights-human-rights-mariya-gabriel/> (data di ultima consultazione: 15.02.21).
- <http://unesdocblob.blob.core.windows.net> (data di ultima consultazione: 15.02.21).
- <https://unesdoc.unesco.org> (data di ultima consultazione: 15.02.21).
- <https://unric.org/it/agenda-2030/> (data di ultima consultazione: 15.02.21).





**Citation:** M.G. Proli (2021) Prevenire i comportamenti antisociali e la radicalizzazione dei giovani attraverso Internet. L'esperienza del Progetto europeo "DIVE IN". *Rief* 18, 2: pp. 147-158. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10653>.

**Copyright:** © 2021 M.G. Proli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## Prevenire i comportamenti antisociali e la radicalizzazione dei giovani attraverso Internet. L'esperienza del Progetto europeo "DIVE IN"

Maria Grazia Proli<sup>1</sup>

### Abstract

Il contributo riflette sull'importanza di prevenire i comportamenti antisociali e la radicalizzazione nei giovani, sul saper cogliere i segnali di estremismo e su come interpretarli nel tentativo di capire come contrastare tali fenomeni diffusi attraverso Internet e i social media. In questa prospettiva, come raccomandato in alcuni documenti emanati dalle Istituzioni europee, si evidenzia la necessità di un rafforzamento delle competenze specifiche dei professionisti dell'educazione necessarie per saper rilevare i comportamenti potenzialmente pericolosi nei giovani e prevenire e contrastare la radicalizzazione. A tale proposito viene presentato il Progetto europeo "DIVE IN – Preventing violent radicalisation among young individuals in Europe by innovative training approaches" 2019-2021, finalizzato alla prevenzione della radicalizzazione violenta nei giovani attraverso l'erogazione di un Corso di formazione *blended learning* rivolto a insegnanti, educatori, operatori del sociale.

*Parole chiave:* radicalizzazione, Internet, social media, educatori, formazione, "DIVE IN".

### Abstract

The paper reflects on the importance of preventing antisocial behavior and radicalization in young people, understanding the signs of extremism and how to interpret them in an attempt to determine how to counter these phenomena spread through the Internet and social media. In this perspective, as recommended in some documents issued by the European Institutions, we highlight the need to strengthen the specific skills of education professionals needed to be able to detect potentially dangerous behavior in young people and prevent and combat radicalization. In this context, the European project "DIVE IN – Preventing violent radicalisation among young individuals in Europe by innovative training approaches" 2019-2021, is presented, aimed at the prevention of violent radicalisation in young people through the implementation of a blended learning training course addressed to teachers, educators, social workers.

*Keywords:* radicalisation, Internet, social media, educator, training, "DIVE IN".

<sup>1</sup>Dottoranda presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

### Introduzione

Il fenomeno spesso indicato come “incitamento alla radicalizzazione verso l’estremismo violento” (o “radicalizzazione violenta”) è cresciuto negli ultimi anni ed è in una forte relazione con Internet, i *new* e i *social media* in particolare (UNESCO, 2017a). Gli atti di estremismo violento, e terrorismo, compiuti in tutto il mondo negli ultimi decenni hanno sfidato la nostra capacità di comprendere il fenomeno della radicalizzazione e, soprattutto, di generare le conoscenze necessarie per decifrare tali atti e prevenirli (*Ibidem*). Del resto, le cronache giornalistiche, anche in tempo di pandemia, si sono arricchite di episodi che vedono giovani, e, a volte, giovanissimi, come protagonisti di discorsi razzisti dai quali, in alcuni casi, traspare l’intenzione di passare dalle parole d’odio all’azione violenta<sup>2</sup>.

Si assiste da tempo al proliferare di fenomeni di razzismo, intolleranza e xenofobia diffusi trasversalmente, sia dal punto di vista ideologico-politico sia rispetto ai contesti sociali molto diversi fra loro (Campelli, 2004). Gli *hate speech* sono ormai veicolati dai *social network* e dalle innumerevoli piattaforme digitali, e la virtualità dei contesti, così come il mascheramento delle identità, allontanano tali atti violenti dai soggetti protagonisti; i giovani *haters* possono avere quindi una percezione falsata dei loro gesti, non cogliendone a pieno la pericolosità (Pasta, 2018).

Il rischio della diffusione dell’odio, del razzismo e dei comportamenti antisociali è accentuato quindi dal proliferare dei canali mediatici ampiamente frequentati dai giovani, e dalla diffusione capillare dei dispositivi mobili<sup>3</sup> che rendono la fruizione degli stessi semplice e continuativa, tanto che alcuni autori parlano di *Age of Mobilism* (Norris, Soloway, 2011; Ranieri, Pieri, 2014). In merito alla pervasività della Rete nelle nostre vite, «il web potrebbe essere paragonato alla rete della corrente elettrica [...] per via della sua capacità di distribuire la potenza dell’informazione in tutti i campi dell’attività umana» (Castells, 2001, p. 13).

È chiaro però che i media digitali in sé non costituiscono un pericolo, e, lontani da logiche “apocalittiche”, occorre promuovere una educazione “ai media” e “con i media” da porre in atto nei contesti formali, non formali e informali che accolgono i giovani, nella prospettiva di formare cittadini “globali” attivi e consapevoli.

Il contesto mediale attuale, caratterizzato dalle nuove forme di socialità digitali e dal fluire ininterrotto di informazioni spesso alterate da forme di propaganda e alimentate da *fake news* come forma di comunicazione aggressiva (Ziccardi, 2016), amplifica il rischio dei comportamenti antisociali come il cyberbullismo, le discriminazioni, il razzismo. Come ha evidenziato

<sup>2</sup> Si veda, ad esempio, quanto riportato da *La Nazione*, 23 gennaio 2021, p. 19, in merito alla notizia dell’arresto di un giovane che pianificava stragi razziste con l’obiettivo di divenire «il primo suprematista attentatore in Italia [con lo scopo] di morire combattendo [per] dare un senso vero alla vita»; o il caso di un tredicenne che dopo aver visionato su YouTube il video di una sparatoria avvenuta in una scuola americana, aveva commentato scrivendo: «Anche io vorrei sparare nella mia scuola». In questo caso, L’FBI dopo aver rintracciato il computer del ragazzo ha allertando la Polizia postale italiana che ha rilevato che si era trattato di un falso allarme (*La Nazione*, 19 febbraio 2021, p. 19; *d’ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina si intendono a cura dell’Autrice*, N.d.R.).

<sup>3</sup> Secondo il report Digital 2020. Global Digital Overview realizzato dalla piattaforma “We are Social” il numero degli utenti connessi a Internet nel mondo è ora di 4,54 miliardi, dei quali 3,80 miliardi sono attivi nei social media. In Italia, oltre 49 milioni di persone utilizzano Internet e 35 milioni sono attivi sui più noti social media. Di questi, il 98% degli utenti si connette da dispositivi mobili trascorrendo sei ore al giorno in Rete (<https://wearesocial-net.s3-eu-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/common/reports/digital-2020/digital-2020-global.pdf>; data di ultima consultazione: 20.02.21). Secondo il Mobility Report di Ericsson 2019 a livello globale 5,9 miliardi di persone posseggono un telefono cellulare o smartphone e le Sim circolanti sono 7,9 milioni (<https://www.ericsson.com/491b06/assets/local/mobility-report/documents/2019/ericsson-mobility-report-q4-2019-update.pdf>; data di ultima consultazione 20.02.21).

l'UNESCO (2017a), Internet è sempre più un vettore attivo di radicalizzazione violenta, facilita la manifestazione di ideologie estremiste in Reti a basso costo, veloci, decentralizzate e connesse a livello globale. I giovani sono spesso il *target* specifico delle strategie di reclutamento di gruppi estremisti di varia matrice, e spesso diventano essi stessi vittime di questa violenza estremista (Hawdon, 2012).

Diviene quindi urgente comprendere che per i nativi digitali l'agire reale non è più scandito dalla contrapposizione tra mondo fisico "offline" e virtualità "online" ma si è ormai giunti a un *continuum* che Floridi definisce «*onlife*» (2017, *passim*). Si annullano le barriere tra lo stare fuori e dentro la Rete (Rivoltella, Rossi, 2019). Ciò conduce a chiarire perché l'attaccamento dei giovani alla vita digitale sia un'esperienza totalizzante, divenuta ormai imprescindibile, e come gli adulti – genitori, educatori e insegnanti – siano spesso impreparati ad affrontare la questione. Questa sfida radicale alla famiglia, alla scuola e alla società ha rivoluzionato di fatto il modo di attingere, processare e costruire informazioni e relazioni. Le agenzie educative tutte sono costrette a competere sia con i nuovi stili di pensiero divergenti e creativi, sia con le rappresentazioni emotivamente più coinvolgenti della realtà virtuale (Rivoltella, Ferrari, 2013).

Per riuscire dunque a comprendere e interpretare il fenomeno dell'estremismo e della radicalizzazione *online* è importante saper decodificare, e non sottovalutare, le narrazioni veicolate dalla "Rete". È all'interno di tali narrazioni che possono essere rintracciate le risposte per contrastare i comportamenti estremisti di varia matrice e intensità, attraverso l'individuazione delle strategie utilizzate, da gruppi e singoli, e la comprensione della fascinazione che il discorso estremista esercita soprattutto verso le nuove generazioni (Laurano, Anzera, 2017).

I professionisti dell'educazione rivestono un ruolo fondamentale nella prevenzione dell'estremismo violento, attraverso un impegno costante a generare nei giovani il senso di appartenenza ad una umanità globale e la costruzione di società aperte, in grado di comprendere e affrontare la complessità contemporanea (UNESCO, 2017b). Per questo risulta fondamentale operare una formazione specifica diretta ai professionisti che lavorano a stretto contatto con i giovani affinché la corretta interpretazione dei fenomeni consenta l'elaborazione di strategie di prevenzione da attuare nei contesti educativi.

### *1. I comportamenti antisociali e la radicalizzazione nei giovani*

Secondo Erikson (1950, trad. it. 1968) lo sviluppo umano è concepito come una continua ricerca di integrazione tra la maturazione biologica e appartenenza al sistema sociale. L'Autore concettualizza il ciclo di vita come un succedersi di periodi critici dello sviluppo che implicano la soluzione di dilemmi e il fronteggiamento di crisi tramite la ricerca di un equilibrio dinamico che favorisca il passaggio alla fase evolutiva successiva (Palmonari, Crocetti, 2011).

In questa prospettiva, l'adolescenza è caratterizzata dalla contrapposizione tra la ricerca dell'"identità" e la "confusione dei ruoli", mentre la giovinezza affronta il dualismo "intimità vs. isolamento" che determina la capacità, o l'incapacità, di costruire relazioni (*Ibidem*). Havighurst, in linea con Erikson, utilizza l'espressione "compiti di sviluppo" (1952, 1953, *passim*), proprio per indicare i problemi con i quali gli adolescenti devono misurarsi e «la cui buona soluzione conduce alla felicità e al successo nell'affrontare i problemi successivi, mentre il fallimento conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e alla difficoltà di fronte ai compiti successivi» (Havighurst, 1952, citato in Palmonari, 2011, p. 43).

Particolare importanza nella costruzione dell'identità è rivestita dai gruppi dei pari, formali e informali, che influenzano la formazione del concetto di sé in età adolescenziale. In particolare, Palmonari, Rubini e Graziani (2003) hanno evidenziato la possibilità che i gruppi informali

incorrono in comportamenti devianti-distruttivi entrando in competizione con altri gruppi, con l'insorgere di sentimenti di isolamento e incomunicabilità. Le difficoltà legate al doversi misurare con la costruzione della propria identità, con la costruzione delle relazioni con gli altri, e con la ricerca del proprio posto nel mondo rende gli adolescenti particolarmente vulnerabili, soprattutto se incapaci di affrontare i "compiti di sviluppo" (*Ibidem, passim*) che li attendono, esponendoli, in alcuni casi, a rischio di devianza e comportamenti antisociali.

A questo proposito, una riflessione sui fenomeni di aggressività e violenza che caratterizzano il panorama sociale attuale, specie tra le più giovani generazioni, necessita di un confronto tra terminologie spesso affini: aggressività, comportamenti antisociali, radicalizzazione, estremismo violento.

I comportamenti antisociali sono forme di disadattamento che affiorano durante l'infanzia e l'adolescenza anche se il loro manifestarsi muta nelle modalità e nella frequenza durante il corso dello sviluppo (Bongers, Koot *et al.*, 2004). L'aggressività e la violenza agite dagli adolescenti celano un disagio interiore determinato da molteplici cause legate a diversi fattori socio-culturali, familiari, personali. La stigmatizzazione e la condanna di tali comportamenti alimenta la disistima e la non accettazione di sé del giovane, innescando un circolo vizioso che alimenta il comportamento antisociale. I contesti favorevoli a questi meccanismi sono i gruppi giovanili chiusi composti da soggetti accomunati dalle stesse problematiche. In questo caso il gruppo non è veicolo di socializzazione e crescita ma luogo di isolamento e allontanamento dal contesto reale operato spesso da imposizioni e incitamento all'antisocialità (Biagioli, 2005). Il gruppo di adolescenti con attitudini antisociali è composto da individui in conflitto con sé stessi e con l'intera società, che vogliono gestire il disagio e la frustrazione.

Questi comportamenti antisociali sono l'emblema di una reale difficoltà d'inserimento sociale e di accettazione delle regole socialmente condivise. Di conseguenza, questo disagio può sfociare, se non affrontato in modo adeguato, nella devianza e nell'antisocialità (*Ibidem*).

Più complesso è definire la radicalizzazione in maniera univoca e definitiva. In letteratura, viene spesso fatta una distinzione tra la radicalizzazione come costitutiva di convinzioni, mentre l'estremismo violento è il risultato comportamentale di tali convinzioni (Horgan, Braddock, 2010). Di fatto, l'adozione di ideologie o orientamenti radicali si configura come un processo psicologico articolato e complesso, influenzato da molteplici fattori che lo condizionano, e si manifesta con un cambiamento di mentalità spesso celato dall'assenza di mutamenti visibili nell'esteriorità o nel modo di comportarsi dei soggetti. Tali processi di radicalizzazione, siano essi di matrice politica o religiosa, o legati a temi divisivi presenti nelle società globali, riguardano l'evoluzione personale per la quale un individuo adotta idee ed obiettivi sempre più radicali, con la convinzione che il raggiungimento di tali obiettivi giustifichi azioni estreme e violente.

La radicalizzazione è un processo dinamico, non necessariamente lineare, che può essere lento e graduale o, al contrario, manifestarsi in modo repentino ed esplosivo. Tale processo in alcuni casi può essere generato da influenze esterne, come un leader carismatico o una dinamica di gruppo, in altri può aver luogo come processo interno di auto radicalizzazione, magari scatenato da eventi e contenuti coinvolgenti come quelli accessibili via Internet, in concomitanza a fattori personali individuali. In alcuni studi che considerano ciò che influenza sui giovani, si evidenzia come i sentimenti di ingiustizia e risentimento possono essere innescati da eventi tragici familiari, dalla visione di contenuti *online* che richiamano e rafforzano le frustrazioni, e le discriminazioni subite (Bouzar, Martin, 2016; Schuurman, Horgan, 2016).

Secondo Ranstorp (2016), ci sono nove tipi di fattori che contribuiscono alla radicalizzazione: fattori individuali sociopsicologici, sociali, politici, ideologici/religiosi, la crisi culturale e identitaria, trauma o altri meccanismi di innesco, dinamiche di gruppo. Sono molteplici i fattori

di rischio individuali, ambientali e sociali che rendono i giovani vulnerabili alla radicalizzazione all'estremismo violento (Campelo, Oppetit *et al.*, 2018). I fattori di rischio individuali includono la vulnerabilità psicologica e l'incertezza personale relativa alla formazione dell'identità (Bouzar, Martin, 2016; Meeus, 2015). I fattori ambientali comprendono le reti sociali o familiari, e le influenze del gruppo dei pari che possono rafforzare le opinioni e le azioni estremiste.

Rispetto ai fattori ambientali e sociali è rilevante lo studio di Marc Sageman (2008), che analizzando documenti pubblici relativi a centinaia di casi di militanti di al-Qaeda, ha scoperto che la maggior parte di essi provenivano da famiglie della classe media, secolarizzate ed istruite, e possedevano un'istruzione di livello universitario, ma senza aver raggiunto posizioni lavorative qualificate. Rari i casi di pregressi delinquenti. L'autore definisce la radicalizzazione di questi soggetti come un processo caratterizzato dal senso di appartenenza al gruppo e alla causa, con un percorso che attraversa le reti sociali (Laurano, Anzera, 2017). I fattori di rischio sociale includono l'impatto della polarizzazione del gruppo, l'esclusione sociale, i fattori geopolitici e le più ampie narrazioni politiche e ideologiche. Questi fattori rimandano a contesti socio-culturali opposti: da una parte lo svantaggio socio-economico e culturale, le difficoltà integrazione, l'appartenenza a quartieri periferici e degradati, dall'altra parte troviamo esperienze di appartenenza a contesti formativi di alto livello, con la frequentazione di gruppi di pari a struttura relazionale orizzontale oppure, a struttura verticale dominati da una figura carismatica di adulto (Castiglioni, 2019).

Tra i modelli applicabili alla comprensione del fenomeno della radicalizzazione vi è la teoria del *bunch of guys* di Sageman (2004, 2011) secondo cui la radicalizzazione trae origine da gruppi affiatati e connessioni sociali comuni. L'Autore afferma che il percorso verso la violenza politica è un percorso collettivo, non individuale, anche per i cosiddetti "lupi solitari" (Sageman, 2016, p. 6). L'avvicinamento alle ideologie estremiste o ai gruppi radicalizzati quindi, potrebbe avvenire attraverso le relazioni familiari, o attraverso individui che crescono nello stesso quartiere, che frequentano la stessa scuola, gli stessi luoghi di culto o che fanno sport insieme (Atran, 2008).

Anche Entenmann, Marone e Vidino (2017) descrivono la radicalizzazione come un fenomeno di gruppo, che avviene tra piccoli nuclei di individui che si influenzano e si sostengono a vicenda. Possono essere coinvolte personalità carismatiche o, in alcuni casi, gruppi affiatati di amici senza una *leadership* formale che promuovono la progressiva affiliazione degli individui coinvolti. È anche all'interno di queste reti che i giovani possono essere esposti a modelli di *leadership* rappresentati da adulti da loro ammirati ed emulati.

La possibilità di entrare in contatto con gruppi estremisti è aumentata in maniera esponenziale a causa della pervasività della Rete nella quotidianità degli adolescenti, ciò indica che i giovani estremisti hanno maggiori probabilità di essere arruolati tramite i *social media* (Gill, Corner, 2015), tuttavia, gli studiosi sostengono che Internet non è una causa della loro radicalizzazione ma agisce come un sostituto di altre forme di comunicazione e interazioni (Von Behr, Reding *et al.*, 2013).

A questo proposito, la teoria del controllo sociale, attraverso la quale la società tenta di assicurare la conformità alle norme sociali, ha evidenziato come i legami sociali "deboli" (rete delle conoscenze virtuali proposte dai *social*) possano operare come un fattore di rischio in termini di suscettibilità alla radicalizzazione (Becker, 2019). Secondo la teoria del controllo sociale sviluppata da Hirschi (1969), la causa del comportamento deviante sta nella rottura o nella debolezza del legame sociale che si fonda su quattro elementi: l'attaccamento alla famiglia e alla propria comunità di appartenenza; l'adesione ai valori e ai fini convenzionali della società; l'investimento affettivo e l'impegno in attività socialmente accettate; la fiducia nelle regole morali e sociali. Un legame affettivo forte con le figure significative determina un maggiore impegno

dell'adolescente nel raggiungimento di obiettivi convenzionali, e l'interiorizzazione del sistema di valori dominante (Berti, 2016). I legami sociali, infatti, modellano fortemente i percorsi di sviluppo dei giovani e influenzano i loro comportamenti in fasi chiave per la formazione della loro identità sociale e per il loro funzionamento cognitivo (Loeber, Farrington, 2000).

L'agire educativo deve quindi richiamare l'attenzione delle comunità su tali emergenze educative per evitare lo stato di alienazione dei giovani e alimentare tessuti emozionali ed affettivi con il risultato di porre argini ai rischi indotti dall'isolamento, familiare e sociale (Traverso, Maragliano, 2019).

## 2. *Internet come porta verso la radicalizzazione*

Internet ha rivoluzionato le relazioni sociali fornendo strumenti per la comunicazione e l'organizzazione di molteplici aspetti della vita di ognuno e, penetrando in ogni istituzione sociale, ha cambiato praticamente tutto ciò che riguarda la comunicazione umana. In particolare, l'evoluzione dell'architettura partecipativa del *web 2.0* ha moltiplicato le possibilità di espressione creativa dei singoli utenti, di accesso e manipolazione dei contenuti, di condivisione e di collaborazione in molteplici ambiti, tra cui gli spazi a carattere civico e politico, in un *continuum* fluido difficile da definire (Dahlgren, 2009). Le modalità e il tipo di utilizzo delle piattaforme digitali è condizionato da molteplici fattori contestuali e individuali, perciò, gli esiti delle opportunità offerte da Internet così come gli usi della maggior parte dei mezzi di comunicazione, dipendono fortemente dal contesto sociale (Bennett, 2004). È dunque il contesto sociopolitico e tecnologico in cui si situa l'utilizzo dei media sociali che contribuisce a determinarne gli effetti (Christensen, 2011).

Come la maggior parte delle innovazioni sociali, le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione presentano sia opportunità che rischi. Il panorama tecnologico e mediale attuale si caratterizza per una sempre maggiore sovrapposizione e convergenza tra piattaforme e canali digitali diversi attraverso cui scorrono interazioni comunicative e relazioni sociali in un flusso ininterrotto (Boyd, Ellison, 2007). Le piattaforme digitali sono spazi di comunicazione aperta che i giovani usano per sviluppare e mantenere amicizie e conoscere il mondo. Internet, tuttavia, fornisce ai giovani anche una porta d'accesso alle "comunità d'odio" *online* e a una serie vertiginosa di siti che raccolgono discorsi o materiali discriminatori e violenti diretti contro molteplici *target* (Foxman, Wolf, 2013). In termini di caratteristiche psicosociali, l'accesso a siti web estremisti ispirati all'odio e alla violenza sembra essere correlato con l'assidua ricerca di emozioni forti attraverso l'assunzione di rischi (Slater, 2003).

L'odio *online* è diffuso sia da gruppi organizzati sia da soggetti che agiscono in modo indipendente; definire i gruppi d'odio e le loro modalità comunicative ed espressive che utilizzano è un compito delicato e complesso. Gli *haters*, siano essi membri di un gruppo o individui solitari, dimostrano atteggiamenti discriminatori sulla base della religione professata, dell'etnia, dell'orientamento sessuale, del genere, o per altre caratteristiche selezionate dal gruppo (Ortiz, 2019). Le attività di proselitismo e di divulgazione delle ideologie razziste ed estremiste sono facilitate dalla natura multimediale di Internet che permette l'uso di molteplici forme di comunicazione a vari livelli di accessibilità, differenziando i contenuti da veicolare pubblicamente nel "*surface web*" da quelli archiviati nel "*deep web*", dove i contenuti non sono indicizzabili, o nel "*dark web*" luogo difficilmente accessibile che spesso è sede virtuale di attività illegali e criminogene come quelle condotte dai gruppi terroristici (Kavallieros, Myttas *et al.*, 2021).

Si evidenzia comunque una evoluzione delle strategie di utilizzo delle piattaforme digitali da parte delle organizzazioni terroristiche che sfruttano ormai le potenzialità del *web 2.0* per

creare velocemente reti planetarie di adepti superando la visione della "setta inaccessibile" (Pasta, 2019). I gruppi estremisti hanno iniziato a usare Internet già a metà degli anni '90, ma è stata l'espansione dei *social media* a incrementare le presenze in rete (Gerstenfeld, Grant *et al.*, 2003). Negli Stati Uniti, ad esempio, si è passati dai circa 150 siti *web* di matrice estremista attivi nel 1996, alle 11.500 presenze *online* nel 2009 distribuite tra siti *web*, *social networking*, forum di discussione e *blog* che si concentrano sulla diffusione dell'intolleranza, sul reclutamento di membri e sulle istruzioni per commettere atti violenti (Cooper, 2010). I *social media* permettono ai gruppi d'odio *online* di essere sempre più visibili e di raggiungere e reclutare un numero significativo di utenti di Internet.

Per comprendere la dimensione del fenomeno della radicalizzazione *online* in Europa consideriamo che l'UE nel 2017 ha investito 4,5 milioni di euro per l'Unità di Europol (Ufficio di polizia europeo) addetta alle segnalazioni del fenomeno su Internet<sup>4</sup>. L'obiettivo dell'Unità di Europol è contrastare la radicalizzazione e il reclutamento *online* da parte dei terroristi tramite canali quali YouTube, Facebook e Twitter<sup>5</sup>.

Le comunità *online* offrono importanti fonti di identificazione sociale per i giovani tanto che Turkle ha parlato di «workshop d'identità» (1995, trad. it. 1997, *passim*), contesti digitali dove è possibile sperimentare vari ruoli liberamente, in forma anonima. Questo esercizio però non è privo di rischi, come rileva la stessa Turkle nel recente *Alone Together, Why We Expect More from Technology and Less from Each Other* (2011) necessitiamo sempre di più dell'approvazione degli altri, viviamo con i dispositivi sempre a portata di mano e il controllo ininterrotto dei propri canali *social*, poiché «la tecnologia incoraggia una sensibilità in cui la conferma di un sentimento diventa parte della sua creazione, addirittura parte del sentimento stesso» (Turkle, 2011, trad. it. 2012, p. 226).

Il rischio è allora di incorrere, in alcuni casi, in un aumento della solitudine e dell'alienazione (Palmonari, 2011), riconducendo così il discorso alla facilità di appeal che possono esercitare in questi casi i gruppi estremisti. Tali gruppi possono diventare importanti agenti di socializzazione nella vita dei giovani sollecitando l'emulazione come agente di aggregazione, aumentando così le probabilità che alcuni di loro si impegnino in azioni ispirate dall'odio. Allo stesso modo, avere molti amici online, e offline, in contesti diversi, può diminuire la probabilità di esposizione al rischio di estremismo e radicalizzazione, poiché essere inseriti in una forte rete sociale in molti casi fornisce protezione dalla vittimizzazione (Hawdon, 2012).

### 3. La prevenzione dei fenomeni antisociali e la radicalizzazione in Europa. Il Progetto "DIVE IN"

Nel giugno 2016, il Consiglio europeo e i rappresentanti dei governi degli Stati membri hanno pubblicato un documento fondamentale sul ruolo dell'educazione dei giovani per prevenire e combattere la radicalizzazione violenta, in un approccio integrato e intersettoriale<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> L'intensità delle migrazioni negli ultimi decenni ha generato in Europa molte sinergie positive, come l'arricchimento conseguente al dialogo interculturale in atto nei contesti sociali europei, ma allo stesso tempo azioni di odio per motivi di razza, cultura, provenienza, genere, orientamento sessuale e/o disabilità sono aumentate. Ad esempio, l'Osservatorio spagnolo sul razzismo e la xenofobia ha registrato 1.272 episodi di reati di odio in Spagna nel 2016, 32,7% a causa del razzismo e/o della xenofobia (OBERAXE, 2017). (<http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/index.htm>; data di ultima consultazione: 20.02.21).

<sup>5</sup> [https://europa.eu/euprotects/our-safety/awareness-prevention-how-eu-combating-radicalisation-across-europe\\_it](https://europa.eu/euprotects/our-safety/awareness-prevention-how-eu-combating-radicalisation-across-europe_it); data di ultima consultazione: 20.02.21).

<sup>6</sup> Unione Europea (2016): Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul ruolo del settore della gioventù in un approccio integrato e intersettoriale per prevenire e combattere la radicalizzazione violenta dei giovani. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C/213.

Il documento sottolinea come la complessità della radicalizzazione violenta e il suo profondo impatto sulla società richiedono un approccio «integrato e intersettoriale» dal livello locale a quello europeo che coinvolga vari settori e attori, tra cui l'animazione socioeducativa, le organizzazioni guidate da giovani e la Scuola. Il documento evidenzia come le politiche per la gioventù e l'educazione dovrebbero essere sintonizzate alle politiche, agli strumenti e alle attività di altri settori pertinenti, quali la segnalazione tempestiva, l'intervento e il contrasto efficaci della radicalizzazione violenta. In tal modo è possibile agire in una prospettiva rivolta ai giovani, ai pari, alle famiglie e alle loro reti sociali. Questa visione richiede l'attuazione di strategie diversificate, che vanno dalla prevenzione nelle fasi iniziali della radicalizzazione ad un intervento più mirato rivolto ad individui o gruppi specifici quando la radicalizzazione violenta si manifesta concretamente (ivi, cfr. in particolare p. 2).

Anche l'UNESCO (2017b) è intervenuto con il documento *Preventing violent extremism through education: A guide for policy makers* dedicato alla prevenzione dell'estremismo attraverso l'azione educativa nei vari contesti, sottolineando l'importanza di alimentare nei giovani il senso di appartenenza ad una comune umanità per favorire la costruzione di società aperte, capaci di affrontare la complessità del presente e di gestire i conflitti con mezzi e comportamenti nonviolenti. In questa ottica, diviene essenziale educare al discernimento al fine di saper decodificare messaggi complessi, assumere un atteggiamento critico e costruttivo nel confrontarsi con punti di vista diversi e misurarsi con tematiche controverse che permettono di diventare persone consapevoli e pronti al rapporto con l'altro dal punto di vista cognitivo, socio-emotivo e comportamentale.

Il richiamo alla complessità del reale, aggravata dall'emergenza pandemica attuale, evidenzia con maggiore intensità il bisogno di formazione permanente che la professionalità educativa ha per sua natura (Oggioni, 2016). Lo sviluppo e il rafforzamento delle competenze educative sono attivati da un processo continuo di approfondimento e di integrazione di saperi teorici proiettati nella pratica educativa, e arricchiti dalla riflessività, individuale e collettiva, attuata attraverso il confronto con i propri contesti professionali in sinergia con settori affini. Tutto ciò nell'adozione di una logica tesa alla costruzione progressiva di un sapere professionale condiviso e trasmesso, che sostenga il lavoro educativo, sia scolastico che extrascolastico, attraverso la valorizzazione di competenze trasversali e specifiche, sociali ed emotive, pedagogiche ed organizzative, sviluppate attraverso un processo ricorsivo inserito all'interno di un modello di formazione continua (*Ibidem*). L'educatore professionale, dunque, nel suo agire pedagogico, contribuisce a trasformare l'individuo in soggetto consapevole capace di intraprendere esperienze e relazioni in maniera intenzionale e programmata (Biagioli, 2019).

In questa prospettiva, il Progetto europeo "DIVE IN – Preventing violent radicalisation among young individuals in Europe by innovative training approaches" 2019-2021, mira a supportare gli attori locali che lavorano con i giovani, valorizzando le loro conoscenze e capacità di prevenire e contrastare la radicalizzazione, con un'attenzione specifica alla radicalizzazione violenta. In molti Paesi europei, infatti, la radicalizzazione violenta, di matrice religiosa o politica, è divenuta un problema in espansione, in particolare tra le fasce più giovani della popolazione.

Il Progetto "DIVE IN" ha come obiettivo la progettazione e la sperimentazione di un Corso di formazione *blended learning* basato sull'"apprendimento situato", e l'attivazione di un centro di cooperazione *online* per gli attori locali, aperto anche ad altri Stati membri dell'UE, dove potranno essere condivisi gli esiti della formazione effettuata in uno spazio comune che favorisca il confronto e la cooperazione sui temi della prevenzione della radicalizzazione in Europa. Sulla base dell'analisi dei bisogni condotta nei quattro Paesi *partner* (Austria, Grecia, Italia, Spagna), è emerso che i principali bisogni dei professionisti dell'educazione sono ricon-

ducibili alla necessità di approfondire i concetti relativi all'interculturalità in contesti sociali ed educativi; conoscere le modalità di gestione della diversità in ambienti di lavoro specifici; comprendere gli aspetti psicologici del riconoscimento dell'identità, del senso di appartenenza, e della coesione sociale; comprendere alcune interazioni sociali e l'influenza dell'ambiente sociale; conoscere i meccanismi di reclutamento e radicalizzazione *online*; conoscere strumenti e strategie per identificare i primi segni di radicalizzazione e per prevenire la radicalizzazione negli ambienti di lavoro.

La formazione progettata è rivolta agli insegnanti, ai formatori e agli educatori attivi nell'ambito dell'educazione degli adulti e nei percorsi scolastici professionali, oltre ai consulenti per l'orientamento e al personale che lavora per l'inclusione sociale nei quattro Paesi *partner*, e nei Paesi *partner* associati che potranno agire da moltiplicatori (Germania, Francia, Norvegia).

I moduli formativi sviluppati focalizzano il ruolo e l'importanza dell'interculturalità, la centralità dei raggruppamenti sociali, l'attualità di Internet come potenziale canale di diffusione per l'estremismo, l'individuazione di comportamenti a rischio e la possibilità di impostare un piano di convivenza volto a prevenire e contrastare la radicalizzazione. Secondo tale prospettiva, i partecipanti al corso apprendono in modo attivo all'interno di un contesto partecipativo: l'individuo che apprende non acquisisce una quantità definita di conoscenze astratte che poi calerà in altri contesti, ma sviluppa l'abilità di agire impegnandosi effettivamente nel contesto di riferimento (Lave, Wenger, 2006). Per questo motivo, nel Corso sono offerte simulazione e studi di caso di contesti di vita reali, esso si basa su un approccio dal basso verso l'alto, infatti, la progettazione è stata preceduta da un'analisi dei bisogni di un campione dei professionisti dell'educazione effettuata attraverso questionari e due *focus group* realizzati in ciascuno dei Paesi dei *partner*.

Il gruppo di ricerca internazionale del Progetto "DIVE IN"<sup>7</sup> ha attuato il piano formativo organizzato in unità di apprendimento (*learning outcomes*) per un totale di 90 ore di formazione *blended learning* erogata attraverso una piattaforma *online* dedicata. In Italia, in Toscana, è stato effettuato un pilotaggio articolato in due fasi: una prima fase (dicembre 2020) durante la quale sono stati formati 14 insegnanti della scuola secondaria e 1 dirigente scolastico, e una seconda fase (maggio 2021) durante la quale i soggetti formati nella prima fase sono divenuti formatori di 46 insegnanti della scuola secondaria nelle Province di Firenze, Livorno, Pisa e Arezzo. Complessivamente, sono stati formati 187 professionisti dell'educazione nei Paesi *partner*.

Al termine delle due fasi di pilotaggio è stato somministrato un questionario di gradimento, e dalle risposte degli insegnanti italiani coinvolti è emerso che l'80% di essi vorrebbe avere una formazione continua sui temi presentati nel Corso che sono considerati di grande attualità e fortemente necessari per le scuole in contesti multiculturali; il 40% degli stessi ha espresso il desiderio di migliorare la propria capacità di riconoscere e sostenere i giovani a rischio di radicalizzazione. Gli insegnanti formati hanno inoltre sottolineato che la situazione italiana permette di lavorare sulla prevenzione e non sull'emergenza perché il fenomeno della radicalizzazione non ha raggiunto livelli di allarme sociale, il che rende la formazione "DIVE IN" ancora più necessaria. La maggior parte dei partecipanti al pilotaggio ha apprezzato la formazione in modalità *distance learning* in sincrono, che ha sostituito la prevista formazione *face to face* soppressa a causa della pandemia.

<sup>7</sup> L'Università degli Studi di Firenze (e più specificamente, il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia – FORLILPSI) è *partner* del Progetto attraverso l'équipe scientifica coordinata dalla Prof.ssa Raffaella Biagioli.

Investire nella formazione dei professionisti dell'educazione può contribuire alla prevenzione del numero di azioni violente dovute agli estremismi di varia matrice, al razzismo, alla xenofobia, mediante la capacità dei professionisti formati nell'aiutare a combattere gli stereotipi, aumentare l'inclusione sociale, aumentare la consapevolezza riguardo alle modalità e ai contesti di diffusione delle ideologie estremiste e dei discorsi d'odio, *offline* e *online*. Attraverso la formazione è possibile migliorare la percezione dei fenomeni di radicalizzazione e favorire il legame e la sinergia tra gli attori locali.

### Conclusioni

Internet ha rivoluzionato l'interazione sociale e un numero crescente di giovani trascorrono una considerevole quantità di tempo *online*, in contesti mediali che hanno aperto innumerevoli opportunità per espandere le nostre menti, le esperienze e le reti sociali, creando al contempo situazioni di rischi e minacce, come la diffusione dei discorsi d'odio e la rapida diffusione di ideologie estremiste. In relazione a questa realtà, estesa a livello globale, la maggiore difficoltà odierna sta nell'individuare le competenze fondamentali necessarie ai professionisti dell'educazione che devono agire per prevenire i comportamenti antisociali e la radicalizzazione *online*.

In questa ottica, è necessario considerare che, oltre alle competenze psicologiche (di ascolto, di comunicazione, di empatia ecc.) e a quelle specifiche per svolgere il proprio ruolo (ad es., didattiche-metodologiche per gli insegnanti), si rendono necessarie competenze interculturali (Muscarà, 2017; Portera, 2013; Reggio, Santerini, 2014) per comprendere le culture, ridurre i pregiudizi, cercare orizzonti condivisi e promuovere relazioni paritarie e inclusive tra appartenenti a culture diverse, al fine di promuovere la formazione di giovani disposti a confrontarsi con la diversità e a mettere in discussione stereotipi e luoghi comuni (Chiosso, 2009).

### Riferimenti bibliografici

- Atran S. (2008): Who Becomes a Terrorist Today? *Perspectives on Terrorism*, 2(5), pp. 3-10.
- Becker M. (2019): When Extremists Become Violent: Examining the Association between Social Control, Social Learning and Engagement in Violent Extremism. *Studies in Conflict and Terrorism*, doi.org/10.1080/1057610X.2019.1626093.
- Bennet W.L. (2004): *Communicating Global Activism: Strengths and Vulnerabilities of Networked Politics*. In Dahlgren P. (ed.): *Cyberprotest, New Media, Citizens and Social Movements*. Routledge: London & New York, pp.123-146.
- Berti C. (2016): *Antisocialità e devianza in adolescenti e giovani*. In G. Speltini (a cura di): *L'età giovanile. Disagio e risorse psicosociali*. Bologna: il Mulino, pp. 165-194.
- Biagioli R. (2005): *L'orientamento formativo*. Pisa: ETS.
- Biagioli R. (2019): I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori. *Lifelong Lifewide Learning*, 5(34), pp. 23-34.
- Boyd D.M., Ellison N.B. (2007): Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer mediated communication*, 13(1), pp. 210-230, doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x.
- Bongers I.L., Koot H.M., Van Der Ende J., Verhulst F.C. (2004): Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development*, v. 75, pp. 1523-1537.
- Bouzar D., Martin M. (2016): Pour quels motifs les jeunes s'engagent-ils dans le djihad? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(6), pp. 353-359, https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.08.002.
- Campelli E. (2004): *Figlio di un dio locale. Giovani e differenze culturali in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Campelo N., Oppetit A., Neau F., Cohen D., Bronsard G. (2018): Who are the European Youths Willing to Engage in Radicalisation? A Multidisciplinary Review of their Psychological and Social Profiles. *European Psychiatry*, n. 52, pp. 1-14, doi:10.1016/j.eurpsy.2018.03.001.

- Castiglioni M. (2019): *Giovani terroristi e giovani attentatori suicidi, cercasi. Una sfida per l'educazione*. In F. Antonacci, M.B. Gambacorti-Passerini, F. Oggioni (a cura di): *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, pp. 105-115.
- Chiosso G. (a cura di) (2009): *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Christensen C. (2011): Twitter Revolutions? Addressing Social Media and Dissent. *The Communication Review*, v. 14, pp. 155-157.
- Dahlgren, P. (2009): *Media and Political Engagement*. Cambridge: University Press.
- Digital 2020. Global Digital Overview* (<https://wearesocial-net.s3-eu-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/common/reports/digital-2020/digital-2020-global.pdf>; data di ultima consultazione: 20.02.21).
- Ericsson Mobility Report 2019* (<https://www.ericsson.com/491b06/assets/local/mobility-report/documents/2019/ericsson-mobility-report-q4-2019-update.pdf>; data di ultima consultazione: 20.02.21).
- Erikson E. (1950): *Infanzia e società*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1968.
- Floridi L. (2017): *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foxman A., Wolf C. (2013): *Viral Hate: Containing its Spread on the Internet*. New York: PalgraveMacMillan.
- Gerstenfeld P., Grant D., Chiang C.P. (2003): Hate online: A Content Analysis of Extremist Internet Sites. *Analysis of Social Issues and Public Policy*, n. 3, pp. 29-44.
- Gill P., Corner P. (2015): Lone-Actor Terrorist use of the Internet and Behavioural Correlates. In L. Jarvis, S. Macdonald, T.M. Chen (eds.): *Terrorism online: Politics, Law, Technology and Unconventional Violence*, London-New York: Routledge, pp. 47-65.
- Hawdon J. (2012): Applying Differential Association Theory to Online Hate Groups: A Theoretical Statement. *Journal of Research on Finnish Society*, n. 5, pp. 39-47.
- Havighurst R.J. (1952): *Developmental Tasks and Education*. New York: Davis McKay.
- Havighurst R.J. (1953): *Human Development and Education*. New York: Longmans.
- Horgan J., Braddock K. (2010): Rehabilitating the Terrorists? Challenges in Assessing the Effectiveness of De-radicalization Programs. *Terrorism and Political Violence*, n. 22, pp. 267-291, doi: 10.1080/09546551003594748.
- Kavallieros D., Myttas D., Kermitis E., Lissaris E., Giataganas G., Darra E. (2021): *Understanding the Dark Web*. In B. Akhgar, M. Gercke, S. Vrochidis, H. Gibson H. (eds.): *Dark Web Investigation. Security Informatics and Law Enforcement*. Springer: Cham, [https://doi.org/10.1007/978-3-030-55343-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55343-2_1).
- Laurano P., Anzera G. (2017): L'analisi sociologica del nuovo terrorismo tra dinamiche di radicalizzazione e programmi di de-radicalizzazione. *Quaderni di Sociologia*, v. 75, pp. 99-115, doi: <https://doi.org/10.4000/qds.1792>.
- Lave J., Wenger E. (1991): *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trad. it. Milano: Erikson, 2006.
- Loeber R., Farrington D.P. (2000): Young Children who Commit Crime: Epidemiology, Developmental Origins, Risk Factors, Early Interventions, and Policy Implications. *Development and Psychopathology*, 12(4), pp. 737-762, <https://doi.org/10.1017/S0954579400004107>.
- Meeus W. (2015): Why do Young People become Jihadists? A Theoretical Account on Radical Identity Development. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), pp. 275-281, <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1024106>.
- Muscarà M. (2017): Professioni educative e contesti multiculturali. *Pedagogia Oggi*, a. XV, n. 2, pp. 263-275.
- Norris C.A., Soloway E. (2011): Learning and Schooling in the Age of Mobilism. *Education Technology*, November-December, pp. 3-10.
- Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) (2017): *Informe sobre la evolución de los incidentes relacionados con los delitos de odio en España. 2017*. (<http://www.mtramiss.gob.es/oberaxel/es/publicaciones/index.htm>; data di ultima consultazione: 20.02.21).

- Oggionni, F. (2016): (Ri)formare la professionalità educativa. *Annali on line della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), pp. 55-68.
- Ortiz S. M. (2019): "You Can Say I Got Desensitized to It": How Men of Color Cope with Everyday Racism in Online Gaming. *Sociological Perspect*, v. 62, pp. 572-588. doi: 10.1177/0731121419837588.
- Palmonari A. (2011): *I gruppi di coetanei*. In A. Palmonara (a cura di): *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: il Mulino, pp. 209-227.
- Palmonari A., Crocetti E. (2011): *Sviluppi degli studi sull'adolescenza*. In A. Palmonara (a cura di): *Psicologia dell'adolescenza*, cit., pp. 35-51.
- Palmonari A., Rubini M., Graziani A.R. (2003): The Perceived Importance of Group Functions in Adolescent Peer Groups. *New Review of Social Psychology*, n. 2, pp. 60-67.
- Pasta S. (2019): *Una lettura della 'Jihadofera'. L'importanza del Web e dei legami deboli nell'educazione al terrorismo*. In F. Antonacci, M.B. Gambacorti-Passerini, F. Oggionni (a cura di): *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, pp. 23-34.
- Pasta S. (2018): *Razzismi 2.0 Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Morcelliana.
- Portera A. (a cura di) (2013): *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ranieri M., Pieri M. (2014): *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*. Milano: Unicopli.
- Ranstorp M. (2016): *RAN Issue Paper: The Root Causes of Violent Extremism*. Radicalisation Awareness Network (RAN) issue\_paper\_root-causes\_jan2016\_en.pdf (data di ultima consultazione: 10.11.21).
- Reggio P., Santerini M. (a cura di) (2017). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Rivoltella P.C., Rossi G. (2019): *Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale*. In Id. (a cura di): *Tecnologie per l'educazione*. Milano-Torino: Pearson, pp. 2-18.
- Rivoltella P. C., Ferrari S. (2013). *Educare ai new media in ambito familiare. Riflessioni pedagogiche*. In E. Scabini, G. Rossi (a cura di): *Famiglia e nuovi media*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 126-147.
- Sageman M. (2016): *Misunderstanding Terrorism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Sageman M. (2011). *Leaderless jihad: Terror networks in the twenty-first century*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Sageman, M. (2004). *Understanding terror networks*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Schuurman B., Horgan J.G. (2016): Rationales for Terrorist Violence in Homegrown Jihadist Groups: A Case Study from the Netherlands. *Aggression and Violent Behavior*, 27, pp. 55-63, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.02.005>.
- Traverso A, Maragliano A. (2019): *Il terrorismo è un'emergenza? Un modello trasformativo per l'agire educativo*. In F. Antonacci, M.B. Gambacorti-Passerini, F. Oggionni (a cura di): *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, pp. 54-67.
- Turkle S. (1995): *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di internet*. Trad. it. Milano: Apogeo, 1997.
- Turkle S. (2011): *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Trad. it. Torino: Codice edizioni, 2012.
- UNESCO (2017a): *Youth and Violent Extremism on Social Media: Mapping the Research*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2017b): *Preventing Violent Extremism through Education: A Guide for Policy Makers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Unione Europea (2016): Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul ruolo del settore della gioventù in un approccio integrato e intersettoriale per prevenire e combattere la radicalizzazione violenta dei giovani. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C/213.
- Vidino L., Marone F., Entenmann E. (2017): *Jihadista della porta accanto. Radicalizzazione e attacchi Jihadisti in Occidente*. Milano: ISPI, Ledizioni LediPublishing.
- Von Behr I., Reding A., Edwards C., Gribbon L. (2013): *Radicalization in the Digital Era: The use of the Internet in 15 cases of terrorism and extremism*. RAND. [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR400/RR453/RAND\\_RR453.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR400/RR453/RAND_RR453.pdf); data di ultima consultazione: 10.11.21).
- Ziccardi G. (2016): *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*. Milano: Raffaello Cortina.



**Citation:** G. Prisco. (2021) Transizione ecologica e nuove generazioni: il ruolo della famiglia nella promozione della sostenibilità in un'ottica inclusiva e interculturale. *Rief* 18, 2: pp. 159-168. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12171>.

**Copyright:** © 2021 G. Prisco. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## Transizione ecologica e nuove generazioni: il ruolo della famiglia nella promozione della sostenibilità in un'ottica inclusiva e interculturale

Giada Prisco<sup>1</sup>

### Abstract

A partire da una riflessione sulle emergenze provocate dalla pandemia da Covid-19, il presente articolo analizza l'importanza che la dimensione della sostenibilità riveste nell'educazione, anche alla luce dei documenti e delle raccomandazioni internazionali in questa direzione. Oggi più che mai si rende necessario vivere con saggezza il nostro bene comune, promuovendo una transizione ecologica verso comunità più inclusive, democratiche e resilienti. Per raggiungere una simile condizione occorre investire nella formazione dei cittadini futuri. La famiglia, in quanto agenzia educativa per eccellenza, è chiamata in questo senso a supportare le nuove generazioni nell'acquisizione di un *sustainability mindset* e di una coscienza planetaria che possano aiutarle ad interagire in maniera consapevole, responsabile e riflessiva nell'attuale mondo globale.

*Parole chiave:* educazione allo sviluppo sostenibile, transizione ecologica, responsabilità sociale, cittadinanza globale, comunità.

### Abstract

Starting from a reflection on the emergencies caused by the Covid-19 pandemic, the article analyzes the role of the sustainability in education, based on the international recommendations and documents in this sense. Today more than ever it makes it necessary to live our common good world, promoting an ecological transition towards more inclusive, democratic and resilient communities. To achieve such a condition, it is necessary to invest in the training of future citizens. The family, as an educational agency, is called in this sense to support the new generations in the acquisition of a sustainability mindset and a planetary awareness that can help them interact in a conscious, responsible and reflective way in the current global world.

*Keywords:* education for sustainable development, ecological transition, social responsibility, global citizenship, community.

<sup>1</sup> Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

### *1. La realtà post COVID-19: prendersi cura della casa comune*

Il 2020 sarà ricordato per sempre come un anno spartiacque: la linea di demarcazione tra la realtà precedente al COVID-19 e quella ad esso successiva. La pandemia causata dal virus SARS-CoV-2 ha fatto irruzione nel mondo rappresentando una cesura sostanziale, determinando contingenze e stravolgimenti senza precedenti. Con l'emergenza sanitaria si sono palesate anche altre emergenze, di altra natura: quella sociale, quella economica, quella culturale, quella politica e ovviamente anche quella educativa (Ulivieri, 2018). La realtà nella quale siamo chiamati oggi a operare sollecita naturalmente anche il mondo della formazione e ci spinge a interrogarci sull'orizzonte futuro del genere umano. La catastrofe attuale ha evidenziato le fragilità, le debolezze, le crisi dei nostri sistemi e, allo stesso tempo, ha portato alla luce le profonde interrelazioni insite nel nostro ecosistema. L'avvento della pandemia ci ricorda il famoso "effetto farfalla" e dimostra quanto interconnesso e vulnerabile sia il nostro pianeta Terra. Ogni elemento, per quanto possa sembrare insignificante, interagisce con altre variabili, influenzando a catena i meccanismi presenti all'interno delle nostre realtà.

Gli effetti dell'evento pandemico (ancora fuori controllo) sono innumerevoli così come molteplici sono le sfere che hanno subito uno stravolgimento radicale: l'ambito sanitario, l'economia mondiale, il mercato del lavoro, le politiche sociali, ecc. L'emergenza planetaria ha investito tutte le sfere della vita umana sottolineando la necessità di ripensare ogni ambito del nostro agire quotidiano. Urge una riflessione, una presa di coscienza e di consapevolezza a tutti i livelli, non più rimandabile.

Il virus ha messo in evidenza, in primis, il rapporto disfunzionale tra specie umana e natura: l'abitudine di pensarci in modo dicotomico e antropocentrico, come esseri dissociati dal mondo naturale e in posizione dominante, ha mostrato tutta la sua insensatezza. L'emergenza sanitaria, riconducibile a un evento naturale, è diventata rapidamente emergenza sociale, costringendoci a ripensare la specie umana come connessa a tutto il resto, mostrandoci la necessità di adottare una visione sistemica ed ecologica come l'unica possibile per poter comprendere il presente e immaginare scenari futuri (Silva, Gigli, 2021, p. 8).

L'attuale crisi planetaria ci evidenzia come lo sviluppo che avevamo ideato risulti non essere più sostenibile, come sia giunto il momento di rimettere in discussione i paradigmi, gli schemi, le azioni, i comportamenti e le prospettive che ci hanno guidato fino ad oggi. Il tempo ha dimostrato che l'essere umano non è stato in grado di "abitare con saggezza la terra" (Mortari, 1994) ma l'ha sfruttata, devastata, utilizzata solo ed esclusivamente in funzione dei suoi bisogni. La realtà odierna però ci richiama ai nostri doveri, ci obbliga a cambiare rotta, a intraprendere nuovi percorsi, a ideare altre soluzioni. La realtà post COVID-19 non è e non sarà, inevitabilmente, più la stessa. La catastrofe generata dalla pandemia deve essere concepita come un motore per la trasformazione. La realtà deve mutare, non possiamo continuare a vivere in società così ingiuste e disuguali. Occorre un cambio di paradigma: non possiamo tornare alla normalità perché il problema è proprio la normalità che avevamo progettato e a cui eravamo abituati. Con le parole di Morin potremmo dire che: «lo sviluppo a breve termine è insostenibile. Abbiamo bisogno di un concetto più ricco e complesso dello sviluppo, che sia nello stesso tempo materiale, intellettuale, affettivo, morale» (Morin, 2001, p. 70).

Forse, il concetto più adeguato a cui potremmo pensare, in risposta alla situazione post-pandemica, è proprio quello della sostenibilità. Nel linguaggio comune, con sostenibilità intendiamo le azioni del supportare, del sopportare, del mantenere il peso di, del sorreggere e del sostenere. Al giorno d'oggi, la categoria concettuale della sostenibilità viene spesso associata ai termini di sviluppo e di ambiente (nonostante esso non sia l'unico orizzonte disciplinare e valoriale cui si

riferisce). In questa sede, riprendendo la definizione utilizzata nel 1987 all'interno del rapporto "Our Common Future" redatto dalla Commissione presieduta da Gro Harlem Brundtland del *World Commission on Environment and Development* (Commissione Mondiale per l'ambiente e lo sviluppo - WCED), possiamo intendere lo sviluppo sostenibile come quel processo atto al «soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri» (Brundtland Commission, 1987, trad.).

Come si intuisce, lo sviluppo sostenibile intreccia questioni e processi complessi e tra loro profondamente interconnessi. In questa accezione, i concetti di sostenibilità e di sviluppo vengono collegati al concetto di solidarietà intergenerazionale. Non a caso, oggi più che mai, si rende necessaria la tutela del bene comune per eccellenza: la Terra, "casa e giardino comune dell'umanità" (Morin, 2001, p. 74).

Il COVID-19 ha messo in stand-by le nostre vite ma allo stesso tempo ha permesso al "bene comune" di riprendersi e di rigenerarsi. Basti pensare che durante il periodo del più duro lockdown l'inquinamento atmosferico è diminuito rendendo l'aria più respirabile e pulita. Ma, ovviamente, queste parentesi temporali non sono sufficienti. Il richiamo di Papa Francesco ad una svolta ecologica (Francesco, 2015) presuppone impegnarsi in maniera strutturale per ottenere degli effetti duraturi, a lungo termine. Per raggiungere degli obiettivi realmente sostenibili, occorre adottare un nuovo orientamento culturale che sappia decostruire, rivalutare, ristrutturare e riconcettualizzare gli orizzonti di senso precedentemente seguiti. Oggi più che mai si avverte il bisogno di sviluppare una nuova idea di mondializzazione fondata sulla sostenibilità, sull'interdipendenza, sull'inclusività, sulla democrazia e sulla giustizia sociale (Tarozzi, 2015). In questo senso, la situazione attuale deve essere concepita come un'opportunità per pensare ad altri mondi possibili e per prenderci realmente cura del nostro più grande bene comune. La cura si concretizza nelle comunità, nelle relazioni umane, nelle interazioni sociali. Proteggere e salvaguardare la "casa comune" significa coltivare uno sguardo lungimirante antepoendo il benessere a lungo termine della collettività agli interessi individuali immediati (Settis, 2012). Per traghettarci verso un futuro più sostenibile, equo, solidale, inclusivo ed ecologico occorre quindi promuovere «un nuovo modo di pensare che faccia da sfondo ad un agire ispirato dal principio di abitare con saggezza la Terra» (Mortari, 2018, p. 18).

## *2. Comunità, partecipazione e solidarietà: promuovere una transizione ecologica per società più inclusive, democratiche e resilienti*

Nella catastrofe, come accennato precedentemente, troviamo la possibilità di riflettere sul nostro essere "nel" e "per" il mondo, sul senso e sul valore della nostra esistenza. La crisi pandemica deve essere letta anzitutto come una crisi esistenziale, come una svolta identitaria. Una crisi che evidenzia i nostri limiti ma che, allo stesso tempo, ci spinge a ricercare le nostre potenzialità, imponendoci nuovi, altri, inaspettati scenari personali, relazionali, esistenziali. Occorre assumere la consapevolezza del fatto che ognuno di noi è in parte responsabile di questa situazione eticamente, culturalmente, socialmente ed ecologicamente insostenibile e, proprio per questo, ciascuno di noi è in grado di agire, di contribuire al cambiamento, di fare realmente qualcosa per invertire questa tendenza.

L'acquisizione di tali consapevolezze ci mette nella condizione di agenti responsabili del nostro destino e ci deve aiutare a ripensare la nostra esistenza in quanto individui, in quanto soggetti integranti di una comunità, in quanto esseri umani appartenenti al pianeta Terra. Porre al centro del discorso le persone presuppone restituire ai soggetti non solo un ruolo attivo nel cambiamento ma anche renderli i principali protagonisti del progresso e dello sviluppo in ottica

sostenibile. Renderci conto di essere inseriti in un contesto più ampio ci permette di prendere coscienza dell'essere parte di un'unica "comunità di destino" (Morin, 2001, p. 13). Tuttavia, per intraprendere un nuovo sviluppo all'insegna della comunità e del bene comune si rende necessario riscoprire i valori della solidarietà e della partecipazione. Solo attuando una ri-significazione dei valori comunitari saremo realmente in grado di ri-abitare le nostre comunità, di ri-pensare alle nostre interazioni e relazioni, di riflettere consapevolmente sui nostri comportamenti e sulle nostre azioni, delineando così un rinnovato "esserci" nel mondo. I cambiamenti in atto ci obbligano infatti a modificare il modo in cui interagiamo con l'ambiente e con le persone, il modo in cui lavoriamo, il modo in cui viaggiamo, ciò che acquistiamo, ciò che mangiamo, ciò che consumiamo. I segnali sono molteplici ed evidenti. Il pianeta è a rischio e con la pandemia abbiamo ricevuto una sorta di *ultimatum*: la Terra è sempre più calda, più popolata, più inquinata, più vulnerabile, meno stabile ecologicamente e le società sono sempre più polarizzate. Le tensioni geopolitiche, ideologiche, culturali e sociali, i conflitti armati, le guerre civili sono segnali importanti che reclamano un radicale rinnovamento e una risposta urgente e non più rimandabile. È tempo che l'umanità trovi nuove vie di dialogo, negoziazione, intermediazione. Il periodo storico che stiamo attraversando ci invita ad acquisire consapevolezza circa le dimensioni e le interconnessioni delle nostre società, spingendoci a riflettere sul significato dell'abitare nella modernità liquida (Bauman, 2006), «per promuovere un senso di appartenenza alla comunità globale, la condivisione di una umanità comune fra tutti gli individui, ma anche con la biosfera e l'ambiente naturale» (Tarozzi, 2017, p. 228). Essere cittadini del mondo significa comprendere il contesto in cui viviamo, il passato da cui siamo usciti per immaginare un nuovo futuro sostenibile. L'emergenza sanitaria provocata dalla pandemia da COVID-19 ha solo sottolineato l'urgenza di un'irrinunciabile transizione verso società più inclusive, democratiche e resilienti. Occorre progettare una transizione, o meglio, molteplici transizioni verso una sempre maggiore sostenibilità sociale, economica, culturale, ecologica e ambientale. Possiamo ancora muoverci e compiere scelte e azioni diverse, migliori per individuare un nuovo equilibrio e "fare pace con la Terra" (Shiva, 2012). Riappacificarci con la terra presuppone fare pace con noi stessi, con l'altro diverso da noi. Tale situazione può essere concepita come un'opportunità per innalzare i livelli di solidarietà comunitaria e per investire maggiormente sull'inclusione sociale. Da qui l'esigenza di riscoprire il valore e il significato della comunità. Comunità di persone, di soggetti attivi legati da un reciproco legame di appartenenza. Un'appartenenza vincolata non solo a un quartiere, a un territorio, a una città, a un paese, a un continente ma bensì a un intero e comune pianeta. Le conseguenze della crisi pandemica hanno avuto un impatto molto negativo nelle comunità, indebolendo i rapporti al suo interno. Per questo si rende necessario riqualificare le comunità, promuovendo un'educazione basata sui valori dello stare insieme, della solidarietà, dell'interdipendenza, dello scambio, della collaborazione e della cooperazione, per vivere il presente e per progettare assieme il nuovo futuro. Per sostenere adeguatamente la transizione in atto, occorre investire sulle comunità che necessariamente dovranno configurarsi come comunità pensanti, generative, inclusive, fondate su una coscienza intersoggettiva, su una conoscenza condivisa, su un'apertura verso l'altro, sul riconoscimento e la valorizzazione delle comunanze e delle differenze, sulla valorizzazione delle potenzialità e delle risorse, su una disponibilità al confronto e al dialogo costruttivo così da realizzare pratiche condivise di solidarietà. Comunità di soggetti impegnati eticamente a sostenere la crescita di tutti e di tutte. Riprendendo le parole di Fritjof Capra:

Ciò che deve essere "sostenuto" in una comunità sostenibile non è la crescita economica, lo sviluppo o il vantaggio competitivo, ma l'intera rete della vita da cui dipende la nostra sopravvivenza sul lungo periodo. In altre parole, una comunità sostenibile è progettata in modo tale che il suo stile di vita, le

tecnologie e le istituzioni sociali rispettino, aiutino e cooperino con l'intrinseca capacità della natura di sostenere la vita (Capra, 2006, p. 123).

Si rende pertanto urgente costituire un nuovo approccio valoriale, un nuovo progetto di civiltà, un nuovo spirito di collaborazione incentrato sulla logica della complementarità e della giustizia sociale. Occorre investire in trasformazioni profonde e radicali in modo che i soggetti siano in grado di gestire la complessità che caratterizza il nostro tempo.

Tali sollecitazioni sono state recepite anche dalla comunità internazionale che ha ribadito a più riprese la necessità di una svolta realmente sostenibile in grado di rispondere adeguatamente alle odierne crisi ed emergenze che interessano le nostre società.

A partire dalla proclamazione degli anni 2005-2014 come «Decennio mondiale dell'educazione allo sviluppo sostenibile», in tutti i documenti ed emanazioni internazionali viene sottolineata la centralità dell'educazione come condizione essenziale per la promozione della sostenibilità. Non a caso, il 25 settembre 2015 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha adottato la risoluzione «Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile» e i relativi 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (SDGs: Sustainable Development Goals), suddivisi in 169 Target/Traguardi e 240 indicatori da raggiungere entro l'anno 2030. In particolare, colpisce il sotto-obiettivo 4.7 dedicato all'apprendimento dello sviluppo sostenibile, nel quale si auspica uno straordinario sforzo di investimento in ambito educativo per poter così:

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development (UN General Assembly, 2015).

L'Agenda ONU 2030 rappresenta il traguardo di una convergenza importante ma allo stesso tempo il punto di partenza da cui avviare un reale percorso di trasformazione e cambiamento. Gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile hanno permesso di delineare un orizzonte di significato condiviso da cui partire per innescare il processo di innovazione e trasformazione culturale necessario per attuare un concreto sviluppo sostenibile in tutto il mondo. Per realizzare un'autentica transizione equa, solidale, sostenibile, verde (Mortari, Silva, 2018) e per raggiungere gli ambiziosi Obiettivi dell'Agenda 2030, le Nazioni Unite auspicano un importante investimento sull'*Education for Sustainable Development* (ESD), focalizzando l'attenzione sulle questioni della sostenibilità, della cittadinanza e dell'interculturalità. Una società che non investe sull'educazione è una società senza futuro. E oggi, a maggior ragione, occorre aggiungere che non possiamo pensare al futuro se non immaginiamo un investimento sull'educazione allo sviluppo sostenibile. La riflessione sull'educazione sostenibile impone uno sguardo lungimirante sul mondo, sul modo di comprendere, interpretare e vivere la realtà che ci circonda. La sostenibilità in educazione, oltre a rappresentare un obiettivo politico, si configura come un progetto culturale, etico e sociale. E l'educazione non si è mai sottratta a questo compito. Anche perché, come scrive Milena Santerini:

La dimensione della sostenibilità è quindi una caratteristica intrinseca dell'educazione, improntata alla crescita, allo sviluppo e al futuro [...] L'educazione sostenibile, in pratica, costituisce da un lato un paradigma pedagogico e allo stesso tempo abbraccia un'ampia serie di obiettivi che riguardano l'istruzione: equità, lotta all'abbandono scolastico, promozione dell'educazione globale, del rispetto delle differenze, di una cultura di pace. D'altra parte, anche la dimensione interculturale, nella sua prospettiva "orizzontale" di dialogo tra culture diverse, proiettata verso il futuro della convivenza, rientra nello sviluppo sostenibile (Santerini, 2018, p. 73).

Per garantire un concreto sviluppo, si rende necessario educare a una cittadinanza “terrestre” (Morin, 2001, p. 73-74), fondata su una cultura della sostenibilità partecipata e partecipante. Un’idea di cittadinanza planetaria in cui la Terra diventa l’unica patria per tutti e tutte contornata dai valori della solidarietà, della reciprocità, del rispetto e della comunanza tra gli esseri umani (Silva, 2008). Per sviluppare una cittadinanza globale proiettata verso un futuro sostenibile, occorre che:

gli individui non si assumano solo la responsabilità delle proprie azioni, ma anche del mondo che li circonda. Pertanto, i cittadini che vivono in un contesto globale hanno l’obbligo di comprendere la complessità delle problematiche ambientali e di contribuire alla sostenibilità sociale ed economica attraverso l’impegno attivo della comunità sia a livello locale che globale (Cera, 2018, p. 70).

### *3. Sostenere lo sviluppo di un sustainability mindset per la formazione del cittadino futuro: il ruolo della famiglia*

Per attuare una reale transizione e trasformazione occorre agire sui processi e sui comportamenti di tutti/e e a più livelli: soggetti, comunità, imprese, istituzioni/enti e Governi. La sostenibilità si realizza solo se viene condivisa adeguatamente da tutti e se viene agita su più piani. E non possiamo pensare a una sostenibilità ambientale ed ecologica senza un’adeguata sostenibilità culturale: occorrerà dunque investire sulla formazione per creare una reale e condivisa “cultura della sostenibilità”. La sostenibilità è uno stile di vita, è una forma mentis, è un approccio etico-morale, è un processo culturale e proprio per questo deve essere sollecitato attraverso la riflessione lungo tutto l’arco della vita:

educare a comprendere e a promuovere le sinergie e le relazioni tra le persone, e può rappresentare un primo cammino per comprendere che apparteniamo alla stessa Terra, verso la quale abbiamo anche obblighi (non solo diritti), che ci derivano dai diritti altrui e anche da quelli delle generazioni future (Persi, 2019, p. 73)

Le crisi e le emergenze in atto sollevano questioni importanti che sollecitano lo sviluppo di un pensiero rinnovato, capace di elaborare nuovi criteri dell’agire etico-morali. Si tratta della nascita di una mentalità in grado di accompagnare il soggetto al saper essere, al saper fare e al saper agire in maniera responsabile, partecipata, consapevole e sostenibile (Santerini, 2018, p. 41). Adottare un *sustainability mindset* (Rimanoczy, 2021) presuppone un cambio di prospettiva. Per condurre uno stile di vita realmente sostenibile occorre portare avanti un progetto esistenziale fondato su una nuova etica dell’essenziale e della cura, che sappia svincolarsi dall’economia dell’aver per adottare la filosofia dell’essere *hic et nunc*. Per concretizzare una radicale transizione ecologica occorre investire su un’efficace azione educativa e formativa. Un’azione che ricada su larga scala e che interessi tutti i cittadini e tutte le cittadine. All’interno delle società, infatti, nessuna reale transizione e trasformazione sociale può verificarsi senza la partecipazione dei suoi membri. Per creare delle comunità più inclusive, resilienti e democratiche occorre tutelare e responsabilizzare i soggetti, promuovendo un sistema fondato sulla giustizia sociale, sui diritti umani e sulla democrazia (Silva, 2015, p. 43).

Per realizzare un mondo più sostenibile occorre educare e formare le nuove generazioni (e non solo) affinché si rendano protagonisti principali dei processi di cambiamento. I cittadini del domani necessitano di acquisire e sviluppare conoscenze, abilità, valori e attitudini che li rendano consapevoli del contributo che possono offrire allo sviluppo sostenibile delle loro co-

munità. Occorre puntare su una sostenibilità educativa che sappia diffondere nei giovani una coscienza planetaria e un maggiore senso di responsabilità individuale e collettiva nei confronti dell'altro e dell'ambiente in cui sono inseriti.

Formarsi allo sviluppo sostenibile presuppone un allargamento di prospettiva. In questo senso il concetto di sviluppo si affianca a quello di capacità ovvero uno sviluppo che sappia incidere positivamente sulle possibilità, capacità, competenze delle persone e sul loro saper essere, saper fare e saper agire (Sen, 2013; Nussbaum, 2003). Occorre alimentare nei giovani una coscienza ecologica, ossia «la coscienza di abitare con tutti gli esseri mortali una stessa sfera vivente» (Morin, 2001, p. 78). Formare le future generazioni alla coscienza e responsabilità ecologica significherà dunque sostenerle nell'acquisizione di quelle competenze indispensabili per agire consapevolmente, per assumere decisioni informate, per attuare responsabilmente nei confronti degli altri e dell'ambiente. La formazione delle giovani generazioni future deve coinvolgere tutti gli ambienti educativi e formativi: «dal nido all'Università, dalla famiglia alla scuola all'associazionismo alle organizzazioni del mondo del lavoro» (Riva, 2018, p. 46). Le agenzie formative ed educative si configurano infatti come i contesti ideali:

per “allargare i confini della ragione” al fine di saper riconoscere il bisogno di relazioni buone nella società plurale e “compiere una progettazione educativa per la vita in comune, tessuto di pratiche virtuose, di là dall'ottativo delle conferenze internazionali, delle dichiarazioni talora strumentali, degli accordi spesso giuridicamente non vincolanti (Vischi, 2018, p. 166).

Le scuole, le università e le principali agenzie educative e formative devono diventare dei centri di promozione della sostenibilità e dell'inclusione sociale. In tal senso, in Italia, in ambito universitario molto è stato fatto se pensiamo che:

il monitoraggio delle attività didattiche sulla sostenibilità mostra, in generale, dati in costante crescita e i seguenti per l'a.a. 2020/2021: 16 corsi di laurea triennali; 31 corsi di laurea magistrali (35 se si considerano quelli in corso di approvazione); 66 borse di dottorato; 34 master di primo livello e altrettanti di secondo livello (De Vincenzo, Riggio, 2021, p. 11).

L'approccio all'educazione sostenibile deve però essere sviluppato secondo la logica del *lifelong/lifewide learning* (Federighi, 2016, p. 219) e deve essere alimentato fin dall'infanzia, all'interno del contesto educativo e formativo primario per eccellenza: la famiglia. La famiglia, infatti, in quanto prima agenzia educativa, è l'ambiente ideale per innescare questo processo di autoconsapevolezza e auto riconoscimento nelle giovani generazioni. Trasmettere sin dai primi anni di vita del soggetto in formazione un adeguato approccio alla sostenibilità e alla salvaguardia della casa comune deve diventare la mission dell'istituzione familiare di oggi. Affinché gli insegnamenti trasmessi in seno alla famiglia diventino comportamenti acquisiti e consolidati occorrerà coltivare nei giovani quella pedagogia della cura, della responsabilità, dell'impegno e della consapevolezza richieste oggi per abitare le nostre comunità. Capacitare i giovani delle problematiche ed emergenze attuali significa renderli consapevoli della realtà che li circonda, spingerli a porsi domande, a riflettere sulle loro azioni e comportamenti, a valutare altre, nuove, rinnovate possibilità di abitare l'ambiente circostante. Le nuove generazioni sono chiamate a pensare, immaginare, ideare, progettare e costruire il futuro prossimo. In questo senso, in quanto prima agenzia di socializzazione e comunità di pensiero, la famiglia deve porsi come base sicura (Bowlby, 1989) per orientare la progettazione del cittadino del domani. Il nucleo familiare deve costituirsi come spazio relazionale primario in cui condividere idee, esperienze,

valori, visioni e prospettive sul mondo stimolando lo sviluppo di riflessioni che introducano i soggetti in una dimensione collettiva, comunitaria, globale.

La sfida che dovranno affrontare le nuove generazioni sarà quella di pensare al mondo futuro ma anche e soprattutto di pensarsi in relazione a esso. Ecco, dunque, che la famiglia viene chiamata ad accompagnare i giovani e a sostenerli nel percorso di riconoscimento della loro identità planetaria e del proprio essere nel mondo. I cittadini del domani dovranno impegnarsi nella costruzione di un'identità plurale, di un Sé multifaccettato (Cambi, 2001, pp. 59-63). Solo attraverso un confronto critico e riflessivo con la propria identità di cittadini planetari, essi saranno in grado di proiettarsi verso il futuro e di assumere il ruolo di agenti attivi di cambiamento e di trasformazione. Affiancati e sostenuti dal nucleo familiare, i giovani dovranno ricercare la propria autodeterminazione e autoaffermazione in quanto soggetti liberi e indipendenti ma legati da una comune appartenenza al pianeta Terra. Interrogarsi sul proprio essere persona nella comunità e all'interno della società diventerà una delle sfide cruciali per il cittadino del futuro. Oggi più che mai, la rete familiare deve trasmettere alle nuove generazioni un'adeguata alfabetizzazione ecologica (Capra, 2006) coltivando quell'intelligenza ecologica (Goleman, 2009), imprescindibile per un corretto sviluppo umano integrale (Malavasi, 2010). Trasmettere un'adeguata coscienza ecologica significa permettere al soggetto di acquisire:

una concezione dell'ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida e [divenire] motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente, e ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto (Bronfenbrenner, 1986, p. 63).

Mai come in questo periodo risulta imprescindibile prendersi cura della nostra casa comune, rafforzando il senso di appartenenza che ci lega a una stessa realtà territoriale condivisa, recuperando una sensibilità, un'empatia allargata per tutte le forme di vita che abitano il pianeta Terra (Goleman, 2009, p. 5; Goleman, Bennet, Barlow, 2017). Considerato il periodo storico attuale, l'impegno attuale e futuro richiesto ai giovani si esplicita nel promuovere un nuovo orientamento culturale, volto a sviluppare quella "resilienza trasformativa" (Giovannini, Benczur, Campolongo, Cariboni, Manca, 2020), in grado di aiutarli a reagire e a superare positivamente le sfide imposte dalla modernità attuale. Per questo si rende quanto mai urgente investire nella formazione. Una formazione che non può che essere interculturale, transnazionale, dinamica, ecologica, paritaria, democratica, rispettosa, inclusiva, attenta ai bisogni di tutti e di tutte, dedicata alla salvaguardia della natura e delle risorse, aperta alla condivisione, impegnata nel locale ma con lo sguardo rivolto verso la globalità. In questo senso, la famiglia può rivestire un ruolo fondamentale, ossia accompagnare il soggetto in formazione nello sviluppo di specifiche *green skills* (Del Gobbo, Federighi, 2021, p. 51) necessarie per la costruzione del proprio Sé adulto in una società globale, complessa e interconnessa e per l'implementazione di un nuovo modello di cittadinanza più inclusivo, più interculturale, più ecologico.

Lo sviluppo di queste competenze richiede un approccio *lifelong lifewide oriented* dei processi educativi che non possono esaurirsi nei contesti di istruzione, ma richiedono di essere sostenuti e rafforzati in un pluralità/continuità di esperienze e di ambienti di apprendimento (Del Gobbo, 2021, p. 2).

L'ambiente familiare risulta essere un contesto privilegiato in cui imparare a *so-stare* nel mondo e nelle relazioni con gli altri. Il genitore ha il compito di sostenere il proprio figlio/la propria figlia nello sviluppo di un *sustainability mindset* che parta dalla tutela della propria "casa interiore". Solo partendo da una riflessione interiore sul proprio Sé e sul proprio essere nel

mondo, i giovani cittadini del domani, saranno in grado di accogliere la “casa interiore dell’altro” avendone interculturalmente cura (Corsi, Stramaglia, 2009, p. 30-31). Fornire ai propri figli e figlie gli strumenti necessari alla libertà e all’autodeterminazione, diventa sinonimo di crescita personale, di realizzazione delle proprie potenzialità e, di conseguenza, di cittadinanza attiva, di responsabilizzazione verso gli altri e verso l’ambiente circostante. I genitori hanno il compito di indirizzare alla generatività, partendo dalla *cura sui* (Cambi, 2010, p. 22) per così sviluppare quella “coscientizzazione” culturale, socio-politica, ecologica tanto auspicata da Paulo Freire e che oggi diventa imprescindibile per rispondere ai bisogni complessi dell’epoca attuale (Catarci, 2016, p. 33). L’attenzione familiare ai giovani si riflette in un cambio di prospettiva concernente l’intera comunità. La responsabilità verso le generazioni future richiede una graduale transizione ecologica globale e l’adozione della sostenibilità come pratica comune. Le emergenze che ci troviamo oggi ad affrontare devono essere pensate come un’opportunità di sviluppo sostenibile per gettare le fondamenta del mondo che vorremo consegnare alle generazioni future. Pertanto, solo azioni organiche e integrate, che iniziano dalla prima infanzia e coinvolgono tutti gli attori sociali dell’ambito formativo, possono preparare un terreno culturale per avviare quell’irrinunciabile transizione ecologica, inclusiva e interculturale di cui sentiamo un urgente bisogno.

#### Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2006): *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bowlby J. (1989): *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell’attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bronfenbrenner U. (1986): *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino.
- Brundtland Commission (1987): *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*, (<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>; data di ultima consultazione: 01.10.21).
- Cambi F. (2010): *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2001): *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Capra F. (2006): *Alfabetizzazione ecologica: la sfida educativa del XXI secolo*. In M. Salomone (a cura di), *Educational paths towards sustainability. Atti del 3° Congresso mondiale di educazione ambientale (3rd WEEC). Torino (Italia), 2-6 ottobre 2005*. Torino: WEEC, pp. 123-129.
- Catarci M. (2016): *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cera R. (2018): Capability Approach e Lifelong Learning: educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza economica, globale e trasformativa. *Formazione & Insegnamento*, XVI(3), pp. 61-77.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Del Gobbo G. (2021): Sustainability mindset: a challenge for educational professions?. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(2), pp. 1-5.
- Del Gobbo G., Federighi P. (2021): *Professioni dell’educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Editpress.
- De Vincenzo D., Riggio A. (a cura di) (2021): *Per un’educazione alla sostenibilità nell’università. Le attività dell’Università di Cassino e del Lazio meridionale*. Cassino: EUC - Edizioni Università di Cassino.
- Federighi P. (2016): *L’evoluzione dei concetti di Educazione permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti*. In L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli, pp. 219-225.
- Francesco (2015): *Laudato si’. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria editrice vaticana.
- Giovannini E., Benczur P., Campolongo F., Cariboni J., Manca A. (2020): *Time for transformative resilience: the COVID-19 emergency*, EUR 30179 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Goleman D. (2009): *Intelligenza ecologica*. Milano: Rizzoli.
- Goleman D., Bennet L., Barlow Z. (2017): *Coltivare l'intelligenza emotiva. Come educare all'ecologia*. Roma: Tlon.
- Malavasi P. (a cura di) (2010): *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Morin E. (2001): *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: R. Cortina.
- Mortari L. (2018): Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), pp. 17-18.
- Mortari L., Silva R. (a cura di) (2018): *Per una cultura verde. Riflessioni sull'educazione ambientale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (1994): *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M. C. (2003): *Capacità personale e democrazia sociale*, Reggio Emilia: Diabasis.
- Persi R. (2019): Intercultura e ambiente: un rapporto complesso. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), pp. 60-75.
- Rimanoczy I. (2021): *The Sustainability Mindset Principles. A Guide to Developing a Mindset for a Better World*. New York: Routledge.
- Riva M. G. (2018): Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), pp. 33-50.
- Santerini M. (2018): *L'educazione alla cittadinanza nell'era della "post-verità"*. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (a cura di), *Diritti cittadinanza inclusione*. Lecce-Rovato: Pensa multimedia, pp. 35-46.
- Santerini M. (2018): Educazione sostenibile e giustizia in educazione. *Pedagogia Oggi*, 16(1), pp. 71-82.
- Sen A. (2013): The Ends and Means of Sustainability. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14 (1), pp. 6-20,
- Settis S. (2012): *Azione popolare. Cittadini per il bene comune*. Torino: Einaudi.
- Shiva V. (2012): *Fare pace con la terra*. Milano: Feltrinelli.
- Silva C., Gigli A. (2021): Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), pp. 5-17.
- Silva C. (2015): *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*. Milano: FrancoAngeli.
- Silva C. (2008): *Pedagogia, intercultura, diritti umani*. Roma: Carocci.
- Tarozzi M. (2017): *Educare alla cittadinanza globale, fra crisi del multiculturalismo e nuovi bisogni di equità*. In I. Loiodice, S. Olivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit, pp. 221-230.
- Tarozzi M. (2015): *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Olivieri S. (a cura di) (2018): *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Rovato: Pensa multimedia.
- UN General Assembly (2015): *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, ([http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815\\_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf](http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf); data di ultima consultazione: 01.10.21).
- Vischi A. (2018): Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento*, XVI(1), pp. 161-174.



**Citation:** F. Santiago, A.L. Goulart de Faria. (2021) Theatrical Scrawls. The Aesthetic Creations of Young Girls and Young Boys Scribble the Scene. *Rief* 18, 2: pp. 169-177. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-11396>.

**Copyright:** © 2021 F. Santiago, A.L. Goulart de Faria. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## Theatrical Scrawls. The Aesthetic Creations of Young Girls and Young Boys Scribble the Scene

*Flávio Santiago<sup>1</sup>, Ana Lúcia Goulart de Faria<sup>2</sup>*

### *Abstract*

L'articolo è incentrato sulle attività teatrali per la prima infanzia, quali utili opportunità per stabilire relazioni orizzontali tra bambine, bambini, e adulti. Il contributo esplora così le potenziali soluzioni offerte dal movimento estetico delle arti nel processo di creazione di “scarabocchi teatrali” da parte dei piccolissimi. È, inoltre, evidenziato il lavoro di formazione svolto dalla Compagnia teatrale “La Baracca”, insieme a educatrici e educatori dei nidi d’infanzia di Bologna. Infine, è posto in evidenza come, in questa cornice, vengano proposti approcci basati sulla fantasia attraverso le arti, plasmando così nuovi modi di essere educatrice o educatore, senza utilizzare modalità di insegnamento formali.

*Parole chiave:* Early Childhood Education and Care (ECEC), teatro, culture infantili, nido d’infanzia, prima infanzia.

### *Abstract*

The paper discusses the purpose of early childhood theater, as a possibility to establish horizontal relationships between children and adults. The article thus explores the potential solutions offered by the aesthetic movement of the arts, in the creation of “theatrical scribbles” by tiny young children. In this paper, it is highlighted the training work carried out by the theater Company “La Baracca” together with Early Childhood Education and Care (ECEC) educators from Bologna, Italy. Much emphasis it is also given to how imaginative approaches through arts are proposed, thus shaping new ways of being an educator, without making use of formal teaching methods.

*Keywords:* Early Childhood Education and Care (ECEC), theater, peer cultures, ECEC services, early childhood.

<sup>1</sup> Professor at Federal Institute of Education, Science and Technology (IFTM) of Mato Grosso, Brasil. Researcher at the Study and Research Group on Sociology of Childhood and Early Childhood Education (GEPESI/ USP) ([santiagoflavio2206@gmail.com](mailto:santiagoflavio2206@gmail.com))

<sup>2</sup> Professor at the Faculty of Education of the Universidade Estadual de Campinas, Spain, Member of Doctoral Council at the University Milano-Bicocca, Italy (2010-2018); Coordinator of the Research group “GEPEDISC – Culturas Infantis Line”, and Member of Management of the “Early Childhood Forum” from São Paulo of Brasil (FPEI) in 2016-2018, and now, 2019-2021 ([cripeq@unicamp.br](mailto:cripeq@unicamp.br), and [ana.goulart@unimib](mailto:ana.goulart@unimib)).

*Introduction*

Children are children.  
 Simple and complex.  
 Different from one another.  
 To be observed with care  
 and to receive with respect.  
 They are an extraordinary audience  
 to whom one must dedicate only one's very best.  
 (Frabetti, 2006<sup>3</sup>, p. 21)

The lights on the stage turn on, the tiny young girls and tiny young boys watch closely to the details of the scenario, which sometimes contains only a colored ball in the center, or a bathtub from the last century, or even a web of details impossible to observe with a single look. The actors and actresses initiate the play. The eyes of the tiny young girls and the tiny young boys become “vigilant” to the movements, which are being built on the scene, with a “guffawing silence” that rumbles throughout the theater. Aesthetic experiences are instilled, which become perceptible in the instants when the boundaries of what the play is and of whom I am – the spectator – are blurred. At that moment, the theater is taken by a set of different forms, the tiny young girls and the tiny young boys, women and men adults – actors and actresses, and non-actors and non-actresses, who merge into a single and diverse block, producing what can be called theater for the early childhood.

The art repurposes the urge of telling about self and precedes reasoning. The initial desire of communicating is pulsating. It provokes reactions, but it is a thrust. It is to make art, it is to make it “for” and “with” children, it is to provoke their artistic acts, it is not narrating the original thrust, but rather the will to drive (Frabetti, 2016, p. 20).

The show is populated by the difference of tiny young girls and tiny young boys, being open to the new: the singular act of each presentation welcomes the other, which is, at each different scene, unique and interlocutor of the play: either by the smile of a tiny young girl that draws it at the sight of a movement built by an actor, or by the guffawing silence which rumbles throughout the theater, there is an “aesthetic populating” that links the childhoods, the tiny young girls, the tiny young boys and the theater.

The little ones speak with the eyes and with their silences. The eyes that accompany the silences of children sometimes open us doors to unknown worlds. Doors that we often find it difficult to see. And we miss a thousand chances to surprise ourselves (Frabetti, 2011, p. 40).

The aesthetic expression of the theater for the early childhood trespasses the borders of the show structure – spectator, bringing up the perception of the child as a cultural and historical subject, who lives the artistic experience of the play with their whole body and their hundred languages, also producing culture as they share the artistic experience with both their peers and men and women adults.

all receptive and active senses are together, and they activate in a really human way, the human ears are capable of listening to music, the eyes are capable of contemplating the beauty, the taste which picks

<sup>3</sup> *From now on, unless otherwise noted, all footnotes and translations are the Authors', Editor's Note.*

the food rather by pleasure than by necessity of eating and surviving is a taste particularly human and there it goes, just as the faculties of thinking, of imagining which moves through the field of artistic creation, of scientific creation, etc. (Piozzi, 2005, p. 135).

The moment of the show comprises an experience, in the sense of something that allows the spectators to be launched in an adventure, in a path that affects them, that cuts out their subjectivity. And not with the idea of a scientific experiment, in which all the tiny young girls and tiny young boys go through certain similar emotional feelings and, at the end of the play, prove the theory A, B or C described by the Psychology of Development, Philosophy and Pedagogy (Leite, 2017). «A theatrical path could then be defined as a work supposed to open infinite doors “with and between” our worlds» (Frabetti, 2016, p. 19).

The experience here described corresponds to a continuous multiplicity that allows fertile cracks in the field of time and space, building instants that lead us to «stop and look, stop and listen, think slower, look slower, take time on the details, hold the opinion, hold the judgement, hold the will [...] learn about slowness, listen to others, cultivate the art of meeting, cease to speak» (Larrosa, 2002, p. 24).

Tiny young boys and tiny young girls «know how to look at the world, with those wide-open eyes, capable of marveling at it and of capturing all of its details» (Frabetti, 2016, p. 25), experiencing the world through reinterpretations of signs, gestures, and object forms, not repeating them in an exact/true way, because for «as much alike as it is, it will always be different, it will have a time fraction of difference, a joint with different angles and rotations, a more or less accentuated breath» (Frabetti, 2011, p. 45).

In the moment that one of the tiny young girls or one of the tiny young boys stands up in the middle of the show and starts reproducing movements with their body, which resemble the ones performed at the stage, they are creating, because they produce their interpretation based on what they see, feel and listen: their arms, their legs, their head, their body move from their referential standpoint, which is established by their conditions of height and experiences built along their eight months or four years of life.

These gestures, which in a first moment may strike us as being rather imperfect, compared to our “adultcentric” perception of the world, have a totality of their own, not being a fragment or an almost perfect representation of that that we adults manage to accomplish. Each movement created by the girls and boys, as they come across a scene, represents a piece of art by itself, complete and unquiet, and above all, created under the conditions of childhood that we, grown-ups, will never be able to reproduce.

William A. Corsaro (2003), atypical sociologist from the United States, carried out different researches in Italian institutions of childhood education, highlighting in his studies that girls and boys appropriate their symbolic references, being these either material or immaterial, by means of an interpretation of society, building what he calls interpretive reproduction. In this vision, the aspect of collective participation of both boys and girls stands out, for the process of symbolic interpretation is built via social relationships established with their peers and with the men and women adults.

The adjective interprets, it emphasizes the innovative aspects and the creativity of children’s social participation; effectively, [...] children contribute for the creation of peer cultures, which they are a part of by drawing information from the adult world and appropriating it in order to respond to the problems of their communities. The term reproduction stresses how children do not limit themselves to just interiorize (repress) the society and culture, but they actively contribute to its production and change. That implies that children also, by means of their participation into the social world, are affected by the links in their current social structure and by the system of social reproduction. (Corsaro, 2003, p. 44).

The thoughts of the sociologist Corsaro (2003) and the artist Frabetti (2011) share common points regarding their production of peer cultures, when these are built either from social relations or from the artistic movements raised during the course of a play, highlighting the protagonism of girls and boys, including the tiny ones.

Staccioli (2011), based on the production process of drawings made by girls and boys, highlights that at each new movement of creation girls and boys live changes connected to their experience, to knowledge, to the variation of sensibility and, although certain resemblances with the adult art may be unarguable, we must be cautious before establishing a relationship of similarity more connected to the process than to the finished representation, the final outcome.

The inventions of gestures and movements by both girls and boys, as states Caldeiron (2015), may be conceptualized as poetic insurgences of the body, constituting a communicative intentionality, which reinvents movements and senses, breaking up with the ideas of right or wrong through different languages.

The tiny young girls and tiny young boys map the world with their hundred languages, broadening dimensions regarding the knowledge of things and their repertoire of social relations, «language is not only something we have, but it is almost everything we are, which determines the form and substance not only of the world but also of ourselves, our thinking and our experience» (Larossa, 2004, p. 26).

Manoel de Barros, Brazilian poet, reveals some clues that indicate the complexity of thinking in tiny young girls and tiny young boys, as well as the ways they express themselves through “a hundred languages”. He points out, still through his verses, the different symbolic arrangements that both boys and girls build in their relations with the world:

At the unbeginning it was the verb.  
 Only later came the verb's delusion.  
 The verb's delusion was at the beginning, there, where a  
 child says: I hear the color of the birds.  
 A child does not know that the verb “to hear” does not work  
 for colors, but for sounds.  
 Thus if a child changes the role of a verb, it deludes  
 And so.  
 In poetry which is the poet's voice, which is the voice of giving births –  
 The verb must catch a delusion.  
 [...]  
 The river that turned behind our house was the image of a soft glass  
 that turned behind the house.  
 Later on a man passed and said: Such turn the river does behind  
 your house is called cove.  
 It was no longer the image of a glass snake that turned behind  
 the house.  
 It was a cove. I find the name impoverished the image.  
 (2001, pp. 15-25).

The tiny young girls and tiny young boys listen to the colors of the birds and scribble the theater space, producing singular aesthetic experiences which, being either built through the guffawing silence as they observe the stories told at the stage or by their theatrical “*scarabocchi*”, blur the limits of artistic production from adults to children, bringing to the plays the “between” element, which constitutes the possibility of new aesthetic arrangements.

Such aesthetic experiences may also be observed in other countries, and it is important to highlight that the artistic creation of the theater for the early childhood is not tied up to the language in which the play is staged, transcending the spoken language and moving amongst the audience, paraphrasing Malaguzzi (1999), by means of a hundred other languages: an eye that blinks really

quickly, the noise from the actress' steps who moves along the stage, the arms that slide through the air building a movement that we call dance, among countless other communicative forms that place the language in a second plan at the staged performance.

### 1. *The Experience Brazil-Italy*

In 2014, ECEC centers' educators of the neighborhood of Bologna, in the North-Center of Italy, Elisabetta Martinelli and Maurizia Querciagrossa, presented a performance at the 19th "COLE – Reading Congress of Brazil". It is appropriate to highlight that, Ana Lucia Goulart de Faria, one of the authors of this text, attends the theater festival for early childhood in Bologna since its very first event, which in 2016 completed thirty years old, and during one of the first ones, she was able to attend to an artistic performance in a daycare center of the city accompanied by other participants in the festival, which was carried out by the educators mentioned above and, at the end of the show, Ana said to Elisabetta and Maurizia: «You are true artists, congratulations!». Without hesitating they replied: "No! We are not artists; we are daycare center educators!». These educators interpreted their artistic performance speaking Italian, when the oral word also participated, but the tiny young girls and tiny young boys "listened to them with their whole body", moving towards the aesthetic experience built at the stage. This type of performance, different from a theater play, invites the girls and boys to participate by means of an interpretative reproduction with their theatrical scrawls.

From this encounter, different aesthetic experiences have been produced, in which subjectively each tiny young girl and tiny young boy who, in relationship with their educators, participated into the performance, expressed themselves in a singular way. Some just watched it without moving, others scribbled the borders of the stage and the audience and started to build their *scarabocchi teatrali*, reinterpreting the movements produced by their two educators and building their own narratives.



Figure 1 – Theatrical Scrawl<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Image available at: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2014/07/25/cole-traz-marina-colasanti-e-educadoras-italianas> (last access: 09.01.17).

The tiny young girl does not mimic: she produces her movement... *Her* piece! The movements built by her correspond to her aesthetic expression before the world she knows only for three or four years, and the physical possibility which her arms can perform, that corresponds to her cultural repertoire, as well as the collective<sup>5</sup> relationship of culture production.

The production of peer cultures is neither a simple imitation nor a direct appropriation of the adult world. Children creatively appropriate the adult world in order to produce their own peer cultures. Such appropriation is creative insofar as it expands itself or elaborates the peer cultures (Corsaro, Eder, 1990, p. 200).

«Children have different ways of participating in performances» (Manferrari, Frabetti, 2006, p. 39), the silence does not mean that they are not watchful to what is happening at the stage. The different ways of participation from both girls and boys are as multiple as their languages, with possibilities so diverse that we, adult men and women, often due to an aesthetic and linguistic plastering of the adultcentric society, can neither understand nor perceive.

To do theater for young children is an experience, in my opinion, beautiful for the adults who do it [...]. I can state that, for adults – I know it for myself and for all of those who could experience it – it is an absolutely unique experience, because it forces you to make yourself available, to be continuously ready to modify yourself (Frabetti, 2011, p. 43).

The theater for the early childhood have complexity in itself, which makes it a reflective space where we are constantly disquieted to think about the protagonism of girls and boys, as well as about the different conceptions of childhoods that pervade the show. However, this reflection process, as highlights Manferrari, should not limit itself to building a:

definition neither for the children we have in front of us nor for those to whom we were going to propose. The very children who walked this path and enter the game as strong interlocutors have told us, have communicated to us, in many ways their individual paths, original and different (1996, p. 22).

The narratives built on stage are a privileged space for encounters between boys and girls, between them and the adults, providing them through those encounters with a construction of world views, of relations, of singular experiences for all subjects. Because narrating is building intimacy. As we are limited in space and time, we trust the stories to transcend the boundaries of our reality and to elaborate our experience, to recognize ourselves and to make us recognize (Manferrari, 2011). «Thus, it is not about just watching the theatrical performances, but rather the process of these children into getting to know the world and their right to watch to high quality performances, just as much as the youngsters, the adults and the elders do» (Goulart de Faria, 2014, p. 217).

## 2. Conclusion and implications

The purpose of the theater for the early childhood offers us a possibility of thinking about horizontal relationships between girls, boys and women and men adults, demanding a rupture of adultcentric postures and the opening to see with our ears, to listen with our eyes, to feel the world with our entire body, pointing out to the possibility of narrating life collectively.

<sup>5</sup> Established between other children that watch the educators who stage a narrative.

The respect towards children entails adults to decentralize their perspective in order to try to understand children through their experiences, considering their realities to build educative dynamics that are relevant to the context upon which Childhood Pedagogy builds itself. This requires disposition from adults to adapt themselves, to move themselves, thus becoming an understanding subject, without limiting, however, their professional activity (Infantino, 2008)

The role of educators, as Cartacci (2017) highlights, it is create an environment to stimulate everyone's expression, interaction and disorder, and autonomy: the capacity for children to express their imagination with originality, to build their own history, through games, those expressed by symbolic actions and narratives. One cannot lose sight, during the construction of this process, of the tiny young children's participation, with their specificities in the ways they connect to the world, as it must be taken into account their different cultural belonging and their various age groups. This is a relationship based on reciprocity, in which all subjects put themselves on the spot, starting from the premise that the effects of relations produce changes and horizons in various and complex ways (Marchesi, Benedetti, Emiliani, 2013).

Putting tiny young children into focus does not mean to homogenize the idea of communication, subject and relationship, but does require an effort, a curiosity to seek understanding of different languages and ways of relating to the world, valuing each one's life story, for tiny young children are diverse and provide different questioning and needs.

As the shows begin and the lights turn on, possibilities of creation for new narratives are weaved, in which there is no adult protagonism, but instead what is posed is the opportunity for the construction of new stories in the between space: tiny young girls and tiny young boys – adults.

The theater Company “La Baracca – Teatro Testoni Ragazzi” is an international reference of a theater focused on the very early childhood, and it comes, throughout the years, by means of their plays and interlocution with girls and boys since babies, to instigate them to reflect on the potential of art on rediscovering the senses we give the world, as well as the forms and means of communication we build with children, and also to incite us to question the ways by which we silence our ears to the other 99 body languages. In addition to providing sensitive background to the educators from Bologna, who work regarding children as sensitive, qualifies the teacher's formation in daycare centers and pre-schools also “training” imagination.

During the labs, knowledge exchanges are built between artists and educators of the daycare center, taking as starting points the childhood and its singularity. The idea of construction of these labs, as Manfredi (2016) points out, comes from the awareness that it is not enough to only take children to the theater, but it is rather fundamental that educators “experience” that form of communication and enrich their expressive alphabet. From this prerogative, and inspired on the article entitled *A Profession To Be Invented: The Early Childhood Educator*, we can state that these moments allow one to think about «the creation of a pedagogic space for children up to three years old, and invent a new specialized teacher to work with them» (Mantovani, Perani, 2014, p. 30).

The labs are spaces where educators can risk new expressive movements with their bodies, without the load of having their gestures built in a single way. It is fundamental to highlight that there is not a correct gesture form, what is posed during these movements is the possibility of expressing by means of theater languages, with no normative judgments, and promoting the opening for the expression of each educator's artistic potential.

It is about a moment of study and research, in which are involved other forms of language, an innovative project that brings to the teacher's formation the possibility of a rediscovery of other forms of communication, as well as other ways to relate with the body and the movements produced by it, promoting the construction of new forms of perception of what it is to be a

teacher at a daycare center, whose goal is neither to teach a class nor to teach a single way of expressing, but rather of seeing, listening and feeling the world.

Russo (2007) helps us to reflect about this form of being a teacher without teaching a class, giving an example that in the moment they tell children a story, they do not wish to achieve anything else other than have them listen, have them wish for other moments to listen: free, however with no conviction. The labs offered by the theater Company instigate teachers to build ways of being teachers without the necessity of a single language form of transmission, inviting them to transgress the lines of orality with children and to build new aesthetic encounters in the relationship with the world.

With this text, we do not intend to exhaust the discussion about the artistic potential of this form of theater offered to young children in ECEC, nor even to alleviate the countless poetic concerns it evokes. This paper is the result of reflections that also take Italian pedagogy as a theoretical basis. Among the theorists who provoke us to think about the issues mentioned here are Clara Silva, Susanna Mantovani, Enzo Catarsi, Loris Malaguzzi, Agnese Infantino, Franca Zuccoli, Gianfranco Staccioli. However, we emphasize that the ideas presented here can be characterized as an invitation to reflection between art and the education of young children and do not intend to deepen theories, but modestly intend to disseminate innovative pedagogical practices underway in Bologna in the articulation of the Secretariat of Education and Secretariat of Culture in the training of ECEC and pre-school teachers.

As part of a new show that begins, as you finish the reading of this chapter, we invite you readers of this text to read, listen and feel the words of Eduardo Galeano: «The body is not a machine as science tell us. Nor is it a sin as religion made us believe. The body is a party» (1993, p. 138).

#### References

- Barros, de, M. (2001): *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record.
- Caldeiron A.C. (2015): *As garatujas teatrais. Experiências e atravessamentos*. Relatório de qualificação. Faculdade de Educação – UNICAMP.
- Cartacci F. (2017). *Osservare per ripensare il contesto relazionale*. In L. Balduzzi, T. Pironi (a cura di): *L'osservazione al nido: una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 220-239.
- Corsaro W.A. (2003): *Le culture dei bambini*. Bologna: il Mulino.
- Corsaro W.A., Eder D. (1990): Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, v. 16, pp. 197-220.
- Galeano E. (1993): *Las palabras andantes*. Tres Cantos: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Goulart de Faria A.L. (2014): *Formazione a Campinas, São Paulo del Brasile: i contributi del teatro Testoni Ragazzi Compagnia "La Baracca" di Bologna*. In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino: *Dietro Le Quinte: pratiche e teorie nell'incontro tra educazione e teatro*. Milano: FrancoAngeli, pp. 217-222.
- Frabetti R. (1996): *La Valigia di Alessio*. In M. Manferrari, F. Marchesi, P. Vassuri, R. Frabetti (a cura di): *Il Nido e il Teatro: adulto e Bambino: un rapporto da soggetto a soggetto*. Bologna: Nuova Tempi Stretti, pp. 55-98.
- Frabetti R. (2011, Maio-Ago): *A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo*. In M.A. Gobbi, S. Richter (org.): *Dossiê Interlocação possível: arte e ciência na educação da pequena infância. Pro-Posições, 22(2)*, pp. 39-50.
- Frabetti R. (2016): *A tutti gli invisibili del mondo Ai bambini, indivisibili tra gli invisibili*. In Id. (a cura di): *Pollicini ostinati: 30! Trent'anni di nido e teatro*. Bologna: Pendragon, pp. 18-25.
- Infantino A. (2008): Cultura dell'infanzia e servizi educativi: persistenze e innovazione. In Caggio F, Id. (a cura di): *Con bambini e famiglie. Un'esplorazione in luoghi d'infanzia*. Bergamo: Junior Edizioni, pp. 171-199.

- Larrosa J (2002, Jan/Fev/Mar/Abr): Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira da Educação*, n. 19, pp. 20-28.
- Larrosa J. (2004): *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Leite Donizetti Pereira C. (2017): *O que pode a imagem? Experiências imagéticas com crianças e professoras* (disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=cojvOJWmEIY> >; acesso em: 13.01.17).
- Manferrari M. (1996): *Dal paese di neve in vento*. In Id., F. Marchesi, P. Vassuri, R. Frabetti, (a cura di): *Il nido e il teatro. Adulto e bambino: un rapporto da soggetto a soggetto*. Bologna: Nuova Tempì Stretti, pp. 19-48.
- Manferrari M. (2011, Maio/Ago): Histórias são naus que cruzam fronteiras. In M.A. Gobbi, S. Richter (org.): Dossiê Interlocução possível: arte e ciência na educação da pequena infância. *Pro-Posições*, 22(2), pp. 51-62.
- Malaguzzi L. (1999): *Histórias ideias e filosofia básica*. In C. Edwards, L. Gandini, G. Froman: *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médica, pp. 12-24.
- Mantovani S., Montoli Perani R. (2014): *Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância*. In A.L. Goulart de Faria, A.Vita (org.): *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas: Autores Associados, pp. 61-78.
- Marchesi F., Benedetti S., Emiliani F. (2013): *L'asilo nido: um serviço per la prima infanzia*. In F. Emiliani (a cura di): *Il bambino nella vita quotidiana: psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Carocci<sup>8</sup>, pp. 133-156.
- Piozzi P. (2015, Jan.): Marx, o operário, e as leis da beleza. *Mouro-Revista Marxista*, a. 6, n. 9, pp. 132-143.
- Russo D. (2007): *De como ser professor sem dar aula na escola da infância*. In Goulart de Faria S. Amaral Mello (org.): *Territórios da Infâncias: Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para a criança pequena*. Araraquara: Junqueira& Marin, pp. 57-83.
- Staccioli G. (2011): As di-versões visíveis das imagens infantis. In M.A. Gobbi, S. Richter (org.): Dossiê Interlocução possível: arte e ciência na educação da pequena infância. *Pro-Posições*, 22(2), pp. 21-37.





**Citation:** S. Mori, S. Panzavolta, A. Rosa (2021) Distance Education and Parental Role, in Italy. Evidence-Based Reflections from an International Survey, after the First Lockdown. *Rief* 18, 2: pp. 179-200. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10292>.

**Copyright:** © 2021 S. Mori, S. Panzavolta, A. Rosa. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## Distance Education and Parental Role, in Italy. Evidence-Based Reflections from an International Survey, after the First Lockdown

Sara Mori<sup>1</sup>, Silvia Panzavolta<sup>2</sup>, Alessia Rosa<sup>3,4</sup>

### Abstract

This paper presents the analysis of the data from the *International Covid-19 Impact on Parental Engagement Study* (ICIPES) 2020, an international survey investigating the ways in which parents and caregivers were able to build capacity to engage with children's learning during the period of social distancing arising from the global Covid-19 pandemic. The survey was coordinated by the University of Bath and involved 23 partner countries, among which the "IUL- Italian University Line" representing Italy. The domains investigated were parental engagement; school support for parents and children; home-schooling and family life balance, and confidence in the use of technology. The pandemic has shown several obstacles that families had to face daily in their attempt to educate their children, especially in a period where no previous models could be taken as a reference point. Therefore, it represents a unique historical opportunity for researchers and policymakers to understand all the lessons learnt from this global emergency and work closely with families, to support them in engaging with children's learning. The Authors of this contributions, as well as the other partners worldwide, believe that school-family relations are far from being collaborative and supportive, especially in certain age levels, and that much needs to be done to co-design learning opportunities bearing in mind a more ecological vision, with formal, informal and non-formal learning occasions be intertwined and interconnected. In sight of the abovementioned framework, the analysis shown in this paper focuses on the Italian data set.

**Keywords:** Covid-19 pandemic, ICIPES, school-family relations, distance education, parental engagement.

<sup>1</sup> Professor in General Psychology at "IUL-Italian University Line" – Università Telematica degli Studi, and INDIRE Researcher.

<sup>2</sup> Professor in Developmental Psychology at the "IUL-Italian University Line" – Università Telematica degli Studi, and INDIRE Researcher

<sup>3</sup> Professor in Experimental Psychology at the "IUL-Italian University Line" – Università Telematica degli Studi, and INDIRE Researcher.

<sup>4</sup> This paper stems from the collaborative work of the Authors. In particular, Sara Mori is the Author of parr. 3, 3.1., 3.2., 4.2., and *Conclusion*; Silvia Panzavolta is the Author of *Introduction*, and parr. 4.1., and 5; Alessia Rosa is the Author of parr. 1, 2, 2.1., and 2.2. *References* have been written collaboratively (*from now on, unless otherwise noted, all footnotes are the Authors'; Editor's Note*).

### *Abstract*

L'articolo sintetizza quanto emerso dall'analisi dei dati dell'*International Covid-19 Impact on Parental Engagement Study* (ICIPES) 2020, un'indagine internazionale volta a esplorare in che modo genitori e *caregivers* sono stati capaci di sostenere l'apprendimento dei bambini, all'interno delle relazioni educative, al tempo del distanziamento sociale causato dalla pandemia globale da Covid-19. L'indagine è stata coordinata dall'Università di Bath e ha coinvolto 23 Paesi partner, tra cui, in rappresentanza dell'Italia, "IUL-Italian University Line" – Università Telematica degli Studi. Questi i domini indagati: coinvolgimento dei genitori; sostegno scolastico a genitori e figli; equilibrio tra didattica a distanza e vita familiar, e padronanza delle tecnologie. La pandemia ha generato diversi ostacoli, che le famiglie hanno dovuto affrontare quotidianamente nel tentativo di supportare i propri figli, soprattutto in un periodo in cui nessun modello precedente poteva essere preso come punto di riferimento. Pertanto, essa rappresenta un'opportunità storica unica, per il mondo della ricerca e per quello della politica, per fare tesoro delle lezioni apprese dall'emergenza globale e lavorare a stretto contatto con le famiglie, così da sostenerle nell'impegno quotidiano di educare e istruire i propri figli. Gli Autori di questo contributo, così come gli altri partner, ritengono che le relazioni scuola-famiglia non sempre riescono ad essere collaborative e solidali, soprattutto in riferimento a determinate fasce di età, e che molto resti ancora da fare per co-progettare le opportunità di apprendimento, adottando una visione più ecologica, che includa occasioni di apprendimento formali, informali e non formali, intrecciate e interconnesse. In questa cornice, l'analisi, nell'articolo in oggetto, si concentra sul *data set* italiano.

*Parole chiave:* pandemia da Covid-19, ICIPES, relazioni scuola-famiglia, didattica a distanza, coinvolgimento genitoriale.

### *Introduction*

The pandemic has progressively forced schools of every level to interrupt face-to-face lessons, substituting them with online lessons, and this happened worldwide, though with different timing (Dai, Lin, 2020; Viner, 2020; Xie, Yang, 2020). This has engendered some necessary changes both in curriculum content delivery and in lessons structure. The introduction of distance education was first of all "forced" (Trincherò, 2020) – this term indicating the impossibility to choose otherwise – and also very rapid and unexpected, as an emergency measure to react to the pandemic. In general, schools were not ready for this model of education delivery, neither were families. Parents had to rethink their spaces and daily routines and reconsider the balance in school-family relations. The 54<sup>th</sup> Report from Censis (2020), on the Italian society in 2020, described the pandemic as a cause of an increase in differences and inequalities among families: suffice it to say that in April 2020 only 11.2% of the 2,800 school leaders interviewed by the Censis Institute declared to have been able to include the whole student community in distance education activities. More than 10% of students were left out, especially in the Southern part of Italy and in the Islands, where more than 20% of students were excluded. Moreover, the Report states – in accordance with a study from LUMSA, Fondazione Agnelli, and the University of Trento – SEN students were the most fragile group suffering from this exclusion (Ianes, Bellacicco, 2020). Given this serious situation, schools and families, the most important ecosystems as for educating kids, had to redesign their relations in order to find a new balance and new forms of collaboration and mutual support. This unique situation is though very interesting when looked at with relational, emotional and cognitive "lenses" (Baranello, 2004), and when the analysis aims at understanding the system organizational levers that determine its development and maintenance.

Families were asked not only to rethink their role in education according to the age of their kids but also to perform several roles in scaffolding their learning, from technical support to methodological and content mediation. In cases of more kids per family, support had to be

increased in time and quality to accommodate different needs. This overload was to be added to the many housekeeping tasks, to the new working conditions – often from home – and to psychological stress, anxiety and uncertainty feelings characterizing this period.

This overload was even heavier due to the impossibility to make plans in relation to when schools would re-open (in Italy, the date of reopening was changed several times). At international level, many researchers thought that it was important to investigate the role and the feelings of parents in distance education during Covid-19. The objective was twofold: on the one hand, to have a picture at a national level and, on the other hand, to compare experiences of different countries where distance education was enforced because of the pandemic.

### *1. Families in the Pandemic Era*

In order to outline the structure and the results of the investigation presented in this paper, it is useful to frame the construct of family according to the pedagogical perspective.

The conceptual framework informing this contribution is based on systemic models of human development and family functioning (Lerner, Damon, 2006), emphasizing multiple layers of ecological organization, nonlinear influence, and multiple, probabilistic determinants of family well-being. Corresponding works informing the present contribution draw on family systems theory (Carr, 2015; Fiese *et al.*, 2019), the bioecological model (Bronfenbrenner, Morris, 2006), the family stress model (Conger *et al.*, 2002), and developmental systems theory (Lerner, Damon, 2006). Family is intended to be the environment that enhances or hinders personal development and where some opposite forces coexist more than in other social configurations. In fact, «freedom and responsibility, autonomy and solidarity, caring of Self and of others, projects and uncertainty, openness and intimacy, aggression and forgiveness, communication and silence, patience and resilience dialogue, trying to harmonize» (Buttorini, 1997, p. 406-411)<sup>5</sup>.

In these terms, family is a sort of “heaven” where all components can harmonize; actually, the quote tries to illustrate the multiple functions and processes taking place in families, studied by family pedagogy, even though it is hard to keep a relational balance in everyday interactions.

Before Covid-19, the need for combining work demands and family caring, tuning education objectives and distributing them between the partners, was already a great challenge in everyday life (Contini, 2010; Corsi, Stramaglia, 2009; Formenti, 2008, 2014; Gigli, 2007, 2016). Gigli well describes this effort, confirmed by the last ten-year works in family studies, which in a broader social scenario take into account historical changes as well. In order to play their role, she says, «parents nowadays have to commit more, spend more energy and perform tasks that are much more difficult compared to what parents used to do in the past. In fact, stronger pressures come from work and family, and global culture and “liquid society” (cf. Bauman, 2000) ask parents to be ever more present and actively engaged» (Gigli, 2016, p. 9)

Faced with complex, difficult events and sudden changes, functional families are able to find solutions to re-establish a new organizational balance, assuring solidity and interpersonal relations development. Covid-19 pandemic, which is still in place, is a high-impact factor on families, and it will surely change the functioning of European families that used to live in a peaceful historical period, where famine and other life-risk events were not present to such a global extent.

The impact of Covid-19, like loss of workplaces, school closure, lockdowns, extreme reduction of personal freedoms, interruption of socialization and social events, fear of contamination,

<sup>5</sup> From now on, unless otherwise noted, all translations are the Authors', Editor's Note.

mass media *dramatic* – rather than *informative* – narratives have forced families, on a global scale, to enact passive and active coping strategies, and to use all social, group and personal resources they could rely on (Bonilla *et al.*, 2020; Fruggeri, 1999) in order to psychologically survive.

In this scenario, many researchers were interested in exploring ways and strategies through which families react to the needs for change in school-family relations, since parents had to actively engage in sustaining their children's learning. Many research works investigated the impact of Covid-19 on families. For example, a recent study carried out in Canada underlines how families felt very or extremely anxious about the period of confinement because of Covid-19 (Statistics Canada, 2020).

Another relevant study, by the *Center for Educational Research on Childhood and Families* (CREIF) of the Department of Educational Sciences of the University of Bologna, concentrated on the relations between parents (considering only those co-living during Covid-19) and on the changes imposed by Covid-19 on family routines. The study focused on new patterns, feelings, needs, resources and, more broadly, on the emotional climate of the family as described by parents (CREIF, 2020). In the first 48 hours, already 500 parents had answered and the convenience sample is made up of 800 people: this means parents were happy to talk and share their experiences. In this difficult period, families' voices were heard for many purposes, both for research interests and for scaffolding measures (Moore *et al.*, 2020, NAFSCE, 2020; Spinelli 2020).

Drawing on those studies, some researchers think that eventual family trajectories can be envisaged, once the pandemic will be totally over. An interesting possible trajectory is the model on family functioning with particular reference to child adjustment skills. The model by Prime, Wade and Browne (2020) assumes that Covid-19 pandemic will impact on child adjustment in hierarchical way: social disruption (social conflicts, job loss, social isolation, etc.) will impact on subsystems, such as families, engendering a series of consequences, such as psychological distress, parenting stress and mental health symptoms, having, in the end, a detrimental impact on parents' wellbeing. All these outcomes will affect the pre-Covid-19 family functioning, where three main dimensions are in place: beliefs – that is what are the expectations of the family subsystems – communication and organization – that is the way the family subsystems work. There are three main family subsystems: namely, the marital subsystem, the sibling subsystem, and the parent-child subsystem. The three of them would be affected in terms of family resilience and well-being.

As a result, the child would experience important changes in his/her functioning in all main domains: his/her emotional awareness, behaviour, academic progress and relations with peers.

The model takes into account pre-existing family vulnerabilities, such as social marginalization, economic disadvantages, caregiver/child mental and physical conditions, relational dysfunctioning as well as mitigation factors, such as family coping styles, communication patterns, functional parenting, supporting social relations, and education agencies.

Because of the pandemic, and the subsequent school closure, families were faced with a new, unexpected challenge: home-schooling their children. Despite their age, every child needed attention, support and guidance. That's why great interest is and was dedicated to the high impact Covid-19 has had on everyday life for families: on April 9 2020, UNESCO (2020) counted 193 countries having closed schools down and estimated that 1.57 billion children and young were having distance education or were simply at home, that is about 91% of the entire school population. Many efforts – by governments, educational agencies, schools, associations, libraries, etc. – were devoted to the mitigate the effect of Covid-19 on family distress, such as school-family partnerships, psychological support projects, free entertainment provision, distance learning initiatives, and so on. All effectors aimed at mitigating the impact of Covid-19 on family functioning, especially for those that pre-pandemic were in at risk conditions, and contrasting psychological suffering, digital divide, social isolation, etc. (Hodges, Kerch, Fowler, 2020; Xia, 2020).

However, despite all those support initiatives, family engagement in children's learning was challenging all over the world. In this scenario, this paper will comment on the *International Covid-19 Impact on Parental Engagement Study* (ICIPES), with particular reference to the Italian dataset.

## 2. The ICIPES International Survey: Objectives, Structure, and Methodology

The *International Covid-19 Impact on Parental Engagement Study* (ICIPES) is the result of the collaboration among more than 20 research institutes, coordinated by the University of Bath (UK), and aimed at investigating how parents, grandparents and other family members supported the learning of their children/grandchildren aged 6-16 during lockdowns due to the Covid-19 pandemic. A total of 4.658 questionnaires were collected from 23 countries of 5 continents participated in the survey (see Fig. 1): Cameroon, Ethiopia, Ghana, and Tanzania-Zanzibar as for Africa; China (Mainland, Hong Kong, and Macao) and Japan, as for the Far East; Pakistan and Sri Lanka, as for the Indian region; the United States as for Northern America; Mexico, Costa Rica, Honduras, and El Salvador, as for Central America; Chile, Colombia, Costa Rica, Peru, Uruguay, as for South America; Belgium, Italy, Spain, Turkey, and the United Kingdom, as for Europe.

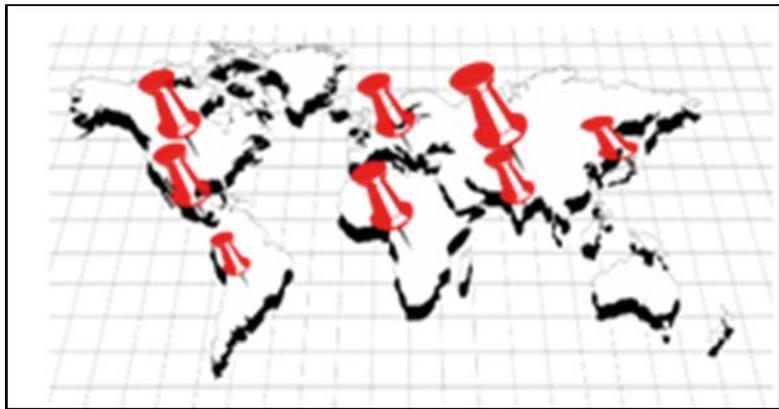


Fig. 1 – Continents and countries taking part in the ICIPES 2020 survey.

### 2.1. Research Tool

A semi-structured questionnaire was employed with closed- and opened-questions, investigating caregivers' evaluation of their engagement during distance education, the efforts in supporting their children's learning, the balance between learning scaffolding and family life, parents' perception as to their confidence and skills in using ICTs (Osorio-Saez *et al.*, 2021). Some context variables – such as the family socioeconomic status and its living arrangements, the parents' level of education, the children's academic career, the number of usable devices at home – were also investigated in order to search for significant correlations. Therefore, the survey investigated: usable devices at home for schooling; the educational organization and support provided by the school; the educational practices designed by parents/caregivers during the first lockdown, as for both formal learning and leisure activities; parents' perception of their skills regarding the use of ICTs and their role at this stage.

The closed-questions provided answer items based on 5-point Likert scales – where 1 was the lowest score, and 5 the highest (i.e., “never”, “rarely”, “sometimes”, “often”, “always”), and on multiple choice, radio options (“yes”/“no”). The questionnaire was anonymous.

## 2.2. *The Study Procedures*

The survey was created in English by the University of Bath and then translated and adapted into the official languages of the participating countries. The “IUL – *Italian University Line*” research group was in charge of translating the questionnaire into Italian and adapting it to the national context. After this, the survey was back-translated into English by the University of Bath to verify its comparability with the other versions and small adjustments were made. In the period June-July 2020, at the end of the first lockdown, the survey was administered via private and public channels by all participating partners. The University of Bath managed the international database and shared it with each participating institution.

## 3. *Aims and Hypothesis of the Study*

The present contribution aims at deepening the role of Italian parents/caregivers in the activities carried out with their children during the first lockdown, namely how parents supported their children during distance education and leisure time. In analysing the results, the authors expected to find some significant association between variables, such as parents’ teaching strategies and their level of confidence with children’s age groups or the family socioeconomic background and the caregivers’ level of education. It is also intended to identify parents’ behaviours useful to propose thematic on which reflecting respect to family dynamics in this period. It is assumed that the age of sons/daughters and the parents, the gender and the level of education of parents had an impact on the support given to children, even in this period. It is intended, however, to explore other variables investigated by the questionnaire with respect to the support given to children. It is also intended to outline what aspects linked to the perception of one’s parenting role may be linked to the type of support given to children in school. It will thus be possible to outline interventions to support parenthood in such a delicate period.

### 3.1. *Italian Research Dataset Analysis Procedure*

The analyses of the Italian dataset included in-depth descriptive analyses and contingency tables with variables concerning the socioeconomic background index - covering information such as the respondent’s average monthly household and employment), level of education, and the students’ age.

The analysis is twofold: on the one hand, a descriptive analysis is provided, regarding aspects considered as particularly relevant – such as family engagement (i.e. the time dedicated to home-schooling, the type of scaffolding to children, etc.), and the support received from the school.

Furthermore, composite indicators were created by considering the arithmetic mean of the answers to questions regarding the parental role during the pandemic, with regard to “perceived parenting competence” and “perceived competence in supporting children’s learning”. This made it possible to use contingency tables to capture the association between those variables and the ones concerning parents’ and children’s anagraphic data. Finally, a classification tree using the Gini index was developed to verify the homogeneity in data clustering, in order to identify possible respondents’ profiles and obtain useful information to deepen the research scope.

### 3.2. *Italian Participants*

The Italian sample is made up of 517 parents/grandparents, children aged 6-16; 94.2% (487) of the respondents are women (mothers or grandmothers) and 5.8% (30) are dads or grandfathers.

Half of the respondents are aged 35-44, only 5.6% are under 34 and the remaining are over 46, of which 0.4% are over 75. The respondents' children are female in 46.8% of cases and male for the remaining 53.2%. The average age of the students is 9.7 years and the median is 10 years.

Concerning the family situation, 88.2% of the respondents stated they live with the father/mother of the student whose experience they refer to and only 1.6% stated they live with a different partner who is not the father/mother of their child. Finally, 7.4% of participants declared they are single parents.

About the presence of other siblings, 57.1% of the sample have one brother/sister, 27.9% are only children, and just a small percentage (12%) of children has two brothers (12%), or from 4 to 7 brothers/sisters (3%).

#### 4. Results

It is showed before descriptive results and then association between variables and the classification tree to identify a profile of Italian parents.

##### 4.1. Descriptive Analysis

As for the caregivers' engagement, the majority of them (85.1%) reported having provided continuous and intensive support (Chart 1).

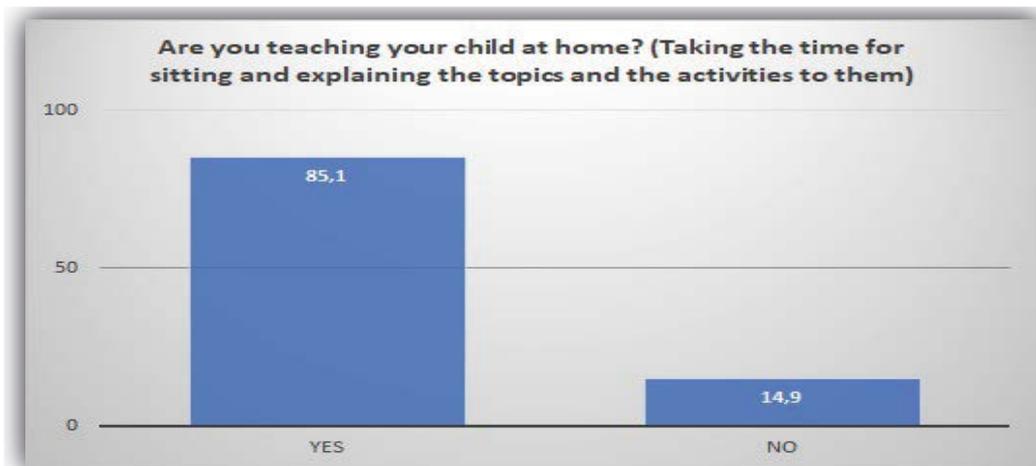


Chart 1 – Time spent with children for distance education.

47% of them checked the learning plan provided daily by the school. As for the frequency of the communications from the school, 30% received indications only once a week, with a median value of 2-3 times per week. In some cases, no indications were given (0.3%) or were seldom provided to families (2.6% received the learning plan only once a month and 1.4% every 2 weeks).

The number of hours per week dedicated to home-schooling (see Chart 2) was quite high: 55.9% of caregivers spent between 11 and 20 hours per week teaching their children, 11.4% more than 20 hours and 3.9% more than 30 hours. Only a moderate percentage (28.9%), therefore, was engaged for less than 20 hours per week.



Chart 2 – Hours per week devoted to teaching their children.

During these hours, caregivers played an “instrumental” role (i.e. parents handle school communications by checking email, blogs, and/or the school website); 47.58% stated they performed this function every day, 28% did it often (with a cumulative percentage of 75.4%), whilst 14% did it occasionally and 10.6% did it rarely. Only 4.6% declared they did not need to do that, maybe because their children could do it on their own.

Caregivers also engage in supplementing the learning plan received from the school: almost half of the respondents (48.4%, considering those who always did it and those who did it often) enriched the proposals coming from the school with personal ideas, thus showing a certain willingness to co-design the curriculum. The rest of them (53%) stated that they played that role occasionally and only 25.3% did it rarely or never.

Moreover, following tips from other parents on social networks was not a common option: only 15.3% declared they always or often did it and only 18.6% used suggestions of other parents as an inspiration.

This trend confirms, once again, the parents’ orientation to draw on personal beliefs rather than copy others’ ideas; 35% declared they used personal experiences, past models and specialized websites (37%) to get further guidance (see Chart 3).

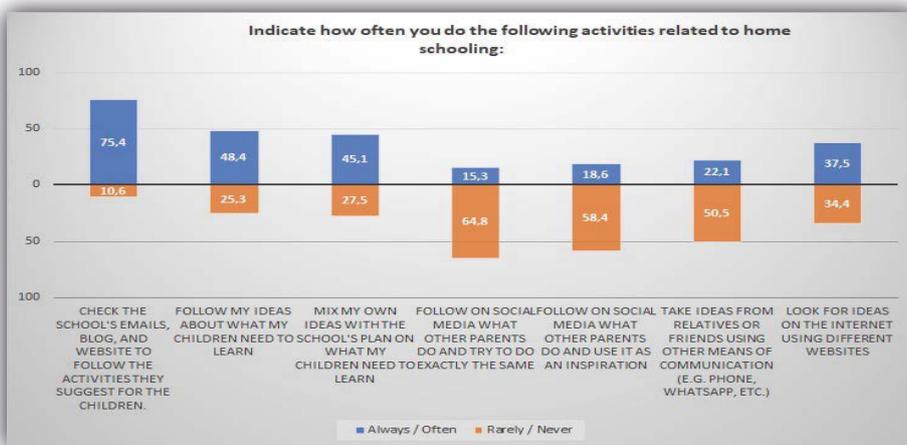


Chart 3 – Parents’ efforts in distance education.

As for the preparation parents performed, 32.7% of parents reported they did something to better support their children and 58.6% organized a weekly schedule, so that their scaffolding turned out to be very structured.

A relevant percentage of the respondents (45.8%), in addition to this scaffolding, had to work from home at the same time, whilst only 32.3% did not work or rarely did it. Worth noting that families' efforts, in about one third of the cases (31%), were aimed at organizing their working time in a different way so to help their children during the day and work at night.

The latter pattern does not apply to half of the respondents (52% of cases said they never or almost never did it). Another strategy parents used was to ask older children to help their younger siblings, thus applying peer education opportunities – a strategy implemented by 23% of the respondents. However, the majority could not count on this additional help, maybe because siblings were not available or were not able to support others (see Chart 4).

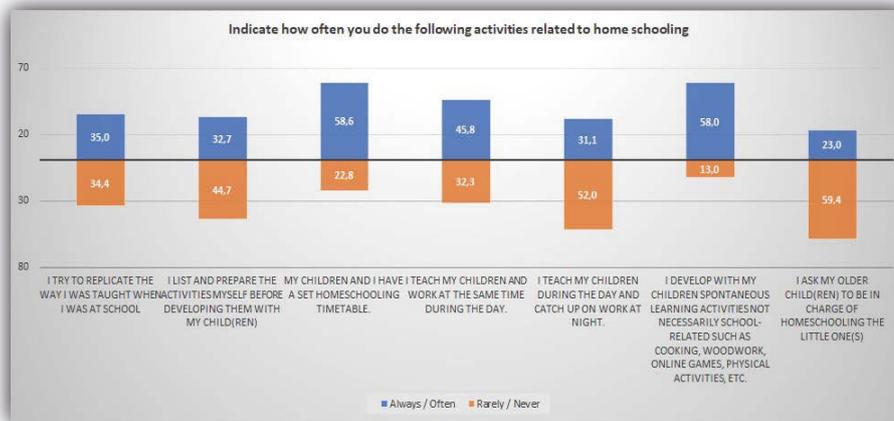


Chart 4 – Methods used by parents to help their children.

One question investigated what leisure activities parents/caregivers organized with their children (see Chart 5). Eating and cooking were interestingly the most selected options (80%), followed by discussing popular topics, watching movies and contacting friends using social networks (between 70% and 80% of the respondents reported having done so).

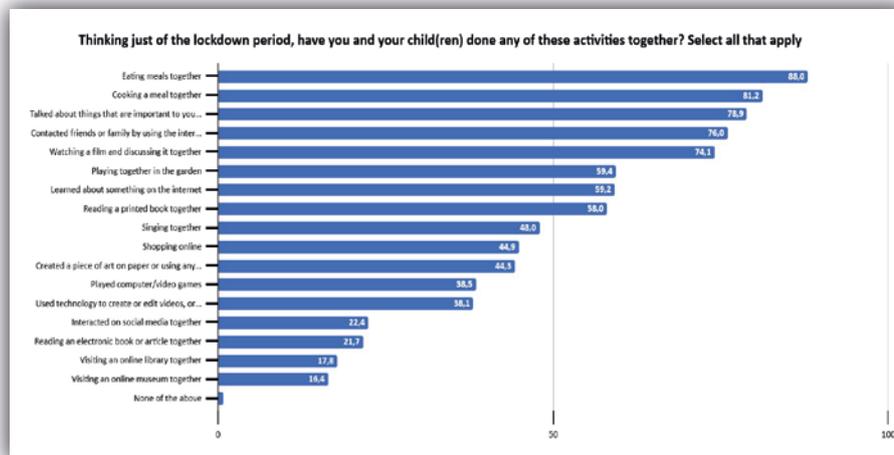


Chart 5 – Leisure activities parents carried out with their children.

#### 4.2. Association between variables and the classification tree

As for expected association, the authors of this contribution assumed that the types of activities parents carried out would significantly relate to the age of their children. Nevertheless, this expectation was not confirmed by the chi-squared test (see Charts 6, 7, 8 and 9).

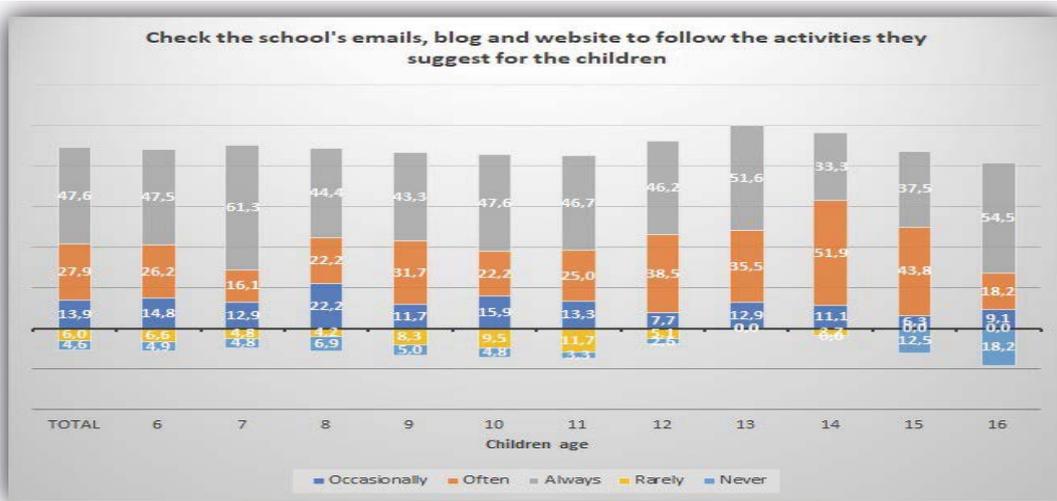


Chart 6 – Association between activities carried out [Check the school's emails, blog and website to follow the activities they suggest for the children] and age of children ( $\chi^2(40, n = 502) = 44,976, p > 0.05$ ).

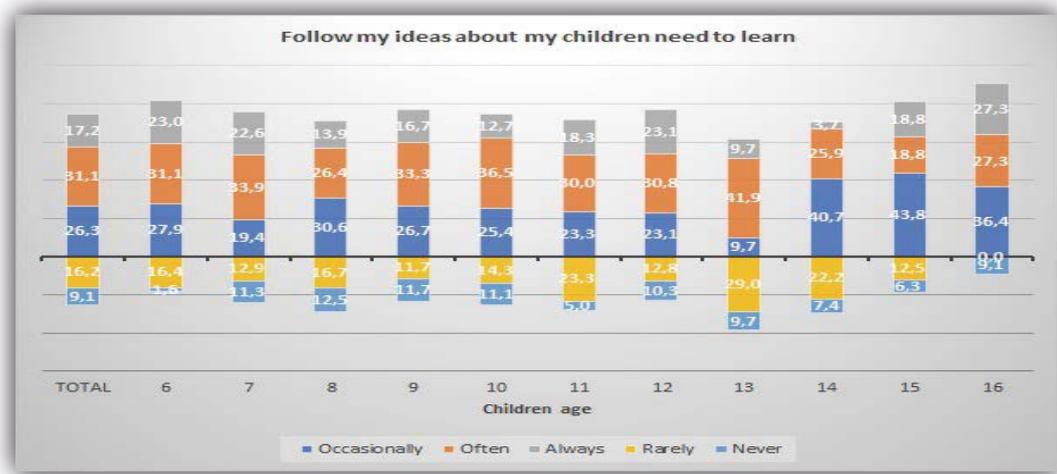


Chart 7 – Association between activities carried out [Follow my ideas about my children need to learn] and age of children ( $\chi^2(40, n = 502) = 38,474, p > 0.05$ ).

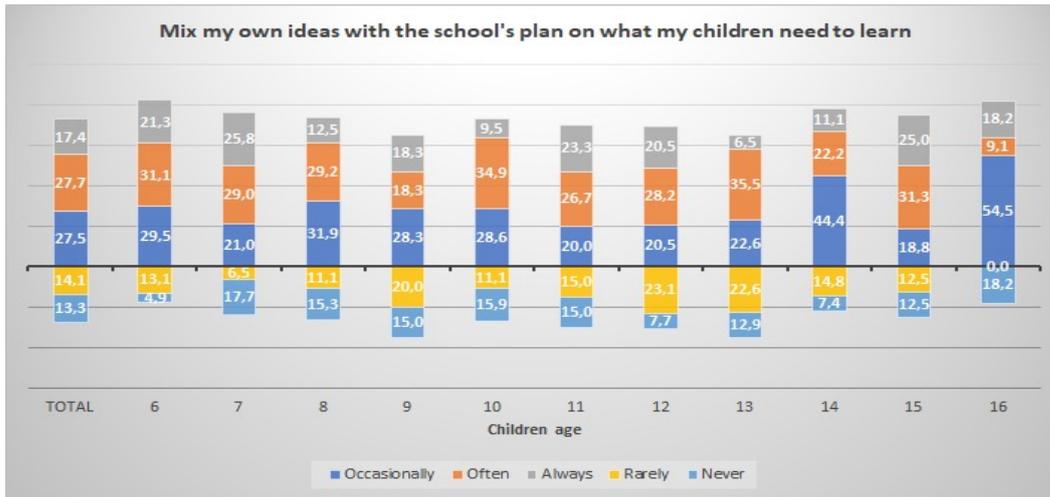


Chart 8 – Association between activities carried out [Mix my own ideas with the school’s plan on what my children need to learn] and age of children ( $\chi^2(40, n= 502) = 44,121, p > 0.05$ ).

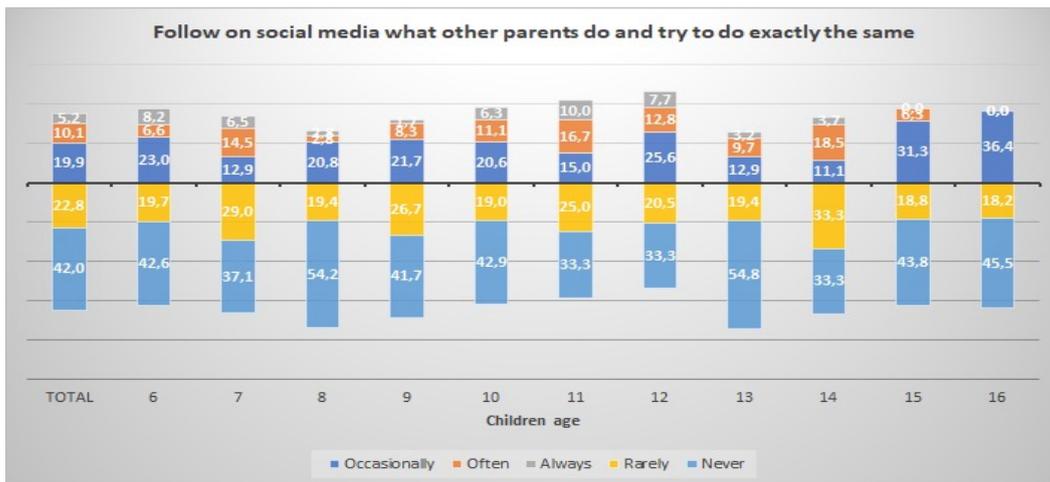


Chart 9 – Association between activities carried out [Follow on social media what other parents do and try to do exactly the same] and age of children. ( $\chi^2(40, n = 502) = 38,806, p > 0.05$ ).

Overall, it is worth noticing that almost all parents, regardless of the age of their children, carried out technical tasks, such as checking emails and websites, and that only a small percentage of them said not having done so when children are 15-16-years old.

A relevant difference occurs concerning how active parents are in creating new opportunities for their children, apart from those designed by teachers; in fact, the more the children are older the lesser the parents create new tasks. Other constant trends, regardless of children’s age, are: parents not taking others’ ideas, parents’ approaches to get prepared for scaffolding their children and parents engaged in leisure activities with them, beside formal learning ones (see Charts 10, 11, 12, and 13).

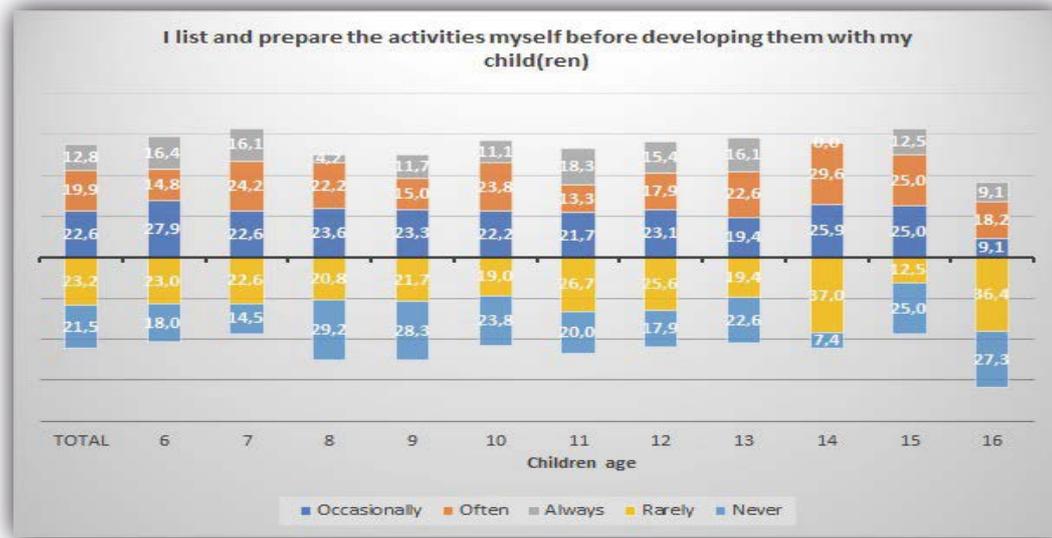


Chart 10 – Association between parents’ activities [I list and prepare the activities myself before developing them with my child(ren)] and age of children. ( $\chi^2_{240, n = 502} = 32,474, p > 0.05$ ).

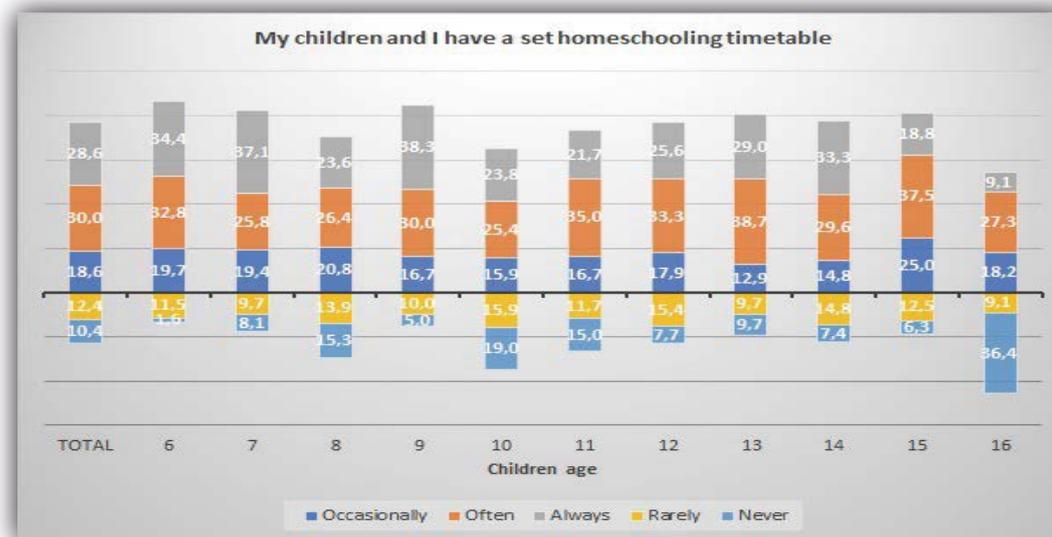


Chart 11 – Association between parents’ activities [My children and I have a set home-schooling timetable] and age of children. ( $\chi^2_{240, n = 502} = 36,719, p > 0.05$ ).

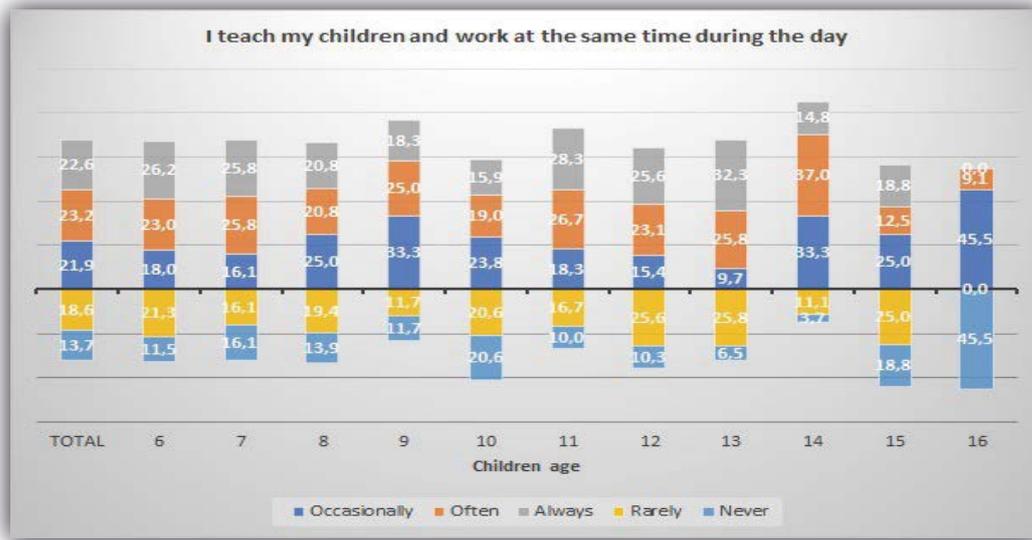


Chart 12 – Association between parents’ activities [I teach my children and work at the same time during the day] and age of children (X240, n = 502) = 49,179, p > 0.05).

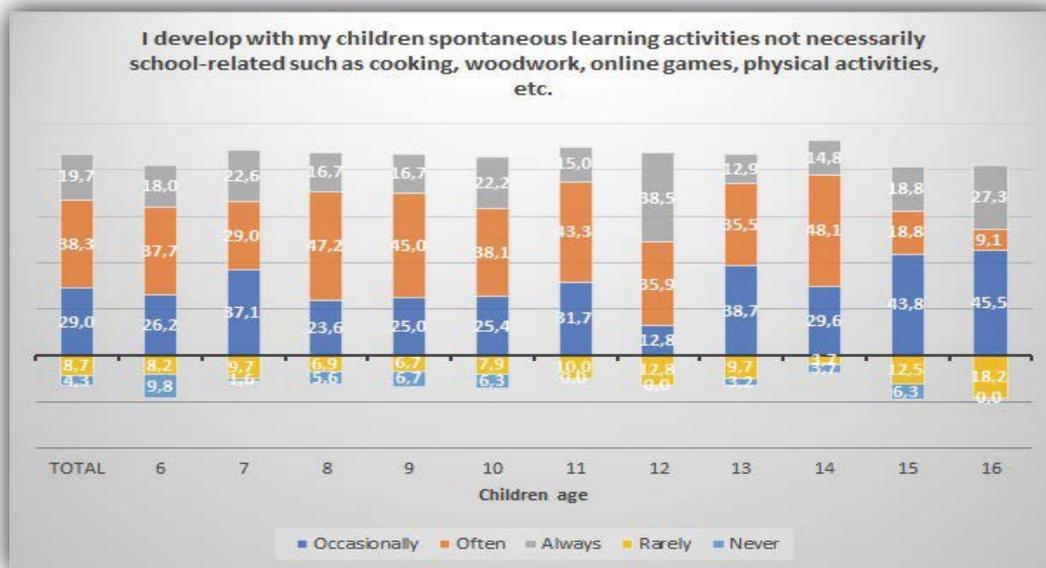


Chart 13 – Association between parents’ activities [I develop with my children spontaneous learning activities not necessarily school-related such as cooking, woodwork, online games, physical activities, etc.] and age of children (X240, n = 502) = 44,384, p > 0.05).

The two aspects that significantly correlate with the age of children are: the amount of time spent on scaffolding (see Chart 14) and the frequency of indications received from teachers (see Chart 15). As expected, those decrease significantly with age: in fact, when children are aged 6, 60% of parents declared to be engaged with children from 11 to 20 hours per week, and when children are aged 13+, the amount of time decreases to less than 10 hours.

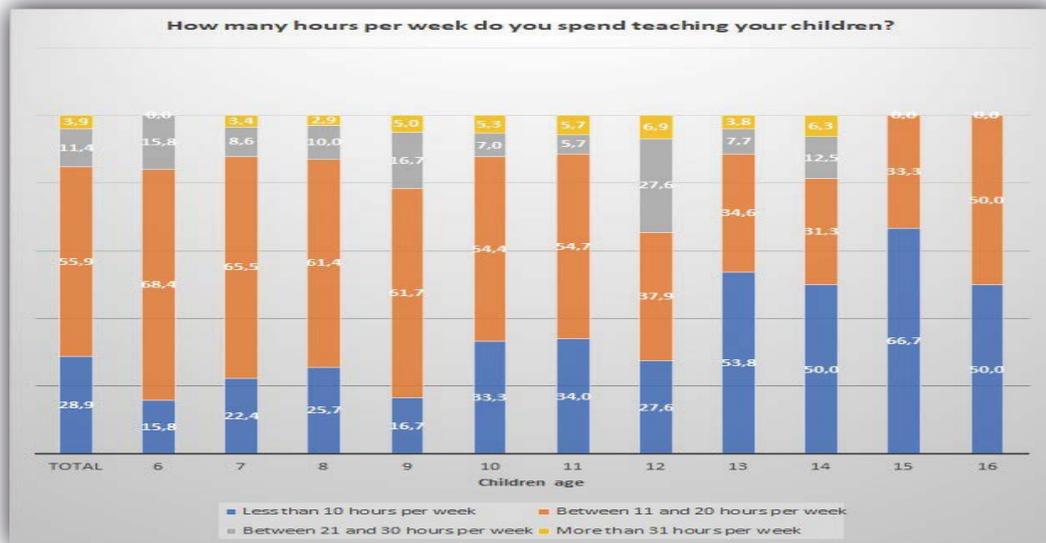


Chart 14 – Association between parents' effort in hours and children's age ( $X^2_{230}, n = 502 = 47\,935, p = 0.02$ ).

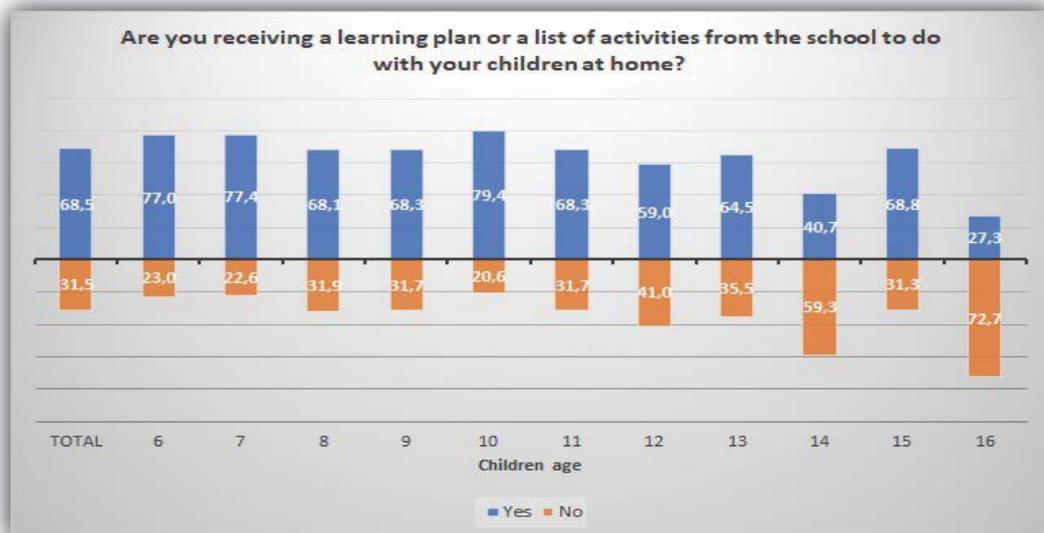


Chart 15 – Association between parents' tasks and children's age,  $X^2_{10}, n = 502 = 27,995, p = 0.02$ .

Another statistically significant relation is the parents' level of education and the types of activities carried out in leisure time. Simple activities, such as cooking together, were interestingly found to be meaningfully associated with playing together in the garden ( $X^2(10, n = 502) = 17,880, p = 0.05$ ), whilst other activities, such as "learning about something on the Internet" are not fully associated with children's age ( $X^2(10, n = 502) = 16,142, p = 0.09$ ; see Chart 16). No meaningful associations were found between the listed activities and parents' education level ( $p > .05$ ).



Chart 16 – Activities carried out with children and parents' level of education.

As mentioned above, two indexes of parents' perceived competence were created: the first one concerning the overall parental role (composed by items such as "play online with children", "solve technical problems", "find websites to support learning activities", "learn new stuff to stimulate curiosity") the second one regarding the educational scaffolding in distance education (composed by items such as "help children in their homework", "check emails", "download materials to support learning", "share information with the school").

Worth noticing that the perceived competence concerning the general parental role does not significantly correlate with the family socioeconomic status nor does it with children's age.

On the contrary, the ability to provide support to children varies based on the family socioeconomic status (see Chart 17), and with children's age (see Chart 18), but does not with the educational background of parents.

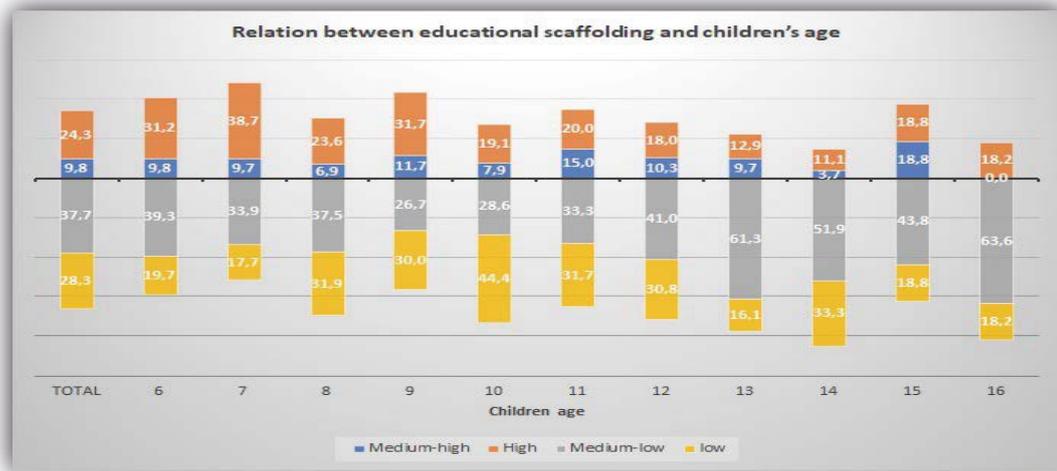


Chart 17 – Relation between educational scaffolding and children's age,  $X^2(30, n = 502) = 45,277, p = 0.03$ .

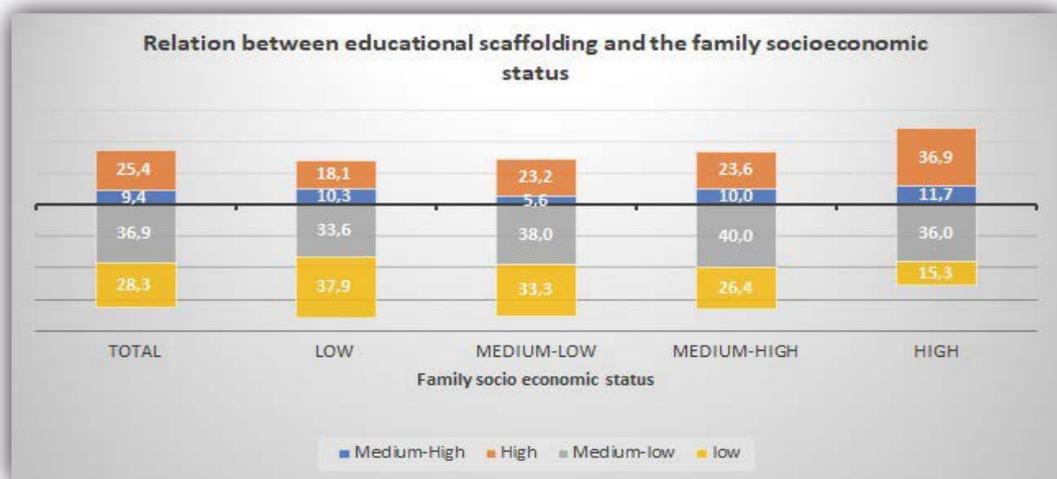


Chart 18 – Relation between educational scaffolding and the family socioeconomic status,  $X^2(30, n = 445) = 23,274 p = 0.00$ .

Besides a classification tree was created in order to consider as independent variables the age of parents (organized in classes), the parental competence index regarding school, the overall parenting competence, the socio-economic index and the level of education of the parents and, while the hours spent in teaching children was considered as a dependent variable (see Chart 19).

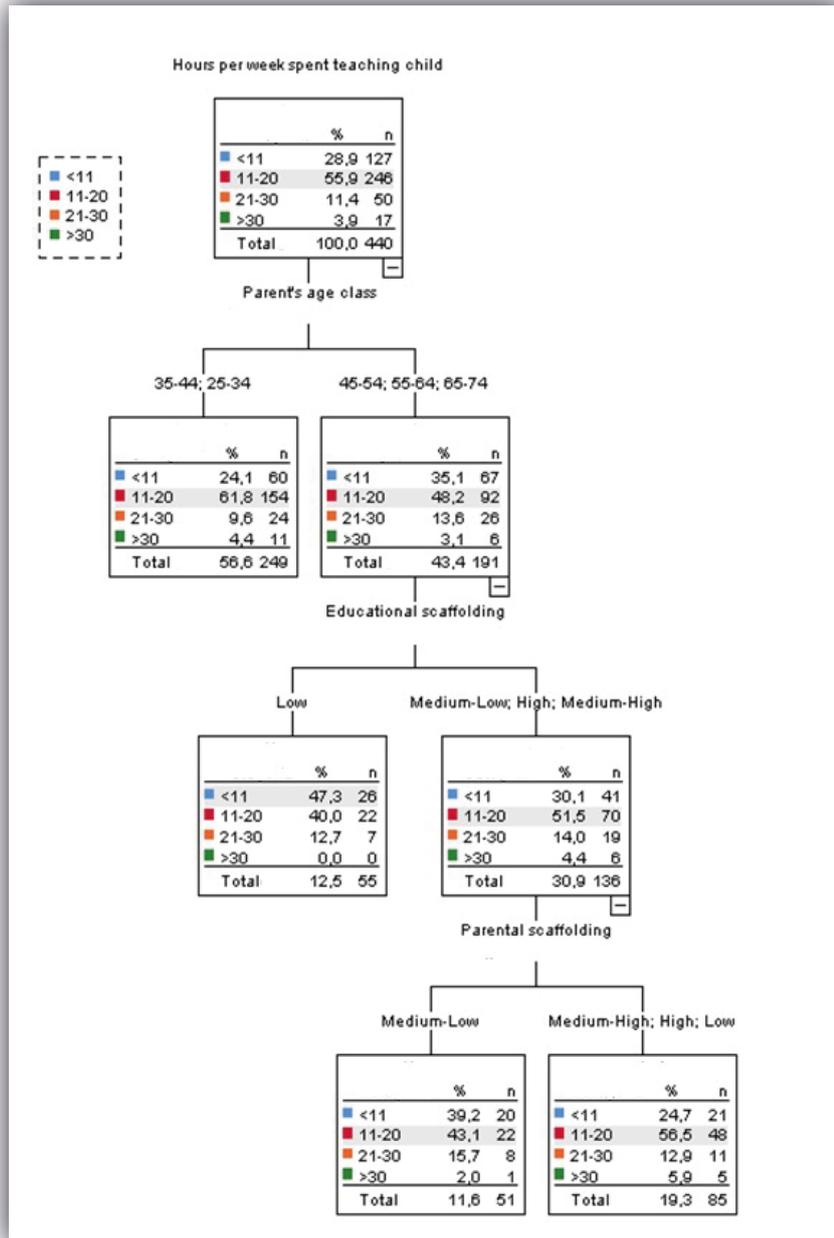


Chart 19 – Classification tree.

The first split organized the most effective clustering of variables, that is the age of parents, as follows: the class comprising parents aged 25-34, the class comprising parents aged 35-44 and the class comprising parents under 25 and over 44. This means that parents aged 25-44 have a similar behavioral pattern as far as time spent teaching their children, differently from young parents (aged under 25) and older parents (over 44). The second step of the tree is the parental competence in teaching children. As in the previous analysis, the clustering is based on homogeneous behaviours.

The third step clusters consistent behaviours as for the overall parenting competence. In this case the analysis found two clusters, the one comprising those having a low-medium competence and the one comprising a high level of competence.

### 5. Discussion

The analysis of the Italian dataset was important to understand the role of parents in this unique historical period, where unexpected requests and pressures have been loaded on families. This scenario was common to all involved countries in the study, allowing a broad and rich overview on this phenomenon.

School-family alliance – as recommended by the Italian MoE document (DPR no. 235 of November 21, 2007) titled *Guidelines for family participation and educational collaboration* – is still in its initial stage in Italian schools. In fact, as the students' age progresses, families are ever more disengaged as for their children's school life. This study seems to highlight a positive attitude in parents towards taking part in educational activities and curriculum development, thus better contributing to their children's learning experience. That is why studies as such can provide policymakers and schools with important information to enrich and enhance students' learning opportunities, especially as for informal and non-formal education, to complement formal education activities designed by teachers and school authorities, based on MoE recommendations. One of the most relevant pieces of evidence of this study is that caregivers concerned with distance education are mainly women (mothers and grandmothers), that is 94% of the sample. The time per week dedicated to scaffolding their children was impressive; time that women had to add to their working time from home and to housekeeping (only 15% of female respondents said they did not work during lockdown).

Another interesting result is that the type of scaffolding provided was not just a technical one but had some original traits. Parents designed learning activities on their own in order to enrich or integrate the learning plans proposed by teachers. Therefore, if on the one hand families had to provide constant, technical support to their children, following teachers' indications, on the other hand they played an active, creative role that nobody had ever requested so far to such extent.

Results also show some interesting features of inter-family dynamics: distance education support is provided in parallel with working from home. As for leisure time, the most frequent activities parents did with their children were hands-on (i.e. cooking) or social activities (chatting online). Devices were mainly used for socializing with friends and other relatives and for education: ICTs are less used for leisure activities since families preferred to spend time on manual tasks or on "analogic" communication. Siblings were not able to help that much: if this may seem an expected outcome, one could wonder how families with more children could cope with all distance education requests, since there might have been different needs and tasks to be performed.

Concerning extra-family interactions with peers, it turned out that parents were not keen to ask for help or take ideas from others; drawing on their own capacities and resources (personal experiences, previous models, etc.) seem to be a preferred option. This is an interesting result, highlighting a sort of “parental loneliness” within the Italian scenarios. Peer tutoring and networking, in order to get support for them or their children, are less common in Italy compared to other cultures. As for the perceived competence in helping their children, it turned out that it is inversely related to children’s age and directly to the socioeconomic background. Both associations confirm our hypotheses: the younger the children, the greater the support needed, though considering the content that is more accessible to parents, based on their previous knowledge.

In line with this, as the family’s socio-economic background increases, so does the perception of competence that parents have with respect to the support they can provide to their children. This is a relevant fact since school should promote social equity and it is not totally assuring that, neither in face-to-face nor – and worstly – in distance schooling.

The classification tree also confirms that there is a different behaviour in the responses of parents aged 25-44 years, compared to those who are older than 45 years or younger than 25. There is also a relevant difference between the group of parents who are characterized by low perceived competence in teaching their children and those who perceive themselves as highly competent: the former spent significantly less time supporting their children in their learning in this period.

The analysis found extremely homogeneous groups, explaining specific behavioral patterns: parents who perceive themselves as slightly competent spend less time teaching their children during the pandemic.

### *Conclusion*

Our research confirms that the Covid-19 pandemic and its subsequent impact on family functioning have required parents’ commitment in teaching their children: several schooling demands were charged on families, invading their relational space and modifying it and this has highlighted the need for a new family-school educational “alliance” (D’Addelfio, Vinciguerra, 2021). This study also accounts for the cognitive and emotional overload parents encountered in this period due to the fact that parents were asked to play a twofold role: the one of mother/father and the one of teacher/tutor (Santagati, Barbanti, 2020).

The study also points out some trends requiring further attention: first, the preponderant role of mothers in supporting their children learning. This is in line with studies showing that – despite fathers having been found more engaged in family management in recent years, in Italy – childcare and housekeeping remains predominantly female tasks (Carriero, Todesco, 2016). This study also confirms how persistent gender-based task division is in Italian families, even during the lockdown period (Rania *et al.*, 2020). The data therefore confirm the need for providing more support to working mothers, particularly in this period; there is a need for strengthening networking among parents, in order to better support and help children; there is a need for enhancing and guiding home-schooling, particularly when socioeconomically disadvantaged families are concerned, not only in terms of devices but also in terms of parental competences.

Another interesting result is that there are differences in families as for perceived parental competence in teaching children: according to this “self-efficacy” index, the time spent in learning activities changes. The lower the perception of competence, the little the time spent in school-related tasks, regardless of education level and socio-economic background. This data points out the importance of parents’ self-efficacy in their educational scaffolding role and how

the pandemic has forced them to play roles that have weakened the overall family well-being and demanded more efforts to respond and to cope with the difficult situation (Prime, 2020).

The pandemic has highlighted the role of the school in social mobility (Ballarino, Bernardi, 2020; Brunetti, 2020). This study highlights the need for a new school-family “alliance”, because parents’ ability to support their children’s learning cannot be given for granted. Therefore, when designing family support plans in teaching children in emergencies, parents’ self-efficacy in teaching their children should be considered since this variable is associated with the quality and the time of the support provided. The study confirms our assumptions, but it highlights an additional variable that turns out to be decisive in the support given to children: the level of competence perceived by parents towards their role.

This study has some limits: results cannot be generalized since it is based on a convenience sample and it was employed to gather information from contexts that are extremely different. In addition to the analysis described in this paper as for the Italian dataset, one future direction could be focusing on open-ended answers.

To sum up, conclusions can be made in two dimensions. As for the educational dimension, this study shows that pandemic implications on school-family relations cannot be considered as limited to present times but they will have consequences on future educational scenarios as well. Research can therefore provide indications and suggestions to implement intervention measures and functional strategies to support students and their families in a sort of technology-enhanced, hybrid-schooling scenario (Rivoltella, 2020).

The other dimension is the family functioning itself: family resilience, parents’ self-efficacy in supporting their children learning and gender-based family task distribution should be reconsidered, especially in this challenging phase of pandemic, having a strong impact on caregiver well-being and therefore on child adjustment as for the academic progress. Moreover, peer groups, such as self-help or support groups, are not very widespread in Italy.

This study highlights how, even in this pandemic, parenting support groups could be a sustainable solution to support parents through the sharing of both emotional and management of their daily lives. Parental support groups could also respond to the “parental loneliness” that emerges from the study results.

### *Acknowledgment*

The Authors wish to thank Giorgio Cecchi for his support provided for the statistical analysis and the University of Bath for the opportunity to be involved in the international survey.

### *References*

- Ballarino G., Bernardi F. (2020): Istruzione e stratificazione sociale nell’Italia contemporanea. *Scuola democratica. Learning for Democracy*, 22(1), pp. 157-174.
- Baranello M. (2004): Principi base della psicologia emotocognitiva. *Psychological Sciences Review* (online review available to <https://www.psyreview.org/articoli2004/20040509-baranello-01.htm>; last access: 30.04.21).
- Bonilla R.P., Armadans I., Anguera M.T. (2020): Conflict Mediation, Emotional Regulation and Coping Strategies in the Educational Field. *Frontiers in Education*, 5(5), (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.00050/full>; last access: 30.04.21).
- Brom C., Lukavský J., Greger D., Hannemann T., Straková J., Švaříček R. (2020): Mandatory Home Education During the Covid-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders’ Parents. *Frontiers in Education*, 5(103), (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.00103/full#B19>; last access: 30.04.21).

- Bronfenbrenner U., Morris P. (2006): The Bioecological Model of Human Development. In R.M. Lerner, W. Damon (eds.): *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development*, 6<sup>th</sup> ed., Hoboken (NJ): Wiley, pp. 793-828.
- Brunetti I. (2020): Istruzione e mobilità intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani. *Sinapsi*, a. X, n. 3, pp. 48-63.
- Buttorini E. (1997): *Famiglia – Definizioni*. In J.M. PELLEZO, C. NANNI, G. MALIZIA: *Dizionario di scienze dell'educazione*. Roma: LAS, pp. 406-411.
- Carr A. (2016): The Evolution of Systems Theory. In T.L. Sexton, J. Lebow (eds.): *Handbook of Family Therapy*, London-New York: Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 13-29.
- Carriero R., Todesco L., (2016). *Indaffarate e soddisfatte. Donne, uomini e lavoro familiare in Italia*. Roma: Carocci.
- Censis (2020): *La società italiana al 2020. In: 54° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese*, pp. 1-93, ([https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Sintesi\\_la\\_societ%C3%A0\\_italiana\\_2020.pdf](https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Sintesi_la_societ%C3%A0_italiana_2020.pdf); last access: 31.12.20).
- Conger R.D., Wallace L.E., Sun Y., Simons R.L., McLoyd V.C., Brody G.H. (2002): Economic Pressure in African American Families: A Replication and Extension of the Family Stress Model. *Developmental Psychology*, v. 38, pp. 179-193.
- Contini M. (a cura di) (2010): *Molte infanzie molte famiglie*. Roma: Carocci.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009): *Dentro la famiglia*. Roma: Armando Editore.
- CRIEF (2020): *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (<https://edu.unibo.it/it/terza-missione/formazione/dossier-creif>; last access: 31.12.20).
- D'Addelfio G., Vinciguerra M., (2021): *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. Milano: FrancoAngeli.
- Dai D., Lin G. (2020): Online Home Study Plan for Postponed 2020 Spring Semester during the Covid-19 Epidemic: A Case Study of Tangquan Middle School in Nanjing, Jiangsu Province, China. *Best Evidence China Education*, v. 4, pp. 543-547.
- Formenti L. (2008): Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(1), pp. 78-91.
- Fiese B.H., Celano M., Deater-Deckard K., Jouriles E.N., Whisman M.A. (eds.) (2019): *APA Handbook of Contemporary Family Psychology: Foundations, Methods, And Contemporary Issues across the Lifespan*, v. 1 (<http://dx.doi.org/10.1037/0000099-000>; last access: 30.04.21).
- Formenti L. (a cura di) (2014): *Sguardi di famiglia*. Milano: Guerini.
- Fruggeri L. (1999): *Famiglie*. Roma: Carocci.
- Gigli A. (2007): Quale pedagogia per le famiglie contemporanee? *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2(2), pp. 7-17.
- Gigli A. (2016): *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Hodges T.S., Kerch C., Fowler M. (2020): Teacher Education in the Time of COVID-1. Creating Digital Networks as University-School-Family Partnerships. *Middle Grades Review*, 6(2), (<https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol6/iss2/4>; last access: 30.04.21).
- Ianes D., Bellacicco R. (2020): Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), pp. 25-47, (<https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-19-n-3/didattica-a-distanza-durante-il-lockdown/>; last access: 31.12.20).
- Lerner R.M., Damon W.E. (2006) *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development* (6<sup>th</sup> ed.). Hoboken (NJ): Wiley.
- Moore S.A., Faulkner G., Rhodes R.E., Brussoni M., Chulak-Bozzer T., Ferguson L.J., Raktim M., O'Reilly N., Spence J.C., Vanderloo L.M., Tremblay M.S. (2020): Impact of the Covid-19 Virus Outbreak on Movement and Play Behaviours of Canadian Children and Youth: A National Survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(85), pp. 1-11.

- NAFSCE (2020): *Survey: Family Engagement during the Covid-19 Pandemic. Summary of Key Findings* (<https://nafsce.org/general/custom.asp?page=covid19survey>; last access: 31.12.20).
- Osorio-Saez E.O., Eryilmaz N., Sandoval-Hernandez A., Lau Y.Y., Barahona I., Bhatti A.A., Ofoe C., Castro Ordóñez L.A., Cortez Ochoa A.A., Espinoza Pizarro R.A., Fonseca Aguilar E., Isac, M.M., Dhanapala, K.V., Kameshwara K.K., Martínez Contreras A.A., Tulu Mekonnen G., Mejía J.F., Miranda C., Moh S.A., Morales Ulloa R., Morgan, K.K., Mori S., Panzavolta S., Parcerisa L., Paz C.L., Picardo O., Piñeros C., Rivera-Vargas P., Rosa A., Saldarriaga L.M., Silveira Aberastury A., Tang Y.M., Taniguchi K., Treviño E., Valladares Celis C., Villalobos C., Zhao D., Zions A. (2021): Survey Data on the Impact of COVID-19 on Parental Engagement across 23 Countries. *Data in Brief*, v. 35 (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352340921000974>; last access: 30.04.21)
- Prime H., Wade M., Browne D.T. (2020): Risk and Resilience in Family Well-Being during the COVID-19 Pandemic. *American Psychologist*, 75(5), pp. 631-643.
- Santagati M., Barabanti P.: (2020): (Dis)connessioni? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education*, 11(2), pp.109-125.
- Spinelli M., Lionetti F., Pastore M., Fasolo M. (2020): Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the Covid-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11(1713) (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01713/full>; last access: 31.12.20).
- Rania N., Coppola I., Lagomarsino F., Parisi R. (2020): Lockdown e ruoli di genere: differenze e conflitti ai tempi del Covid-19 in ambito domestico, *La camera blu*, v. 22, pp. 35-60.
- Trinchero R. (2020): Insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata". *Scuola7 – La settimana scolastica*, n. 181 (<http://www.scuola7.it/2020/181/?page=1>; last access: 31.12.20).
- Statistics Canada (2020): *Canadian Perspectives Survey Series 1: Impacts of COVID-19*. Retrieved April 15 (<https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/daily-quotidien/200408/dq200408c-eng.pdf?stQdNFbXIA>; last access: 30.04.21).
- UNESCO (2020): *Data from: Covid-19 Educational Disruption and Response*, (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>; last access: 31.12.20).
- Viner R., Russell S., Croker H., Packer J., Ward J., Stansfield C., Mytton O., Bonell C., Booy R. (2020): School Closure and Management Practices during Coronavirus Outbreaks Including Covid-19: A Rapid Narrative Systematic Review. *Lancet Child Adolescence Health*, v. 4, pp. 397-404 (<https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2352-4642%2820%2930095-X>; last access: 30.04.21).
- Xia J. (2020): Practical Exploration of School-Family Cooperative Education during the COVID-19 Epidemic: A Case Study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu Province, China. *Best Evidence in Chinese Education*, 4(2), pp. 521-528.
- Xie Z., Yang J. (2020): Autonomous Learning of Elementary Students at Home during the Covid-19 Epidemic: A Case Study of the Second Elementary School in Daxie, Ningbo, Zhejiang Province, China. *Best Evidence in Chinese Education*, 4(2), pp. 535-541.



**Citation:** A. Moscaritolo, A. Dupuy, P. Ratinaud, C. Z. Gaudron. (2021) Vécu de familles monoparentales avec jeunes enfants durant le premier confinement lié à la COVID-19 en France. *Rief* 18, 2: pp. 201-216. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10179>

**Copyright:** © 2021 A. Moscaritolo, A. Dupuy, P. Ratinaud, C. Z. Gaudron This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

## Vécu de familles monoparentales avec jeunes enfants durant le premier confinement lié à la COVID-19 en France

*Alice Moscaritolo<sup>1</sup>, Anne Dupuy<sup>2</sup>, Pierre Ratinaud<sup>3</sup>, Chantal Zaouche Gaudron<sup>4,5</sup>*

### Résumé

En France, comme dans de nombreux pays, les mesures imposées lors de la pandémie de COVID-19 ont bouleversé le vécu des familles. Parmi elles, le vécu des familles monoparentales avec jeunes enfants semble singulier. L'article réside dans l'analyse des réponses à un questionnaire en ligne diffusé pendant le premier confinement, auquel certains de ces foyers se sont soumis, en mettant en perspective le vécu exprimé et les conditions de vie. Les données confirment une situation de plus grande fragilité de ces familles comparativement aux autres de l'enquête en révélant une distribution inégale des conséquences du confinement au regard des niveaux d'étude, de ressources et de conditions de logement. Pour les parents "solo", principalement des mères, la charge affective, éducative et de soins accrue s'est heurtée aux pressions ressenties concernant la façon de s'occuper de ses enfants, ainsi qu'à des perceptions moins satisfaisantes de l'exercice du rôle parental. Pour autant, la plupart des relations parent-enfant se sont renforcées. L'investissement de mesures de protection hors gestes barrière témoigne d'une sensibilité accrue face à la maladie. Le peu de mention faite de l'entourage social est particulièrement flagrant.

**Mots-clés:** COVID-19, confinement, familles monoparentales, jeunes enfants, inégalités.

<sup>1</sup> Post-doctorante en Sciences de l'éducation et de la formation au Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS) "Bébé petite Enfance en COntextes (BECO)" – Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées, et jeune chercheuse à l'Unité Mixte de Recherche "Education Formation Travail Savoirs" (EFTS, MA 122).

<sup>2</sup> Maîtresse de Conférences en Sociologie à l'Université de Toulouse – Jean Jaurès, et membre du Centre de Recherche sur le Travail, l'Organisation, le Pouvoir (CERTOP, UMR-CNRS 5044).

<sup>3</sup> Maître de Conférences en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Toulouse – Jean Jaurès, et membre du Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS, Université de Toulouse III – Paul Sabatier).

<sup>4</sup> Professeure de Psychologie de l'enfant à Université de Toulouse – Jean Jaurès, Directrice du Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS) "Bébé petite Enfance en COntextes (BECO)", Directrice adjointe de l'Institut Fédératif d'Études et de Recherches Interdisciplinaires Santé Société (IFERISS), et membre du Laboratoire Interdisciplinaire Solidarités, Sociétés, Territoires (LISST, UMR 5193).

<sup>5</sup> Cet article est le fruit du travail commun des Auteurs (*sauf indication contraire, toutes les notes de bas de page sont dorénavant des Auteurs, N.D.L.R.*).

### *Abstract*

In Francia, come in molti Paesi, le misure imposte durante la pandemia da COVID-19 hanno sconvolto il vissuto quotidiano delle famiglie, in particolare quelle monoparentali con figli piccoli. L'articolo riporta in sintesi l'analisi delle risposte a un sondaggio online effettuato durante il primo *lockdown* a cui hanno partecipato alcune di queste famiglie, mettendo in relazione l'esperienza vissuta in tale contesto con le loro condizioni di vita. I dati confermano che queste famiglie si trovano in una situazione di maggior fragilità rispetto alle altre coinvolte nell'indagine. Ciò appare evidente dalla diversa gravità dell'impatto che il *lockdown* ha avuto, per quanto riguarda i livelli di istruzione, le risorse e le condizioni abitative. Per i genitori *single*, principalmente le madri, l'aumento del carico emotivo, educativo e di cura è stato posto a confronto con la pressione percepita, relativa alla cura dei figli, nonché con sensazioni di minor soddisfazione circa la propria genitorialità. Tuttavia, la maggior parte delle relazioni genitore-figlio è diventata più forte. L'adozione di misure protettive diverse dai meri gesti di distanziamento sociale mostra una maggiore sensibilità nei confronti di questa malattia. Colpisce particolarmente la scarsità, nelle risposte, di riferimenti al ruolo della rete sociale.

*Parole chiave:* COVID-19, lockdown, famiglie monoparentali, bambini, diseguaglianze.

### *Introduction*

En France, dès la mi-mars 2020, tous et toutes ont été confrontés au même mot d'ordre "Restez chez vous"; il s'agit bien d'un message, conçu en raison de l'urgence sanitaire, qui a conduit les familles, comme chaque citoyen et citoyenne, à expérimenter d'autres formes de relations, d'interactions, d'activités. Le confinement, instauré afin de limiter le plus possible les échanges sociaux pouvant accélérer la diffusion de la COVID-19, a induit ainsi des formes encore inédites de vie au sein du foyer. D'une certaine façon, les familles ont subi l'injonction de se replier sur elles-mêmes, de par l'organisation sanitaire instituée<sup>6</sup>, en limitant, le plus possible, les échanges quotidiens aux seuls membres de la famille confinés dans un même logement. La socialisation familiale s'est trouvée profondément modifiée en raison de la fermeture des crèches (ou autres structures de la petite enfance), des structures scolaires ou des services périscolaires et de l'impossibilité à avoir recours à une garde grand-parentale.

Compte tenu des difficultés et souffrances engendrées par la pandémie de COVID-19 pour de nombreuses familles, ce contexte sans précédent dans notre pays a semblé nécessaire à étudier en particulier pour les familles ayant des enfants de six ans et moins, la petite enfance étant une période de construction et de vulnérabilité. Aussi, avons-nous<sup>7</sup> jugé important d'analyser ce que les parents et les jeunes enfants ont vécu, ressenti, mobilisé durant cette période de confinement. Le nombre peu important de travaux en Sciences Humaines et Sociales sur la prime enfance et sur l'univers familial pendant ce contexte rend singulière notre analyse.

La crise sanitaire peut accroître les inégalités sociales entre enfants, notamment pour ce qui concerne le suivi scolaire (Bonnéry, Douat, 2020) et les formes de loisirs proposés. Les parents ne disposent pas tous des mêmes ressources (Zaouche Gaudron, 2017) et dispositions

<sup>6</sup> Les sorties sur le territoire national français ont été limitées, sous peine d'amende, à une heure par jour dans un rayon d'un kilomètre, sauf pour des raisons définies par décret.

<sup>7</sup> Pour le Consortium "COV-JEUNENFANT": C.Z. Gaudron (Dir.), J.-C. Basson, C. Bouilhac, I. Claudet, N. Collomb, C. Delpierre, A. Dupuy, E. Gaborit, I. Glorieux, V. Katkoff, M. Kelly-Irving, V. Larrosa, P. Marchand, C. Mennesson, A. Moscaritolo, S. Pinel-Jacquemin, P. Ratinaud, J. Renard, T.-N. Willig.

pour assurer le suivi éducatif ou scolaire de leurs enfants et organiser leur temps libre et leur occupation professionnelle (Bessière *et al.*, 2020; Lambert *et al.*, 2020).

Nous focalisons, ainsi dans cet article, notre attention sur les familles monoparentales, estimant qu'à la situation "ordinaire" déjà complexe du parent isolé se rajoutaient de nouvelles conditions de vie (éducation et garde des jeunes enfants, travail et télétravail) liées à la pandémie, complexifiant le vécu de chaque membre du foyer. Aux potentielles difficultés financières, s'ajoutait, par ailleurs, l'absence du soutien familial, juridique et social lors du confinement (Zhou *et al.*, 2020). Nous avons souhaité explorer la question des inégalités par l'intermédiaire de ces conditions inédites, potentiellement révélatrices ou amplificatrices de données connues avant la pandémie, ici, la monoparentalité.

### 1. Méthodologie

Une méthode mixte a été privilégiée. Une analyse quantitative a d'abord permis de décrire l'échantillon, de dégager les relations entre les variables et de vérifier les hypothèses. Dans un deuxième temps, l'analyse qualitative du corpus discursif est venue éclairer ces premiers résultats.

La méthode quantitative n'a pu se réaliser avec des quotas. En effet, les contraintes spécifiques du confinement orientant le protocole d'enquête vers le recours à un mode d'autosaisie en ligne du questionnaire, un biais d'échantillonnage concernant les propriétés sociales des enquêtés est saillant concernant l'échantillon de notre enquête *pouvant* et *acceptant* de témoigner de leur vécu. Cela signifie que la taille de l'échantillon est réduite et que celle concernant les foyers monoparentaux l'est d'autant plus. Cela indique également que sur un certain nombre de critères, les caractéristiques des répondants diffèrent de celles de l'ensemble de la population à laquelle elles appartiennent. Cette limite inhérente à l'échantillonnage à partir d'une enquête autosaisie est soulevée par d'autres enquêtes analogues<sup>8</sup>. De même, nous pouvons faire l'hypothèse que le temps nécessaire pour répondre à l'enquête a davantage impacté les familles monoparentales de par leur impossibilité de déléguer ou partager les tâches incompressibles et dégager un temps suffisant pour le faire.

#### 1.1. Outil utilisé

Entre le 28 avril 2020 et le 29 mai 2020<sup>9</sup>, 490 personnes<sup>10</sup> résidant en France ont répondu à un questionnaire en ligne diffusé aux familles ayant au moins un enfant entre zéro et six ans *via* un site internet dédié<sup>11</sup> et différents réseaux des partenaires de l'étude (académiques, professionnels, informels, *social media*). Le questionnaire est composé de 69 questions (51 à choix multiple, 18 ouvertes), qui se répartissent de la façon suivante : informations générales (items 1 à 18); l'expression libre du parent (item 19), le vécu du confinement (item 20 à 26); l'expression libre de l'enfant, lorsque possible (item 27); les activités et la vie quotidienne pendant le confinement (items 28 à 46); le logement pendant le confinement (items 47 à 58); l'emploi

<sup>8</sup> Nous pouvons citer à ce propos les enquêtes "Vie en Confinement" (VICO), CNRS, LISST, EHESS, (<https://vico.hypotheses.org/94/94>; date de dernière consultation: 16.04.21) et "Effect of COVID-related COntainment in ChildreN" (E-COCCON), PUPH, Hôpital des Enfants, UMR 1027-Equity.

<sup>9</sup> Les dates officielles du confinement en France ont été du 17 mars au 11 mai 2020. Le questionnaire étant resté en ligne au-delà du 11 mai, quelques-uns ont été renseignés après le 11 mai.

<sup>10</sup> Après nettoyage des données initiales.

<sup>11</sup> <https://pinel-jacquemin.wixsite.com/covjenfant>; date de dernière consultation: 22.12.20.

depuis le début du confinement (items 59 à 68); un commentaire libre sur ce qui a semblé important aux participants (enfants et parents, item 69). Les répondants ont pu préciser leurs réponses dans des espaces de commentaire prévus à cet effet pour 21 questions.

La réalisation de cette étude a été validée par le service Délégué à la Protection des Données pour la mise en conformité du protocole de collecte avec le *Règlement Général sur la Protection des Données* (RGPD-CNRS) ainsi que par le comité d’Ethique sur les Recherches (CER, numéro 2020-290) de l’Université Fédérale de Toulouse Midi- Pyrénées.

### 1.2. Echantillon et méthodes d’analyse

Sur la population de 490 répondants, l’échantillon des familles monoparentales (FM, n = 36) est composé de parents sans conjoint cohabitant et vivant avec un ou plusieurs enfants<sup>12</sup>, dont *a minima* un enfant âgé de six ans ou moins.

Une description de l’échantillon des FM par un tri à plat a servi de base pour une première comparaison avec la population de l’étude (PE). A l’aide du logiciel *StataCorp.* 2019 (version 16.1), les corrélations entre les deux variables “familles monoparentales” versus “biparentales” et les variables sociodémographiques ont été soumises au test de significativité statistique du chi<sup>2</sup> et au test exact de Fisher<sup>13</sup>, les valeurs-p globales discriminant les résultats selon un seuil de significativité de 0,05.

Des analyses bivariées ont également vérifié les relations entre les deux variables citées *supra* et sept scores créés à partir des items du questionnaire (voir *Annexe 1*).

L’analyse quantitative des données recueillies est complétée par une analyse qualitative de thématisation continue (Paillé, Mucchielli, 2016) des expressions libres (items 19, 27 et 69).

## 2. Principaux résultats

### 2.1. Données socio-descriptives

L’échantillon des familles monoparentales (FM, n = 36) compte 32 mères<sup>13</sup> et quatre pères, la répartition de genre étant équivalente à la distribution dans la population d’étude (PE). La proportion réduite de notre échantillon (7% de la PE) par rapport au taux national français (21 % en 2018 d’après l’INSEE<sup>14</sup>) peut s’expliquer par le jeune âge des enfants de la population enquêtée, les séparations conjugales intervenant plus tardivement après la naissance d’un enfant. En France, trois millions d’enfants, soit plus d’un enfant sur cinq, sont élevés dans une famille monoparentale, et dans 84% des cas par leur mère<sup>15</sup>. 37% de ces enfants occupent un logement social<sup>16</sup>. Mais ces données nationales se situent tous âges confondus, de la naissance jusqu’à la majorité, soit dix-huit ans, ce qui rend difficile la comparaison avec notre échantillon.

<sup>12</sup> D’après la définition donnée par l’Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1936>; date de dernière consultation: 07.02.21.

<sup>13</sup> Au vu du fait que les parents sont très majoritairement des femmes, nous allons par la suite utiliser le féminin pour caractériser les sujets de l’étude.

<sup>14</sup> <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4285341>; date de dernière consultation: 12.04.21.

<sup>15</sup> <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277630?sommaire=431829>; date de dernière consultation: 12.04.21.

<sup>16</sup> Voir la note 8.

Au moment de l'enquête, 31 FM résident en zone "verte"<sup>17</sup>, dont 25 en Occitanie, troisième région de France en termes de nombre de familles monoparentales (une famille sur quatre), dont un tiers sont pauvres<sup>18</sup>, proportion analogue au taux national (en France un tiers des FM vivent sous le seuil de pauvreté; Vanderschelden, 2014). Les répondantes de l'échantillon FM comptent très majoritairement un seul enfant (72% *vs* 35% des foyers biparentaux,  $p < 0,0001$ ). Lorsqu'il y a un deuxième enfant confiné, le plus souvent, il a entre cinq et six ans ( $p < 0,0001$ ) et fréquente l'école maternelle ( $p = 0,008$ ).

Principalement employées, ouvrières et aides à domicile (31% *vs* 20% des familles biparentales, FB) et deux fois plus à ne pas avoir d'activité professionnelle (19% *vs* 9%), les répondantes en FM ont un niveau d'études inférieur à la population d'étude, la catégorie socio-professionnelle et le diplôme des répondantes étant significativement liés aux variables "FM" et "FB" ( $p = 0,046$  et  $p = 0,012$ , respectivement).

Les revenus mensuels de l'échantillon des FM sont plus faibles : pour 78 % inférieurs à 2 500 euros nets (contre 13% des FB,  $p < 0,0001$ ), quatre fois plus de foyers se situent en dessous du seuil de pauvreté<sup>19</sup> (42% *vs* 10% de la PE).

Presque le double de foyers FM se situent dans le tercile<sup>20</sup> de revenus le plus bas (61% *vs* 34% dans la PE) et présentent un revenu médian inférieur dans chaque tercile. Les ressources ont été davantage réduites lors du confinement: 31% a connu une diminution significative des revenus, 19% une mise au chômage (contre 19% et 8% dans la PE, respectivement). La plupart a le sentiment de ne pas être «du tout à l'aise» financièrement (53% *vs* 17% des FB,  $p < 0,0001$ ), ainsi qu'un tiers des cadres de l'échantillon (trois sur neuf), dont deux se situent dans le premier tercile de revenu par unité de consommation et un en dessous du seuil de pauvreté.

Un peu plus de la moitié des FB disposent de plus de quatre pièces (53%), contre seulement 19% des FM ( $p < 0,0001$ ), qui résident davantage en habitat mixte ou en immeuble (64% *vs* 35% des FB,  $p = 0,001$ ), ainsi qu'en appartement (58% *vs* 33%,  $p = 0,011$ ). Néanmoins, au vu de la composition du foyer, 81% des FM contre 56% des FB disposent de plus d'une pièce par personne ( $p = 0,009$ ).

## 2.2. *Thèmes et sous-thèmes discursifs*

L'analyse qualitative de thématisation continue a dégagé quatre grands thèmes, répartis en 17 sous-thèmes pour les verbatims des parents ( $n = 36$ ) et en neuf sous-thèmes pour les verbatims d'enfants retranscrits par les parents ( $n = 17$ ) (voir le Tableau 1).

<sup>17</sup> Le Ministère des Solidarités et de la Santé a défini trois zones à risque au 3 mai 2020: 46 départements "verts", 18 départements "oranges" et 32 départements "rouges".

<sup>18</sup> <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4241048#titre-bloc-12>; date de dernière consultation: 12.04.21.

<sup>19</sup> Le seuil de pauvreté au seuil de 60% correspond à un revenu mensuel inférieur à 1.063 Euros, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2499760>; date de dernière consultation: 16.04.21.

<sup>20</sup> La variable "revenu par unités de consommation (uc)" a été créée à partir de l'échelle de l'OCDE qui attribue 1 "uc" au premier adulte du ménage, 0,5 "uc" aux autres personnes de 14 ans ou plus et 0,3 "uc" aux enfants de moins de 14 ans.

|  |   |   |                                   |                                |
|--|---|---|-----------------------------------|--------------------------------|
| Verbatims des parents (n = 36; 183 syntagmes)<br>Item 19: «Nous vous invitons ici à vous exprimer le plus librement possible sur cette période “inordinaire” pour mieux comprendre comment vous et vos jeunes enfants vivez cette période de confinement (au niveau des activités, du jeu, des règles, de l’utilisation des écrans, de l’alimentation, de la scolarité, de l’éducation au sens large, etc.), ce que vous éprouvez (comme émotions, peurs, colères, exaspérations, lassitudes, mais aussi plaisirs, joies, amusements, par exemple, etc.) et ce que vous pensez».<br>Item 69: Commentaire libre |   |   |                                   |                                |
| Verbatims des enfants (n = 17; 44 syntagmes)<br>Item 27 : «Si l’un de vos enfants de moins de 6 ans le souhaite (ou plusieurs), nous l’(les) invitons ici à répondre le plus librement possible à la question suivante: “Par rapport à ta vie en ce moment, qu’est-ce que tu pourrais en dire?”».  |   |   |                                   |                                |
| <b>17 sous-thèmes Parents</b>  | <b>4 THEMES</b>                                     |   |                                   |                                |
|  | <b>Conditions de vie</b><br>(56,6 % des syntagmes)  | <b>Ressenti</b><br>(27,5 %)             | <b>Relations</b><br>(11 %)        | <b>COVID-19</b><br>(5 %)       |
| <b>9 sous-thèmes Enfants</b>   | Loisir (19 répondantes)<br>(7 enfants)              | Sentiments positifs (22)<br>(8 enfants) | Lien social (11)<br>(9 enfants)   | Contraintes (6)<br>(3 enfants) |
|  | Ecole (18)<br>(6 enfants)                           | Sentiments négatifs (22)<br>(3 enfants) | L’autre parent (6)<br>(4 enfants) | Maladie (3)<br>(3 enfants)     |
|  | Médias (17)   | Ambivalence émotionnelle (6)            | Echanges avec les enfants (4)     |                                |
|  | Conciliation vie familiale-vie professionnelle (14) |   |                                   |                                |
|  | Gestion du temps (12)                               |   |                                   |                                |
|  | Alimentation (8)<br>(1 enfant)                      |   |                                   |                                |
|  | Tâches domestiques (6)                              |   |                                   |                                |
|  | Sommeil (5)   |   |                                   |                                |
|  | Espaces de vie (4)                                  |   |                                   |                                |

Tableau 1 – Thèmes et sous-thèmes issus de l’analyse qualitative

### 2.3. Organiser “l’entre-soi”

Le thème occupant la plus grande part des expressions libres des répondantes est relatif à la description de leurs conditions de vie de “confinées”, sans doute en raison de la formulation de l’item 19 qui a pu les orienter en ce sens. En effet, un peu plus de la moitié des syntagmes analysés (57%) en font mention. Néanmoins, le sous-thème récurrent qui réfère à la conciliation vie familiale-vie professionnelle mentionné par 14 des 36 répondantes, n’était pas suggéré dans l’énoncé.

Par ailleurs, quatre fois plus de mères “solo” en arrêt, en congés ou inactives ont repris le travail pendant le confinement (8% vs 2% des FB). Toutes les 14 répondantes ont fait état des problèmes rencontrés, qualifiant la conciliation de «difficile», «compliquée», voire «impossible»:

«Période complexe où il faut tout concilier. Le télétravail [...] est une solution pour l'employeur et pour maintenir un salaire mais en termes de confort de vie et de sérénité c'est un vrai calvaire [...]. Je suis épuisée de tout concilier» (une mère d'un enfant, 35 ans, profession intermédiaire).

Le surmenage en est une conséquence qui sape l'énergie: «Etre sur tous les fronts fatigue énormément» (une employée de 38 ans, mère de trois enfants); «Je me suis mise beaucoup de pression et j'ai craqué au bout de trois semaines» (une employée de 41 ans, mère de deux enfants); ce témoignage se retrouve exprimé par l'un des quatre pères de l'échantillon: «Papa seul en télétravail qui se transforme en instituteur, nounou, homme de ménage, cuisinier trois fois par jour» (un cadre de 36 ans, père de deux enfants).

Dans les syntagmes analysés, la gestion du temps de la vie "confinée" suit de près les perceptions sur les conditions de vie (12 répondantes). Les 10 occurrences du terme «rythme» sont associées à la mise en place d'une organisation bénéfique au foyer, soit avec l'établissement de règles, déjà présentes ou adaptées, soit en s'accordant plus de souplesse: «C'était indispensable pour nous d'avoir des repères temporels, un rythme régulier. J'ai l'impression qu'on a plutôt bien vécu cette période, grâce à cette visibilité sur nos journées [...] il y avait de la place pour la liberté de chacun aussi, et des règles de vie de la maison inchangées» (mère d'un enfant, 32 ans, sans activité professionnelle).

Sur les huit syntagmes relatifs au sous-thème de l'alimentation, sept ont une acception positive, en association avec l'articulation du temps quotidien, ou bien en tant qu'occasion de partage ou d'amélioration de la qualité des repas, «exacerbant l'importance déjà accordée à l'alimentation» (41 ans, mère d'un enfant, profession intermédiaire), avec pour certaines une influence sur l'image que l'on a de soi: «Je rejoue à fond mon rôle de mère, avec plus de plats et de vrais repas à la maison» (mère de deux enfants, 48 ans, cadre).

La mention des tâches domestiques (six syntagmes) fait le plus souvent appel à la participation accrue des enfants, vue par certaines comme occasion d'apprentissage et d'autonomisation, même si deux répondantes mentionnent la charge accrue. Lorsqu'il y a référence explicite au lieu de confinement (quatre syntagmes, deux cadres et deux employées), l'on mentionne la présence d'un extérieur (balcon, terrasse, jardin, etc.), décrit en termes de «privilège» et de «chance». En effet, le taux des FM dotées d'espace extérieur privatif est légèrement inférieur à la PE (80,5% vs 89%) mais supérieur à la moyenne nationale<sup>21</sup>.

#### 2.4. Les relations, entre manque et entretien

Le thème des relations est décliné en trois sous-thèmes. En premier lieu apparaît le manque de lien social pour les enfants, rapporté par huit mères sur les 11 répondants le mentionnant. Ce sous-thème est, par ailleurs, le premier présent dans les verbatim des enfants, cité davantage que par leurs parents (neuf enfants sur 17). Les enfants s'expriment en termes de manque des amis d'abord (cinq syntagmes), de la maîtresse (quatre), de la famille (trois), des grands-parents (un) et des voisins (un) ensuite.

Néanmoins, le confinement a amené, pour certain.es, d'autres formes de socialisation: un père (en profession libérale, 40 ans) relate que par des «jeux avec des enfants sans contact (cabane, courses en imitant les animaux, vélo...) [prénom de sa fille, 4 ans] s'est faite beaucoup d'amies»;

<sup>21</sup> En France, les espaces de vie de 30% des FM ne disposent pas d'extérieur, contre 14% des couples avec enfants (Bugeja-Bloch, Crepin, 2020).

une mère (cadre, 44 ans, un enfant) rapporte l'expérience d'un confinement à trois familles dans une maison de vacances, où les enfants ont eu «*la chance de vivre dans une sorte de fratrie, en communauté [...]. Deux des enfants sont en famille monoparentale et ont donc découvert la vie avec un papa et une maman*».

Le sous-thème "relation à l'autre parent" est mentionné dans six témoignages d'adultes (cinq mères et un père) et quatre d'enfants. A une exception près dans chaque groupe, il l'est en des termes positifs, évoquant le rapprochement entre ex partenaires et l'organisation mise en place pour gérer la garde des enfants dans un contexte inhabituel, ainsi que les nécessaires compromis et arrangements.

Le sous-thème des "échanges avec les enfants" concerne quatre témoignages d'accompagnement de l'expérience du confinement par la parole: «*Nous discutons beaucoup. La raison de ne pas retourner à la crèche est clairement identifiée*» (père d'un enfant, 44 ans, profession intermédiaire); «*J'ai [...] fait en sorte de lui expliquer les choses avec des mots simples mais vrais, et de ne pas amener la peur dans notre maison*» (mère d'un enfant, 32 ans, sans activité professionnelle).

### 2.5. Le domaine de la parentalité

La charge parentale horaire assumée en FM a été plus importante que celle observée dans la PE: pour accompagner le travail scolaire, plus de quatre heures quotidiennes (17% contre 6% dans la PE); pour réaliser des activités de loisirs et culturelles, plus de six heures pour 31%, contre 16%.

Dans leurs expressions libres, un peu plus de la moitié des FM (19, dont deux pères) mentionnent les loisirs, la moitié est concernée par l'école (18, dont deux pères), et une part importante (17, dont trois pères) cite les médias, surtout en association avec la gestion des écrans. Les trois sous-thèmes liés aux activités éducatives et de loisirs ("école", "loisirs", "médias") sont les plus cités après les deux sous-thèmes liés aux émotions. Dans 17 des 19 témoignages énumérant les loisirs, les activités sont un moment agréable et remplissent les journées en contribuant à une temporalité rythmée dont les bénéfiques ont été mentionnés: «*Le matin, lecture ensemble, gym ensemble, petits jeux autonomes (beaucoup d'inventions d'histoire) et sortie. La fin d'après-midi et début de soirée: un jeu ou une activité ensemble, parfois une autre sortie, douche ou bain, télé-apéro. Lecture avant de dormir*» (44 ans, père d'un enfant, profession intermédiaire). Les temps d'extérieur, limités par les restrictions en vigueur, ont été recherchés par les familles (13 témoignages sur 19). Ce besoin d'extérieur ressort surtout des témoignages des enfants: cité en troisième place (sept témoignages sur 17), après le lien social et les sentiments positifs, le sous-thème du loisir est entièrement consacré au manque ressenti des sorties d'avant le confinement.

La charge pédagogique assurée pendant le confinement a entraîné des difficultés pour plus de la moitié des familles relatant des tâches scolaires effectuées (11 sur 18). Les tâches scolaires à mettre en place ont demandé une configuration inédite à laquelle les parents n'avaient pas été préparés avant la pandémie: «*On ne s'improvise pas enseignant, comme semble le penser l'Education nationale*» (une mère d'un enfant, 43 ans, sans activité professionnelle). Faire école à la maison a été une activité «*compliquée*», source de «*conflits*» et de «*pression*». Certaines familles ont réduit les attentes quand d'autres ont abandonné cette charge éducative supplémentaire: «*J'ai lâché l'enseignement à l'école. [...] Nous ne faisons que quelques exercices ponctuels. Je ne voulais pas prendre le risque d'entrer en conflit avec mes enfants en cette période*» (une mère de deux enfants, 41 ans, employée).

Seulement trois mères sur les 36 parents ont fait mention d'un lien maintenu avec les maîtresses de leurs enfants scolarisés en maternelle, dans deux cas s'agissant de vidéos envoyées aux parents. La difficulté mentionnée par trois parents a été la dissonance cognitive-affective

causée par la conciliation du travail scolaire avec un milieu de vie habituellement identifié comme distinct: «*Il y avait là au départ comme une incompréhension, un malaise. Quelque chose n'était pas à sa place*» (mère d'un enfant, 41 ans, profession intermédiaire); «*L'école lui donnait certains repères symboliques qu'il n'a pas à la maison*» (mère d'un enfant, 34 ans, sans activité professionnelle). Sur les six enfants ayant mentionné l'école, les deux enfants ayant témoigné de leurs difficultés ont des parents ayant également exprimé un ressenti négatif à ce sujet. Le manque motivationnel de se mettre au travail scolaire au sein du domicile s'allie dans les discours des enfants à la «*hâte*» de retourner à l'école d'avant le confinement: «*L'école à la maison c'est bien mais j'ai pas envie de faire l'école alors je m'en veux. Mais j'aime la vraie école en vrai, je sais que tu fais de ton mieux pour me faire la vraie école*» (5 ans).

L'augmentation du temps des écrans est une question soulevée par un peu plus de la moitié des familles (neuf sur 17), même si elle reste contenue et raisonnable d'après la plupart d'entre elles. Tout en posant des limites définies au préalable avec les jeunes enfants, l'écart dans l'utilisation des activités numériques durant le confinement est expliqué en termes de «*règles plus souples*».

Si l'on considère le regard porté sur l'exercice du rôle parental dans le contexte du confinement, mères et pères en FM se sont perçus moins armés pour stimuler ou éduquer leurs enfants (50% *vs* 34% de la population d'étude) et moins compétents face aux activités éducatives (33% *vs* 20%). Un besoin d'informations concernant l'éducation de leurs enfants (règles, interdictions) a été davantage exprimé par rapport aux familles biparentales (31% *vs* 17% des FB,  $p = 0,041$ ).

La pression exercée par les médias sur la façon de s'occuper des enfants pendant la période du confinement a été plus aigüe pour les parents en FM (22% *vs* 10% des FB). Aussi, le score de pression ressentie concernant la façon de s'occuper de ses enfants présente une corrélation très significative avec les variables "FM" et "FB" ( $p = 0,006$ ). En effet, 44% des FM ressentent entre une et deux pressions fortes, contre 32% des FB, et 22% plus de deux, contre 10%.

Les relations parents-enfants se sont davantage modifiées pendant le confinement ( $p = 0,002$ ). Si les tensions se sont exacerbées dans certaines familles (17% *vs* 10 % des FB), les liens se sont renforcés dans la plupart des cas (53% *vs* 28%): «*Bilan de ce confinement : les liens de fratrie se sont resserrés, les liens maternels aussi. Ça fait du bien que de voir son ou ses enfants évoluer, apprendre, participer, appréhender...*» (une de mère de trois enfants, 38 ans, employée); «*notre foyer s'en est trouvé resserré et nos relations sont très profondes*» (un père de deux enfants, 36 ans, cadre).

## 2.6. Santé physique et psychique

Les personnes ayant rencontré des problèmes de santé autres que la COVID-19 pendant le confinement sont presque le double dans les FM (47% *vs* 27% de la PE). Particulièrement saillante dans l'échantillon des FM est l'attention accordée aux mesures de protection contre l'épidémie hors gestes barrière<sup>22</sup> ( $p = 0,022$ ) : 50% des FM lavent leurs propres vêtements portés en extérieur (*vs* 27% dans la PE) et 47% ceux de leurs enfants (*vs* 24%). La désinfection des poignées de porte et des interrupteurs est aussi surinvestie, surtout en tant que mesure de protection des enfants (36% *vs* 26%). Cette attention accrue est en partie explicable par la nécessité de sortir davantage: mis à part les courses, les familles monoparentales sortent plusieurs fois par jour, tous les jours ou presque (28% *vs* 13,5%). Aussi, les lavages supplémentaires et

<sup>22</sup> Les gestes barrière figurant dans notre questionnaire sont ceux rattachés aux prescriptions sanitaires du gouvernement français à l'époque du premier confinement (se laver les mains, utiliser du gel hydroalcoolique, respecter un mètre de distance avec les autres), plus le fait de porter un masque.

les produits désinfectants ajoutent des coûts à des foyers déjà moins nantis. Le prix élevé des masques durant le premier confinement pourrait en partie expliquer le moindre recours à cette mesure de protection (50% *vs* 59%), les difficultés d'approvisionnement et les consignes incertaines étant d'autres freins possibles à son utilisation.

La proportion d'enfants faisant mention explicite du thème de la COVID-19 est plus importante que celle retrouvée auprès des adultes (six enfants sur 17 *vs* neuf adultes sur 36), avec une envie de trouver une solution au problème: «*C'est un vilain microbe qui tue les gens... Il m'énervé ce virus... J'ai une idée je suis docteur je fabrique un médicament*» (3 ans) ; «*J'ai pas peur du virus moi, je vais prendre mon marteau et la scie et je vais l'attaquer comme ça il va avoir peur et il va partir*» (3 ans). Chez les répondantes, la présence de l'épidémie est davantage exprimée en termes des contraintes qui en découlent (six syntagmes): le port du masque, la limitation des sorties, les pénuries, retrouvées également dans les verbatims de trois enfants. Aussi, les conséquences du confinement sur la santé des enfants sont rapportées par cinq parents en termes de troubles du sommeil.

D'un point de vue psychique, les familles monoparentales ont vécu le confinement un peu plus difficilement que la population d'étude, les répondantes en FM se disant un peu moins en forme (39 % *vs* 50 %) et un peu moins heureuses (64% *vs* 74%). Elles sont plus nombreuses à ressentir que les choses n'allaient «*presque jamais*» ou «*jamais*» (36 % *vs* 19 %) comme elles le voulaient. En effet, le score de difficulté ressentie depuis le début du confinement révèle une différence statistiquement significative ( $p = 0,015$ ) entre les variables "FM" et "FB": un peu plus de la moitié des FM (53% *vs* 33% des FB) a «*souvent*» rencontré des difficultés à contrôler les choses importantes de leur vie et à gérer les problèmes personnels.

La prégnance du discours émotionnel est signifiée par le fait que les deux sous-thèmes s'y référant soient les plus cités. Le ressenti des familles est néanmoins partagé: les syntagmes exprimant des émotions négatives et ceux qui relatent des émotions positives sont en nombre égal (22 pour chaque sous-thème). Parmi les ressentis négatifs, de l'inquiétude, de l'angoisse, de l'incertitude, de l'anxiété, du refus, de la peur, de l'incompréhension, de la frustration, qui parfois prennent la forme d'un appel au secours: «*Je me sens totalement perdue et noyée*» (une cadre mère d'un enfant, 45 ans); «*Il m'arrive de ressentir de grands moments de solitude et de tristesse*» (une mère d'un enfant, 38 ans, sans activité professionnelle); «*Je vis cette situation comme épuisante, éprouvante à en arriver au point de ne plus supporter d'entendre mon enfant*» (une mère d'un enfant, 31 ans, en formation). Les ressentis négatifs sont beaucoup moins présents dans les discours des enfants (trois verbatims) et expriment principalement une gêne ou de l'ennui: «*C'est injuste d'être confinée. C'est assez embêtant*» (5 ans).

Sur un tout autre registre, le confinement est arrivé pour certaines familles comme une pause inattendue dans un quotidien souvent sous tension: «*Dans les premiers jours [...] un sentiment de soulagement, une pause forcée qui était bienvenue*» (une cadre de 40 ans, mère de deux enfants). Pour quelques-unes, il s'agit d'une opportunité de se réapproprier sa vie de famille: «*C'est une occasion inespérée de passer plus de temps avec mes enfants [...] Je redécouvre mes enfants, qui sont du coup plus calmes, car moi plus zen... et on a du temps pour passer le temps !!!*» (une cadre de 48 ans, mère de deux enfants). Pour d'autres, cette suspension de l'ordinaire a produit des réflexions plus profondes sur les raisons d'être et d'agir: «*Cette période a été révélatrice du potentiel de ressources internes de chacun dans cette absence de contact avec l'entourage habituellement soutenant*» (41 ans, mère d'un enfant, profession intermédiaire).

Pour les enfants, le ressenti positif apparaît comme deuxième sous-thème (huit témoignages): «*J'aime rester à la maison, parce que maman est là*» (5 ans); «*Je me sens bien. Ni triste ni super joyeux*» (5 ans); «*mon fils m'a dit qu'il ressentait l'émotion de la rose et de la jaune (amour et joie du livre la couleur des émotions)*» (4 ans).

Dans un peu plus de la moitié des témoignages mentionnant un registre émotionnel (12 sur 22), les sentiments positifs et négatifs s'entremêlent. Six répondantes font état d'une ambivalence émotionnelle, penchant positif et négatif étant inextricables: «*Emotionnellement c'est un peu le grand 8, avec un combat quotidien pour ne pas flancher*» (une cadre de 40 ans, mère de deux enfants) ; «*Par phase dispo, ou aspirée et épuisée par leurs sollicitation [...]. Mais bien moins stressée que l'avant-COVID!*» (une mère de deux enfants, 40 ans, profession intermédiaire). Dans quatre cas sur six, cette ambivalence est associée à des syntagmes de ressentis négatifs.

### 3. Discussion

Les analyses effectuées sur les variables viennent étayer d'autres recherches soulignant la fragilité "ordinaire" et quotidienne de nombreuses familles monoparentales (Bugeja-Bloch, Crepin, 2020; Neyrand, Rossi, 2007; Vanderschelden, 2014; Zaoche Gaudron, 2017).

Néanmoins, elles ont révélé la présence d'effets spécifiques au contexte du confinement: les scores de "pression ressentie" et de "difficulté ressentie", ainsi que le besoin d'informations concernant l'éducation des enfants sont des variables très fortement ou fortement liées à la monoparentalité.

Les recherches qui, à ce jour, identifient la problématique de la monoparentalité en lien avec la pandémie de COVID-19 mettent en avant des facteurs de vulnérabilité accrus qui corroborent certains résultats de notre étude. Marchetti et collègues (2020) ont inclus le fait d'**être** célibataire, ainsi que d'avoir des enfants en bas âge parmi les facteurs prédictifs d'un plus grand épuisement lié au rôle de parent; dans l'étude de Tso et collègues (2020) sur la population des familles de Hong Kong dont plus de douze mille avec enfants âgés de deux à cinq ans, le fait de vivre avec un seul parent figure parmi les facteurs prédisposant à des risques psychosociaux plus élevés chez les enfants. La recherche d'Almeida et collègues (2020) montre que les disparités entre les sexes déjà présentes en temps ordinaires ont été accentuées pour les parents isolés, la plupart du temps des mères, car les femmes sont responsables de manière disproportionnée de la majeure partie des tâches domestiques et des pratiques de soins prodigués aux enfants.

Nous constatons, comme dans d'autres enquêtes (KIHSA, citée par Choi et collègues, 2020), que les familles monoparentales les plus précaires, en dessous du seuil de pauvreté, dont le parent ne travaille pas ou est à temps partiel, sont susceptibles de présenter un vécu encore plus complexe de la vie "confinée": les 12 foyers les plus fragiles d'un point de vue socio-économique de notre échantillon (10 mères et deux pères) mentionnent moins de sentiments positifs (six témoignages) et davantage de sentiments négatifs (neuf). Trois parents sur huit indiquant le travail scolaire font référence à une charge supplémentaire occasionnée par cette activité, à mettre en relation avec le temps plus important alloué par les familles populaires pour s'acquitter de cette tâche lors du confinement (Thierry *et al.*, 2021). Autre fait marquant, aucune mention n'est faite de l'autre parent, absence encore plus flagrante dans les sept témoignages de leurs enfants.

Ces derniers mentionnent proportionnellement moins les loisirs (deux sur sept), plus l'école (trois sur sept) et plus souvent la maladie et les contraintes liées au confinement (deux sur sept).

La lecture transversale des verbatims issue de l'analyse thématique du corpus discursif a induit une moindre visibilité de certaines sous-catégories de familles monoparentales, dont celles avec fratrie, ou comportant un père isolé, voire de catégorie socio-professionnelle supérieure.

Pour toutes les familles monoparentales de notre étude, l'absence d'une mention aux relations entretenues avec l'extérieur du foyer est tout aussi remarquable. Ce fait rejoint les conclusions d'Okabe-Miyamoto et collègues (2021) sur l'influence prépondérante de la présence d'un partenaire au sein du foyer dans l'entretien des relations sociales pendant le confinement. Autrement dit, le manque de

relations sociales est exacerbé pour les familles monoparentales laissant supposer un “entre soi” encore plus prégnant que dans les foyers biparentaux, voire un isolement social important.

Malgré la petite taille de l'échantillon de familles monoparentales qui a servi de base aux analyses et aux réflexions présentées ici, qui ne peuvent pas prêter à généralisation, les tendances mises en exergue peuvent orienter d'autres études de plus grande envergure.

### *Conclusion*

Lors du premier confinement les familles monoparentales enquêtées ont connu une situation stressante, conditionnée par des conditions socio-économiques préexistantes, qui risquent de s'aggraver encore avec la crise socio-économique qui se profile pour nombre d'entre elles. La charge éducative, affective et de soins, les pressions ressenties et une perception moins satisfaisante de l'exercice du rôle parental ont pu avoir des répercussions sur leur état de santé physique et psychique. Tout en résidant principalement en zone épidémique “verte”, elles sont sensibles face au risque de contracter le virus et ressentent, sans doute plus que d'autres, la nécessité de préserver leur santé. En raison du manque de relais possible pour l'ensemble des activités quotidiennes, de l'absence de l'autre parent, l'investissement dans les mesures de protection hors gestes barrière renforcées démontre une inquiétude supplémentaire.

Enfin, il est aussi fort probable que la fermeture des structures d'accueil et scolaires, l'impossibilité d'avoir recours à une garde grand-parentale ou toute autre forme de bricolages (Modak, Zaouche Gaudron, Séraphin, 2021; Zaouche Gaudron, Boyer, 2021) a rendu la situation encore plus complexe à gérer pour les familles monoparentales en raison de ce déficit de soutien familial et/ou social durant le confinement. Les structures scolaires semblent avoir contribué très peu à entretenir à distance ce lien social dont les familles monoparentales avec de jeunes enfants ont ressenti un grand manque. N'oublions pas que les enfants ont évoqué, avant tout, le manque des relations, mises en suspens durant le premier confinement alors qu'elles jouent un rôle dans le bien-être des jeunes enfants.

Compte tenu de la situation sans précédent engendrée par la pandémie et des contraintes particulières auxquelles ces foyers sont confrontés, qu'elles soient socio-économiques ou dues à l'absence de soutien social, il est nécessaire que les pouvoirs publics portent une attention toute particulière aux familles composées de parents seuls, le plus souvent des mères, avec des enfants en bas âge, d'autant plus que la pandémie est encore active sur notre territoire national et ailleurs.

### *Remerciements*

Les résultats présentés dans cet article s'appuient sur l'Enquête “COV-JEUNENFANT”, financée par l'Agence Nationale de la Recherche, le Conseil régional Occitanie, la Caisse Nationale des Allocations Familiales, la Caisse d'Allocations Familiales 31, le Conseil départemental de la Haute Garonne. Nous remercions Amalia Martinez (GIS BECO – UFTMiP) pour les traitements statistiques des données quantitatives qu'elle a réalisés, ainsi que l'Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées pour son soutien institutionnel et technique. Plusieurs questions sont reprises d'un questionnaire plus général formulé par des enseignants-chercheurs CNRS que nous remercions vivement<sup>23</sup>. Nos remerciements vont aux familles pour leur participation à notre étude.

*(Aucun conflit d'intérêt)*

<sup>23</sup> [https://sms.univ-tlse2.fr/parcours-de-vie-et-reseaux-personnels/enquete-relations-sociales-et-solidarites-en-periode-de-confinement-confinement--729547.kjsp?RH=ACCUEIL\\_SMS](https://sms.univ-tlse2.fr/parcours-de-vie-et-reseaux-personnels/enquete-relations-sociales-et-solidarites-en-periode-de-confinement-confinement--729547.kjsp?RH=ACCUEIL_SMS); date de dernière consultation: 16.04.21.

## Annexes

| <b>Score Difficulté ressentie durant le confinement (item n. 26)</b>  |  |
|---|--|
| Classes   | 2 classes : «jamais» et «presque jamais» (codées “0”), «parfois» et «très souvent» (codées “1”)  |
| Enoncés   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vous a-t-il semblé difficile de contrôler les choses importantes de votre vie?</li> <li>- Vous êtes-vous senti.e confiant.e dans vos capacités à prendre en main vos problèmes personnels?</li> <li>- Avez-vous senti que les choses allaient comme vous le vouliez?</li> <li>- Avez-vous trouvé que les difficultés s’accumulaient à un tel point que vous ne pouviez les gérer?</li> </ul>  |
| <b>Score Mesures de protection pour soi-même (item n. 35) et pour ses enfants (item n. 36)</b>                      |  |
| Classes   | 2 classes: “jusqu’à trois protections”, “de quatre à huit protections”   |
| Enoncés   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vous portez des gants</li> <li>- Vous portez un masque</li> <li>- Vous portez une combinaison</li> <li>- Vous vous écartez d’au moins 1 mètre quand vous croisez quelqu’un à l’extérieur</li> <li>- Vous vous lavez les mains plusieurs fois par jour</li> <li>- Vous vous désinfectez les mains avec du gel hydro-alcoolique</li> <li>- Vous lavez les vêtements que vous avez portés à l’extérieur du domicile</li> <li>- Vous désinfectez les poignées de porte, interrupteurs ou autres surfaces potentiellement contaminées</li> </ul> |
| <b>Score Sentiments positifs (item n. 40)</b>   |  |
| Classes   | 3 classes: “entre 0 et 1 sentiment”, “2 sentiments”, “3 sentiments”  |
| Enoncés   | «détendu.e», «en forme», «heureux.se»  |
| <b>Score Sentiments négatifs (item n. 40)</b>   |  |
| Classes   | 2 classes : “entre 0 et 3 sentiments”, “entre 4 et 6 sentiments”   |
| Enoncés   | «fatigué.e», «irrité.e», «stressé.e», «triste», «inquiét.e», «angoissé.e»  |
| <b>Score Pression ressentie pendant le confinement concernant la façon de s’occuper de ses enfants (item n. 44)</b> |  |
| Classes   | <p>3 classes issues de la somme des valeurs attribuées aux réponses «pas du tout» (ou non concerné.e) (0), «un peu» (1) et «beaucoup» (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “pas ou peu de pression” (scores inférieurs à 2)</li> <li>- “entre 1 et 2 pressions forte(s)” (scores entre 2 et 4)</li> <li>- “plus de deux pressions fortes” (scores supérieurs à 4)</li> </ul>   |

|   |   |
|---|---|
| Enoncés   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si vous êtes en couple, de votre famille ou celle de votre conjoint.e</li> <li>- Si vous êtes en résidence alternée, de votre ex conjoint.e, de la famille de votre ex conjoint.e</li> <li>- De certains membres de la famille (fratrie, parents, oncles, tantes...)</li> <li>- De vos ami.es ou de vos collègues</li> <li>- Des éducateurs.trices ou des enseignant.es</li> <li>- Des médias (journaux, TV...)</li> <li>- Des réseaux sociaux (forum en ligne, sites spécialisés du Web)</li> <li>- Des professionnels de santé ou des intervenants sociaux</li> </ul>  |
| <b>Score Perception du rôle parental durant le confinement (item n. 45)</b>                                 |   |
| Classes   | <p>3 classes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “perception satisfaisante” («en désaccord» ou «très en désaccord» avec les 4 énoncés négatifs et «d’accord» ou «très d’accord» avec l’énoncé positif)</li> <li>- “neutre” (comme supra, plus «ni en accord, ni en désaccord» avec au moins un énoncé)</li> <li>- “perception non satisfaisante” (au moins une réponse «d’accord» ou «très d’accord» aux énoncés négatifs ou «en désaccord» ou «très en désaccord» à l’énoncé positif)</li> </ul>   |
| Enoncés   | <p>4 énoncés négatifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- J’ai l’impression que je n’en fais pas assez pour stimuler ou éduquer mes enfants</li> <li>- J’ai l’impression qu’on me demande de faire des activités éducatives avec mes enfants pour lesquelles je ne me sens pas compétent.e</li> <li>- Je crains que mes enfants souffrent de manière durable du manque de stimulation ou d’activités éducatives</li> <li>- Je me sens dépassé en face à toutes les choses que je dois faire pour m’occuper de mes enfants</li> </ul> <p>1 énoncé positif:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je me dis que je suis la personne la mieux placée pour savoir ce qui est bon pour mes enfants</li> </ul> |
| <b>Score Désagréments subis dans le logement lieu du confinement et dans son environnement (item n. 58)</b> |   |
| Classes   | 3 classes: “aucun problème”, “1 problème”, “entre 2 et 8 problèmes”   |
| Enoncés   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pollution à l’extérieur du logement</li> <li>- Manque de sécurité à l’extérieur du logement</li> <li>- Saleté des rues ou du quartier</li> <li>- Difficultés à trouver certains produits alimentaires de première nécessité</li> <li>- Nuisances sonores à l’extérieur du logement (bruit de la rue, des voisins)</li> <li>- Tensions ou conflits avec des voisin.es.</li> <li>- Nuisances sonores à l’intérieur du logement (bruit des autres occupant.es du logement)</li> <li>- Tensions ou conflits avec des occupant.es du logement</li> <li>- Manque de place à l’intérieur du logement</li> <li>- Aucun de ces problèmes</li> </ul>                                       |

*Références bibliographiques*

- Almeida M., Shrestha A.D., Stojanac D., Miller, L.J. (2020): The Impact of the COVID-19 Pandemic on Women's Mental Health. *Archives of Women's Mental Health*, 23(6), pp. 741-748 (<https://doi.org/10.1007/s00737-020-01092-2>; date de dernière consultation: 22.12.20).
- Bonnéry S., Douat É. (dir.) (2020): *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris: La Dispute.
- Bessière C., Biland E., Gollac S., Marichalar P., Minoc J. (2020): Penser la famille aux temps du COVID-19. *Mouvements* vol. 8 (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02954508>; date de dernière consultation: 15.02.21).
- Bugeja-Bloch F., Crepin L. (2020): Une double peine: les conditions de logement et de confinement des familles monoparentales. *Métropolitiques*, 4 Juin, pp. 1-6 (<https://metropolitiques.eu/Une-double-peine-les-conditions-de-logement-et-de-confinement-des-familles.html>; date de dernière consultation: 22.12.20).
- Choi S., Byoun S.-J., Kim E.H. (2020): Unwed Single Mothers in South Korea: Increased Vulnerabilities during the COVID-19 Pandemic. *International Social Work*, n. 63, pp. 676-680 (<https://doi.org/10.1177/0020872820941040>; last access: 09.02.21).
- Lambert A., Cayouette-Remblière J., Guéraud E., Bonvalet C., Girard V., Le Roux G., Langlois L. (2020): Logement, travail, voisinage et conditions de vie: ce que le confinement a changé pour les Français. *Note de Synthèse n. 10, Vague n. 6*, INED (<https://www.ined.fr/fichier/rte/General/ACTUALIT%C3%89S/COVID19/note-synthese-Cocovi-finale.pdf>; date de dernière consultation: 15.02.21).
- Marchetti D., Fontanesi L., Mazza C., Di Giandomenico S., Roma P., Verrocchio M.C. (2020): Parenting-Related Exhaustion During the Italian COVID-19 Lockdown. *Journal of Pediatric Psychology*, n. 45, pp. 1114-1123 (<https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsaa093>; date de dernière consultation: 22.12.20).
- Modak M., Zaouche Gaudron C., Séraphin G. (2021-à paraître): L'accueil du jeune enfant des parents en situation de pauvreté: quelles vulnérabilités? *Cahier du CEIDEF*
- Neyrand G., Rossi P. (2007): *Monoparentalité, précarité et femme sujet*. Toulouse: Erès.
- Okabe-Miyamoto K., Folk D., Lyubomirsky S., Dunn E.W. (2021): Changes in Social Connection during COVID-19 Social Distancing: It's not (Household) Size that Matters, it's Who You're With. *PLOS ONE*, n. 16, e0245009 (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245009>; dernière consultation: 9.2.21).
- Paillé P., Mucchielli A. (2016): *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paugam S. (2000): *Le salarié de la précarité*. Paris: PUF.
- Rabier R. (2014): Les familles monoparentales, souvent en situation de précarité. *Insee Analyses*, n. 2 (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1285832>; date de dernière consultation: 22.12.20).
- Thierry X., Geay B., Pailhé A., Berthomier N., Camus J., Cauchi-Duval N., Solaz A. (2021): Les enfants à l'épreuve du premier confinement. *Population & Sociétés*, n. 585, pp. 1-4 (<https://www.ined.fr/fr/publications/editions/population-et-societes/enfants-a-epreuve-du-premier-confinement/>; date de dernière consultation: 16.04.21).
- Tso W.W.Y., Wong R.S., Tung K.T.S., Rao N., Fu K.W., Yam J.C.S., Chua G.T., Chen E.Y.H., Lee T.M.C., Chan S.K.W., Wong W.H.S., Xiong X., Chui C.S., Li X., Wong K., Leung C., Tsang S.K.M., Chan G.C.F., Tam P.K.H., Chan K.L., Kwan M.Y.W., Ho M.H.K., Chow C.B., Wong I.C.K., Ip P. (2020), Vulnerability and Resilience in Children during the COVID-19 Pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, November, n. 17, pp.1-16 (<https://doi.org/10.1007/s00787-020-01680-8>; last access: 22.12.20).
- Vanderschelden M. (2014): Les Ruptures familiales. État des lieux et propositions. *Rapport au Haut Conseil de la Famille* (<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/144000594.pdf>; date de dernière consultation: 22.12.20).
- Zaouche Gaudron C. (2017): *Enfants de la précarité*. Toulouse: Erès.

- Zaouche Gaudron C., Boyer D. (2021): Accueil des jeunes enfants en situation de pauvreté. *Le Furet*, n. 100, mars, pp. 34-35.
- Zhou M., Hertog E., Kolpashnikova K., Kan M.-Y. (2020): Gender Inequalities: Changes in Income, Time Use and Well-Being before and during the UK COVID-19 Lockdown. *SocArXiv* (Preprint), pp. 1-16 (<https://doi.org/10.31235/osf.io/u8ytc>; last access: 14.02.21).

# **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](mailto:clara.silva@unifi.it)**

## INDICE

NUMERO 2 · LUGLIO – DICEMBRE 2021

- 5 *Il ruolo delle madri nella prevenzione della radicalizzazione dei giovani. Prospettive internazionali di ricerca educativa*, Raffaella Biagioli, José Gonzalez-Monteagudo, Clara Silva

**Dossier***Women's role in preventing radicalization and antisocial behaviour in family contexts*

- 17 *La donna in Africa e il suo ruolo educativo in seno alla famiglia: un possibile baluardo contro la radicalizzazione dei più giovani? Il caso della regione sahelo-sahariana*, Elisa Pelizzari
- 27 *From Radicals to Community Builders: Reframing the Roles of Women through Design Thinking*, Patricia Huion, Handan Sayer, Raquel Pinto-Bello Gomez
- 41 *Not All Migrant Men Embrace Toxic Masculinity, Do They?*, Patricia Huion, Muhammet Hakan Aycicek
- 51 *Né vittime, né carnefici. Cittadine. Un'analisi pedagogica dei ruoli delle madri nei percorsi di prevenzione alla radicalizzazione violenta e al terrorismo*, Lisa Brambilla
- 63 *Preventing Marginalization and Radicalization through Theatre and the Expressive Arts: Empowering Intercultural Dialogue*, Francesco Pipparelli
- 77 *Prospettive teoriche per prevenire i processi di micro-radicalizzazione. Il ruolo della famiglia e dei contesti parentali*, Claudio Melacarne
- 91 *Conflict capability e mediazione: un approccio preventivo alla radicalizzazione e ai comportamenti antisociali in contesti familiari e microsociale*, Anja Corinne Baukloh
- 107 *Pratiche di interculturalismo quotidiano. Etnografia di un condomino multietnico*, Loretta Fabbri, Francesca Bracci
- 121 *Prevenire la radicalizzazione e i comportamenti antisociali. Madri e bambini nei non-luoghi dell'educabilità*, Raffaella Biagioli
- 131 *Donne immigrate, estremismi e radicalizzazione. Tra rischio di vulnerabilità e opportunità di divenire costruttrici di comunità*, Valentina Guerrini
- 147 *Prevenire i comportamenti antisociali e la radicalizzazione dei giovani attraverso Internet. L'esperienza del progetto europeo "DIVE IN"*, Maria Grazia Proli

**Saggi**

- 159 *Transizione ecologica e nuove generazioni: il ruolo della famiglia nella promozione della sostenibilità in un'ottica inclusiva e interculturale*, Giada Prisco
- 169 *Theatrical Scrawls. The Aesthetic Creations of Young Girls and Young Boys Scribble the Scene*, Flavio Santiago, Ana Lucia Goulart de Faria
- 179 *Distance Education and Parental Role, in Italy. Evidence-Based Reflections from an International Survey, after the First Lockdown*, Sara Mori, Silvia Panzavolta, Alessia Rosa
- 201 *Vécu de familles monoparentales avec jeunes enfants durant le premier confinement lié à la COVID-19 en France*, Alice Moscaritolo, Anne Dupuy, Pierre Ratinaud, Chantal Zaouche Gaudron

€ 20,00