

RIVISTA ITALIANA

2022

n° 2

di **Educazione
Familiare**

ried



Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 2 – luglio-dicembre 2022

Firenze University Press
2022

Rivista Italiana di Educazione Familiare. -
21 (2), 2022
ISSN (print) 1973-638X
ISSN (online) 2037-1861

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

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

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

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

© 2022 Firenze University Press
Printed in Italy

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

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

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

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

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

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

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

Per informazioni: clara.silva@unifi.it



Indice

Citation: Indice (2022). *Rief* 21, 2: pp. 3-4.

Copyright: © 2022 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.

<i>Editoriale</i>	5
Clara Silva	
Dossier	
<i>Leggere la multidimensionalità degli interventi con le famiglie con bambini tra 0-3 anni in situazione di povertà. Voci e esperienze delle operatrici partecipanti alla ricerca RdC03</i>	7
Sara Serbati, Daniela Moreno Boudon, Anna Salvò, Katia Bolelli, Armando Bello, Paola Milani	
<i>Parenting in the South Seas. Educational skills in remote archipelagos of French Polynesia</i>	23
Rodica Ailincăi, Maurizio Ali, Mirose Paia, Emilie Guy, Déana Wong	
<i>Etnorami islamici. Donne e radicalizzazione jihadista</i>	47
Ezio Del Gottardo, Elena Nicolai	
<i>Donne migranti come agenti di prevenzione della radicalizzazione e degli estremismi, nei e nelle giovani delle seconde generazioni</i>	61
Mustafa Marchych	
<i>Radicare nuove voci. Storie di donne tra mediazione, intercultura ed empowerment</i>	73
Isabella Pescarmona, Giulia Gozzelino, Lorena Milani	
<i>Recuperare il “materno” nella dimensione di cura autentica: una proposta pedagogica contro il radicalismo violento giovanile</i>	85
Angela Muschitiello	
<i>“Helicopter Parenting” and Antisocial Behavior: The Role of Family Education</i>	99
Karin Bagnato	
<i>Povert� valoriale, povert� educativa. Il prisma pandemico</i>	117
Michele Corsi	

<i>«We can't leave them alone fighting against a dragon»: educators' representations through images of adolescents' wellbeing during Covid-19 pandemi</i> Chiara Borelli	127
<i>Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica</i> Regina Brandolini	141
<i>«Ciò che non si vede non esiste»: la documentazione pedagogica come narrativa dell'esperienza per e con la famiglia</i> Luciane Pandini-Simiano	155
<i>Bambine degli anni Cinquanta per ragazzine degli anni Novanta. Famiglie ed educazione nei romanzi di Bianca Pitzorno</i> Chiara Martinelli	163



Editoriale

Clara Silva

Citation: Clara Silva (2022)
Editoriale. *Rief* 21, 2: pp. 5-6. doi:
10.36253/rief-14086.

Copyright: © 2022 C. Silva.
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 fascicolo raccoglie una miscellanea di contributi che affrontano da angolature diverse e con approcci metodologici diversificati le tematiche della famiglia, della genitorialità e del rapporto tra genitori e figli.

Un fronte d'indagine è rappresentato dalla questione delle famiglie esposte alla marginalità sociale causata dalla crisi economica e aggravata dalla pandemia da Covid-19. Il contributo di Serbati *et alii*, partendo dalla ricerca condotta in Italia su «Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni», mostra come tale dispositivo contribuisca a contrastare le forme di povertà nei bambini da 0 a 3 anni. In un contesto completamente diverso, cioè quello di tre arcipelaghi periferici della Polinesia francese, Ailincal *et alii* mettono in evidenza che le famiglie che vivono in questi contesti isolati si trovano in una situazione di vulnerabilità in relazione alla scolarizzazione dei figli, che si rivela nella contraddizione presso i genitori tra un atteggiamento rigoroso e uno più liberale.

Un secondo fronte concerne il ruolo della donna-madre migrante e delle pratiche di *empowerment* ad essa rivolte al fine di contrattare forme di disagio sociali ed economiche. L'articolo di Del Gottardo e Nicolai analizza alcune caratteristiche peculiari sia dell'islamofobia che della propaganda jihadista e indica strategie per sottrarre le donne a queste forme di sopraffazione. Sempre in tema di radicalizzazione ed estremismo il contributo di Marchych illustra un percorso di socializzazione volto a sostenere lo sviluppo dell'identità delle "seconde generazioni", al fine di prevenire la conflittualità familiare. Dal canto loro Pescarmona *et alii*, affrontando il medesimo tema della radicalizzazione dei conflitti, propongono un approccio che vede le donne e le madri migranti come attive costruttrici di azioni e relazioni positive nei contesti familiari e nelle comunità in cui vivono, rovesciando gli stereotipi che spesso accompagnano le rappresentazioni e gli interventi educativi ad esse rivolti.

La funzione genitoriale oggi rappresenta un terzo fronte nel quadro del quale si colloca sia il contributo di Muschitiello, che riflettere sulla necessità di rilanciare la dimensione simbolica del materno all'interno nella relazione genitori-figli, sia quello di Bagnato, che invece si sofferma sull'eccessiva presenza dei

genitori nella vita dei figli, i cosiddetti “genitori elicottero”. L’atteggiamento iperprotettivo di questi ultimi è la causa a lungo termine di gravi ripercussioni sul carattere dei figli.

Declinati in relazione all’attualità del contesto pandemico sono poi i contributi di Corsi e di Borelli. Il primo riporta una riflessione critica sugli effetti negativi della pandemia sui giovani, dovuti a un deficit valoriale insito nelle prassi educative formali e informali. Il secondo, a partire da una ricerca sul benessere degli adolescenti rivela presso di loro una tendenza a sviluppare emozioni negative e atteggiamenti di chiusura verso se stessi e, più in generale, difficoltà relazionali con se stessi e il mondo circostante.

Un ultimo fronte pone al centro la prima infanzia e le pratiche educative extrafamiliari ad essa rivolte. Brandolini riflette sulla questione dell’inclusione a partire da una analisi delle raccomandazioni internazionali e mostra alcune caratteristiche specifiche necessarie affinché i servizi per l’infanzia possano agire in modo inclusivo e rispondere ai diritti, alle specificità e ai bisogni di tutti i bambini e delle loro famiglie. Pandini-Simiano si focalizza dal canto suo sulla documentazione pedagogica come narrativa dell’esperienza educativa per la famiglia. Infine, Martinelli, attraverso l’esame dei libri per bambini di Bianca Pitzorno che formano la cosiddetta Saga di Lossai, individua in essi stili di educazione familiare pre-sessantottini poco attenti alla valorizzazione della capacità soggettive dei bambini e delle bambine.



Citation: S. Serbati, D. Moreno Boudon, A. Salvò, K. Bolelli, A. Bello, P. Milani (2022) Leggere la multidimensionalità degli interventi con le famiglie con bambini tra 0-3 anni in situazione di povertà. Voci e esperienze delle operatrici partecipanti alla ricerca RdC03. *Rief* 21, 2: pp. 7-21. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12247>.

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

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

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

Leggere la multidimensionalità degli interventi con le famiglie con bambini tra 0-3 anni in situazione di povertà. Voci e esperienze delle operatrici partecipanti alla ricerca RdC03

Sara Serbati¹, Daniela Moreno Boudon², Anna Salvò³, Katia Bolelli⁴, Armando Bello⁵, Paola Milani⁶

Abstract

I recenti dati Istat confermano e aggravano l'allarme che riguarda gli elevati livelli di rischio di povertà e di esclusione sociale vissuti dalle bambine e dai bambini in Italia: sono soprattutto le famiglie con figli a subire le conseguenze della crisi socio-economica in atto. Nel presente articolo si intende avviare una comprensione dei processi efficaci realizzati nella ricerca denominata *Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni* (cosiddetta ricerca «RdC03») nel garantire lo sviluppo infantile e nel contrastare le forme di povertà per i bambini dagli 0 ai 3 anni le cui famiglie beneficiano del Reddito di Cittadinanza. A partire dall'ascolto e dall'analisi delle voci delle operatrici e degli operatori che stanno partecipando alla ricerca, conclusa a marzo 2022, e alla luce del *framework* P.OVER.TÁ (Milani, 2020) saranno evidenziate quelle condizioni e pratiche che consentono di rispondere alla multidimensionalità (economica, ma anche sociale, educativa, culturale, sanitaria, ecc.) dei vissuti di povertà che colpiscono la vita di una famiglia e di un bambino, condizionando il suo presente e pregiudicando il suo sviluppo.

Parole chiave: famiglie vulnerabili, povertà minorile, interventi multidimensionali, prima infanzia, servizi territoriali.

¹ RTDb in Pedagogia sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università degli Studi di Padova. Membro del Laboratorio di ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF).

² Dottoranda in Scienze pedagogiche, dell'educazione e dell'istruzione presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università degli Studi di Padova. Membro del LabRIEF.

³ Dottoranda in Scienze pedagogiche, dell'educazione e dell'istruzione presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università degli Studi di Padova. Membro del LabRIEF.

⁴ Borsista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università degli Studi di Padova. Membro del LabRIEF.

⁵ Dottorando in Scienze pedagogiche, dell'educazione e dell'istruzione presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università degli Studi di Padova. Membro del LabRIEF.

⁶ Professore ordinario in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università degli Studi di Padova. Responsabile scientifico del LabRIEF.

Abstract

The alarm for children at risk of poverty and social exclusion in Italy increased after the latest data: the consequences of the current socio-economic crisis are experienced particularly by families with children. This article intends to reach an initial understanding of the effective processes carried out in the research called *Citizenship Income 0-3: interrelationships between income, parenting and development of children aged 0-3* in order to assure child development and fighting poverty for children aged 0 to 3, whose families benefit from the Citizenship Income. Listening to the voices of the professionals who are participating in the research, still in progress, and in the light of the *POVER. TÀ framework* (Milani, 2020), conditions and practices responding to the multidimensionality (economic, social, educational, cultural, health, etc.) of the poverty experience affecting family life and child's development will be presented.

Keywords: vulnerable families, child poverty, multidimensional interventions, early childhood, social services.

1. Introduzione

In Italia, recenti stime (Istat, 2021) rilevano che nel 2020 le famiglie in povertà assoluta sono oltre 2 milioni (il 7,7% del totale, da 6,4% del 2019, +335mila) per un numero complessivo di individui pari a circa 5,6 milioni (9,4%). Sembra cioè che la pandemia abbia già causato un aumento di oltre 1 milione di nuovi poveri in un solo anno. L'incidenza di povertà tra i bambini sale da 11,4% a 13,6%, il valore più alto dal 2005, per un totale di bambini in situazione di povertà che, nel 2020, raggiunge 1 milione e 346mila, 209mila in più rispetto all'anno precedente.

Come già ben richiamato dalla *call for papers*⁷ cui il presente articolo risponde, ci troviamo oggi

in una condizione di continuo declino socio-economico che tocca in primis le famiglie con figli. Le politiche sociali e i servizi sono chiamati a cimentarsi con la sfida dell'accompagnamento dei nuclei familiari in condizione di vulnerabilità sociale, cioè quelle famiglie che da una condizione di benessere precaria passano inesorabilmente a una condizione di povertà non solo e non sempre economica ma anche sociale, culturale, sanitaria.

Al fine di rispondere alle sfide di una povertà le cui cause ed effetti sono presenti in una circolarità che abbraccia molte dimensioni, non solo economica, ma anche sociale, educativa, culturale, sanitaria, ecc., si intende approfondire una esperienza di ricerca-intervento-formazione che invita ad aprire le progettualità dedicate alle famiglie a collaborazioni tra servizi sociali, educativi e sanitari e con la comunità di appartenenza. La ricerca, denominata *Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni* (cosiddetta ricerca «RdC03»), è stata affidata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al LabRIEF, Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova, con una triplice finalità nei confronti delle famiglie con bambini tra 0 e 3 anni, beneficiarie del Reddito di Cittadinanza (RdC) e che manifestano bisogni complessi:

- di accompagnare l'agire dei servizi sociali nel realizzare interventi multidimensionali;
- di valutare l'impatto delle politiche legate all'introduzione del RdC sullo sviluppo infantile;
- di sviluppare una comprensione dei processi efficaci nel garantire lo sviluppo infantile e nel contrastare le forme di povertà.

⁷ *La partecipazione di bambini e famiglie in condizione di fragilità sociale nella comunità e nei servizi educativi per l'infanzia. Il ruolo del case manager in ambito socio-educativo*, a cura di Riccio B., Segata C., Silva C.

L'articolo si focalizzerà in particolare su questa terza finalità, a partire dall'ascolto e dall'analisi delle voci delle operatrici e degli operatori che stanno partecipando alla ricerca, tutt'ora in corso, alla luce del *framework* P.OVER.TÁ (vedi paragrafo 3) quale matrice di comprensione di un agire che sappia rispondere alla multidimensionalità dei vissuti connessi alle situazioni di povertà delle famiglie con bambini piccoli.

2. Il contesto: la policy del Reddito di Cittadinanza

La riflessione si pone dunque nel contesto delle politiche italiane di contrasto alla povertà, sviluppatasi prima con il ReI (Reddito di Inclusione) e successivamente, con il D.L. 4/2019, del Reddito di Cittadinanza, misura nazionale di «inserimento o reinserimento nel mondo del lavoro e di contrasto alla povertà, alla disuguaglianza e all'esclusione sociale» (MLPS, 2019, p. 7). Ogni cittadino che ha accesso alla misura riceve un beneficio economico unito a un insieme di beni e servizi garantiti da un Patto per il lavoro (PaL), che si attiva per coloro che manifestano bisogni connessi alla sola dimensione lavorativa, e da un Patto di inclusione sociale (PaIS) per i singoli e le famiglie che sono più lontane dal mercato del lavoro e per le quali la povertà si declina in una pluralità di dimensioni (economica, sociale, educativa, culturale, sanitaria, ecc.). Questa misura si definisce pertanto per l'integrazione fra politica attiva e passiva, fra trasferimento monetario e accompagnamento di servizi e interventi da parte del sistema di welfare. Nelle Linee guida dei PaIS si afferma infatti che «la *ratio* della misura è che il reddito da solo non basti ad uscire dalla povertà, in quanto la mancanza di reddito spesso non è la causa della povertà, ma il suo effetto» (MLPS, 2019, p. 18). Poiché le cause invece possono essere diverse e di natura multidimensionale, il PaIS dà la possibilità di agire con una progettazione personalizzata che individui bisogni e risorse di ogni nucleo familiare all'interno del suo contesto di vita, e di predisporre interventi appropriati e accompagnare il nucleo verso l'autonomia e l'inclusione sociale. Di fronte a bisogni complessi e multidimensionali, la politica del RdC prevede che il PaIS sia realizzato da un'Equipe Multidisciplinare dove responsabilità è *in primis* del servizio sociale

con il contributo dei servizi per la salute, dei servizi per il lavoro, dei servizi educativi, tra cui i servizi per la prima infanzia, i centri per le famiglie, della scuola e idealmente della comunità tutta, l'équipe può essere integrata da altri operatori e può coinvolgere tutti gli attori, anche appartenenti alle reti informali, che hanno un ruolo significativo nella vita delle famiglie (MLPS, 2019, pp. 25-27).

Recentemente, nel *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*⁸ il PaIS con le famiglie più vulnerabili è stato riconosciuto come Livello essenziale di prestazione sociale, prevedendo «in esito alla valutazione multidimensionale [...] l'esplicitazione degli obiettivi/risultati attesi e gli impegni che la famiglia assume (contatti con i servizi, ricerca attiva di lavoro, frequenza scolastica, ecc) [...] nonchè gli specifici sostegni di cui il nucleo necessita», tra i quali si prevede di finanziare

il sostegno alla genitorialità e il servizio di mediazione familiare. [...] Un obiettivo specifico è quindi l'attivazione di un percorso di sostegno alla genitorialità ogni qual volta si presenti una situazione di bisogno complesso e, in particolare, quando nel nucleo sia presente un bambino o una bambina nei primi mille giorni della sua vita.

⁸ Si fa riferimento qui al piano approvato dalla Conferenza Stato-Regioni il 22.09.2021. Esso, include il *Piano Povertà* e progetta e finanzia, per la prima volta da quando la L.328/2000 li aveva indicati, i nuovi LEPS (Livelli Essenziali di Protezione Sociale).

Per sostenere questi obiettivi «l'attivazione delle équipes multiprofessionali e dei sostegni per le famiglie con bisogni complessi rappresentano dunque una priorità» (MLPS, 2021, p. 97).

La ricerca RDC03 si iscrive in questo contesto straordinario, in cui per la prima volta, a livello istituzionale, si mette in relazione l'area delle politiche di contrasto alla povertà con l'area delle politiche relative al *parenting support*.

3. Il framework P.OVER.TÁ

Intendendo la povertà come un fenomeno declinato al plurale, la ricerca RDC03 ha adottato come modello teorico di riferimento il *framework* P.OVER.TÁ, acronimo che sta per Persone Oltre la VulnERabilità (Milani, Zenarolla, 2020; Milani, 2020). Esso considera la povertà come causa ed effetto della difficoltà ad accedere ad un insieme riconducibile a quattro ordini di beni comuni, che solo nel loro ineludibile intreccio e nella loro paritaria importanza, possono contribuire alla capacitazione della persona umana (Sen, 1999, trad. it. 2000). La povertà, in estrema sintesi, non dipende solo dal non avere accesso ai beni materiali, quanto dal fallimento di quelle capacità che permettono la fioritura della persona e di quelle capacitazioni che garantiscono la possibilità di utilizzo di tali beni e di scelta fra le vite possibili (*Ibid.*).

Questa è la ragione per la quale il framework è connotato:

- in senso pragmatico e comunitario, per l'orientamento all'azione insito nell' "oltre" (OVER), nella tensione a guardare avanti, al diritto al futuro e al cambiamento delle persone, per l'attenzione non sulla povertà, ma sull'esperienza delle persone che vivono in povertà;
- in senso personale e progettuale: la persona è, ma parimenti diventa, in quanto è discorso, *logos*, che implica un processo e una vicenda relazionale, *dià-logos*, per venire alla luce;
- in senso non stigmatizzante: la vulnerabilità è una nozione aperta e dinamica, in potenza piuttosto che in atto, include la dimensione di abilità e caratterizza l'umanità in quanto tale. Non è un'ombra che si getta su alcune persone, ma un problema sociale.

L'orientamento su cui questo *framework* fa perno è quello della *giustizia sociale*, dei diritti umani e dei diritti dei bambini: l'azione sulla povertà da parte del sistema di *welfare* è intesa come *dovere* delle diverse articolazioni dello Stato in risposta a un *diritto* delle persone che non si genera da mancanze o, peggio, da colpe dei singoli.

I quattro *beni* sono considerati comuni in quanto corrispondono a dei *bisogni* fondamentali della persona umana. A loro volta, i *diritti* sono tali perché corrispondono a dei bisogni umani fondamentali e garantire questi diritti favorisce la formazione di quelle *capacità* che contribuiscono alla formazione del capitale economico, sociale, educativo, umano della persona e delle comunità. La risposta ai bisogni genera dunque «la conversione dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi» (Sen, 1999, trad. it. 2000, p. 78) e la legittimazione del bisogno in un diritto garantisce l'impegno collettivo rispetto alla formazione di tali capacità.

I quattro ordini si riferiscono:

- all'accesso ai beni materiali -che corrispondono ai diritti relativi al lavoro, al salario, all'abitazione, all'alimentazione e che trovano fondamento nel bisogno della persona umana di accedere al lavoro, al salario, all'abitazione, al cibo- garantisce la formazione del capitale economico individuale e sociale;
- all'accesso ai beni sociali (2a) e di salute (2b) -che corrispondono al diritto alla salute fisica e mentale, alle relazioni e all'equità di accesso ai servizi sanitari e sociali e che

- trovano fondamento nel bisogno della persona umana di vivere in salute, grazie anche ad un contesto di relazioni capace di nutrire il fondamentale bisogno di relazione dell'essere umano in crescita- garantisce la formazione del capitale sociale e di salute;
- all'accesso ai beni educativi -che corrispondono al diritto all'educazione familiare, alla frequenza ai servizi educativi nella fascia di età zero-tre, alla scuola, ai saperi e alla cultura, che trovano fondamento nel bisogno della persona umana di ricevere gli opportuni stimoli, non solo cognitivi, per crescere- garantisce la formazione del capitale educativo e culturale, che è rilevabile attraverso l'indice della povertà educativa, il quale misura la disponibilità di asili nido, scuole dell'infanzia, scuole a tempo pieno, mense scolastiche, biblioteche, servizi sportivi, accesso a internet per ogni bambino, ecc. (Save the Children, 2014);
 - all'accesso ai beni esistenziali -che corrispondono al diritto all'identità, al riconoscimento, alla dignità e all'appartenenza e che trovano fondamento nel bisogno della persona umana di costruire quelle capacità che permettono la crescita della persona stessa e garantiscono la possibilità di scelta fra le vite possibili e la formazione del capitale umano e simbolico.

4. La ricerca *Interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni - RdC03*

La ricerca RdC03, iniziata a fine 2019, si è recentemente conclusa a marzo 2022, accompagnando le Équipe Multidisciplinari partecipanti nella costruzione dei PaIS con le famiglie, attraverso una metodologia definita di «valutazione partecipativa e trasformativa» (Serbati, Milani, 2013; Serbati, 2020). La *partnership* riguarda 51 ambiti territoriali di tutto il territorio nazionale che hanno aderito a RdC03, coinvolgendo 123 famiglie per 125 bambini e circa 240 professionisti. Il percorso della ricerca si connette alle pratiche di intervento e valutazione con le famiglie, tramite azioni di formazione iniziale e continua sperimentando percorsi di co-ricerca, in cui i dati e le informazioni sul percorso divengono base di riflessioni in vista del miglioramento degli interventi (Milani, 2018, pp. 146 e segg.). Il percorso tiene dunque insieme le pratiche, la formazione e la ricerca, ponendo al centro le bambine e i bambini con i loro bisogni di sviluppo e il diritto degli stessi bambini e delle loro famiglie di sperimentare le proprie competenze all'interno di contesti facilitanti e capacitanti. Al centro di ogni azione con le famiglie, e di ogni azione formativa e di ricerca, non vi è il problema, le carenze dei genitori, le difficoltà del bambino o del contesto in sé, ma in relazione alla bambina e al bambino, ai suoi bisogni evolutivi e al diritto di far evolvere le proprie competenze e qualità. Finalità condivisa è ricercare le risorse e le strategie più opportune per garantire alle bambine e ai bambini spazi e risorse per crescere bene. Di fronte alla multidimensionalità delle situazioni di povertà vissute dalle famiglie, questa prospettiva, che mette al centro i bisogni dei bambini, sostiene l'interdisciplinarietà e la corresponsabilità, rendendo evidente come le risposte richiedono di essere costruite dall'Équipe Multidisciplinare, attraverso una integrazione tra operatori di settori diversi (servizi sociali, nidi, sanità territoriale, associazionismo, cultura) costruendo progetti che da una parte sostengono i nuclei familiari vulnerabili e dall'altra operano sui territori per attivare le risorse educative della comunità.

Nella valutazione partecipativa e trasformativa, gli operatori che compongono l'Équipe Multidisciplinare e le famiglie sono intesi come co-ricercatori che «agiscono sui metodi di ricerca» (Shaw, Holland, 2014, p. 292) per costruire le risposte ai bisogni delle bambine e dei bambini. Gli strumenti della ricerca sono utilizzati per approfondire, comprendere meglio e «portare alla luce nuovi fatti» (Dewey, 1933, trad. it. 2019, p. 12) intorno cui riflettere insieme

tra operatori di diversa provenienza e con la famiglia, verso una decisionalità condivisa (Serbati, 2020), capace di rispondere ai bisogni delle bambine e dei bambini e di costruire contesti che facilitano i genitori nello sperimentare nuove modalità di interazione con i propri bambini.

Tutti i professionisti (assistenti sociali, educatori, psicologi, ecc.) dell'Équipe Multidisciplinare con le famiglie utilizzano gli strumenti della ricerca (questionari e griglie di osservazione) come quadro comune per riflettere, discutere e negoziare la comprensione dei bisogni delle bambine e dei bambini. I risultati che derivano dalle osservazioni e dai racconti raccolti attraverso gli strumenti della ricerca non servono a costruire una diagnosi della famiglia, ma sono utilizzati come base per il dialogo con le persone coinvolte, al fine di costruire strategie efficaci per il benessere dei bambini e delle famiglie (Rinaldi, 2009; Serbati, 2020).

In questo percorso dove intervento e ricerca si incontrano, il pensiero riflessivo dei professionisti è accompagnato da momenti formativi curati dai ricercatori e dedicati all'utilizzo degli strumenti della ricerca in una prospettiva interdisciplinare. Il seminario formativo oggetto del presente articolo ne è un esempio.

5. Metodologia

La ricerca RdC03 prevede diversi incontri e attività di co-ricerca con i professionisti dei servizi sociali e educativi che compongono le Équipe Multidisciplinari. Grazie alla ripresa degli incontri in presenza in seguito alle restrizioni imposte dalla crisi sanitaria, nel settembre del 2021 è stato organizzato un seminario di formazione presso l'Università di Padova, che ha visto la partecipazione di 53 professioniste (35 assistenti sociali, 10 educatrici, 3 pedagogiste, 4 psicologhe, 1 sociologa) rappresentanti di 25 ambiti territoriali aderenti alla ricerca –, prevalentemente del nord e del centro Italia. Una delle attività realizzate in questo incontro è stato un laboratorio di pratica riflessiva (Mortari, 2011) sui percorsi realizzati *in loco* nella ricerca, che hanno facilitato la partecipazione delle famiglie nelle valutazioni e decisioni delle Équipe Multidisciplinari.

Il laboratorio ha inteso disegnare uno spazio per la condivisione e riflessione delle esperienze di ogni ambito nel costruire la partecipazione delle famiglie nel corso di RdC03, attraverso la creazione di una "Linea del tempo". La proposta è un adattamento della più conosciuta *Linea della vita*, tecnica grafica utilizzata per raccogliere la storia delle persone, o dei gruppi di persone, nella quale una linea segna una traiettoria temporale, solitamente dalla nascita o dall'accadere di un evento ritenuto significativo, nella quale vengono indicati gli aspetti rilevanti per la propria storia (Horwarth, 2010). La consegna per gli operatori è stata di 1) disegnare la linea del tempo delle esperienze dell'AT relativamente alla partecipazione delle famiglie in RdC03; 2) segnalare in questa linea gli eventi significativi che raccontano il modo in cui l'Équipe ha lavorato per favorire la partecipazione della famiglia; 3) assegnare priorità agli apprendimenti conseguiti, tanto per quanto riguarda ciò che vorrebbero fare diversamente nel futuro, come per ciò che ripeterebbero.

Successivamente, è stato chiesto alle partecipanti di presentare il percorso del proprio ambito territoriale in dieci minuti. Questa attività ha prodotto 25 presentazioni per 4,16 ore di audio registrazione, che sono state trascritte manualmente e analizzate dai ricercatori. Poiché le trascrizioni sono state utilizzate per un'analisi tematica di contenuto, dove l'enfasi è sul "cosa è stato detto" – ossia, il contenuto del discorso sugli eventi e le cognizioni – le espressioni confuse, le disfluenze, le interruzioni e altre caratteristiche comuni delle conversazioni sono state trasformate e/o pulite per renderle facilmente leggibili, senza modificare il senso dell'espressione (Riessman, 2008). I dati delle trascrizioni sono stati elaborati in diverse fasi: 1) in una prima

azione di codifica (“*protocol coding*”; Miles, Huberman, Saldaña, 2020, p. 70), gli analisti hanno classificato e distribuito il contenuto delle presentazioni, cioè, la descrizione delle azioni di intervento e i temi di interesse per le professioniste, in funzione dei quattro Beni descritti dal *framework* P.OVER.TÁ, generando una matrice excel che distingueva i soggetti coinvolti (“bambino/famiglia”; “ambiente/famiglia”; “operatore-servizio”; “relazione famiglia-servizi”) e l’assenza o la presenza del bene per ogni contenuto; 2) Successivamente, questi estratti sono stati tematizzati (“*Theming Data*”; Miles, Huberman, Saldaña, 2020, p. 73), creando sottocodici (*subcodes*) laddove i temi riferiti erano simili; 3) i ricercatori hanno analizzato separatamente i contenuti assegnati ai diversi Beni, in funzione di ogni categoria di soggetto coinvolto, generando una descrizione narrativa di sintesi (Miles, Huberman, Saldaña, 2020). In ogni fase, il *team* di lavoro si è ritrovato per discutere e calibrare sia i criteri di classifica iniziale, che dell’analisi.

6. Risultati

Di seguito vengono presentati i risultati relativi all’analisi tematica svolta sulle narrazioni delle operatrici rappresentanti delle Équipe Multidisciplinari che hanno partecipato al seminario. È importante avvisare il lettore che l’assenza al riferimento a un determinato bene piuttosto che a un altro non è da intendere come totale mancanza nelle pratiche degli ambiti territoriali coinvolti nel seminario. Infatti, a seguito della proposta della *Linea del tempo*, le partecipanti sono state libere di narrare quanto era più immediatamente presente nei loro ricordi e percezioni, anche facendo seguito alla richiesta dei ricercatori di discutere ciò che ritenevano per loro più significativo relativamente alla partecipazione delle famiglie nella ricerca RdC03. Non vi è stata alcuna azione da parte dei ricercatori per andare a indagare aree che eventualmente non venivano esplicitate. È verosimile dunque aspettarsi che la presenza e/o l’assenza dei beni nelle narrazioni considerate sia solo parzialmente rappresentativa della realtà esperita dagli ambiti. Tuttavia, la ricchezza dei racconti ha indotto il gruppo di ricerca a ritenere valido il *corpus* di dati come punto di partenza per orientarsi relativamente ai temi che compongono il lavoro multidimensionale con le famiglie in situazioni di povertà, temi analizzati a partire dal *framework* P.OVER.TÁ.

Un’altra avvertenza riguarda il prevalere di nuclei tematici che fanno riferimento alla relazione tra le famiglie e i servizi oppure alla relazione tra operatori o tra servizi. È evidente che il punto di vista da cui sono narrati i fatti, cioè quello delle operatrici, ha influito nell’identificazione di temi che mettono al centro gli operatori.

Con attenzione a queste avvertenze, si procede ora alla presentazione dei risultati seguendo la strutturazione per singoli beni. A causa della numerosità e multiformità dei riferimenti presenti nei beni sociali e di salute, i ricercatori hanno concordato di distinguere i beni sociali dai beni di salute, considerando, per i primi, tutti i riferimenti ai contesti relazionali che, in ottica ecosistemica, consentono la costruzione del benessere della famiglia, e per i secondi, tutti quei riferimenti agli stati di salute fisica e/o mentale e agli interventi di natura sanitaria.

6.1. L’accesso ai beni materiali

Le narrazioni delle partecipanti fanno riferimento alla presenza di famiglie con vulnerabilità economiche molto elevate. I problemi economici e materiali sembrano ‘occupare’ tutto il tempo e «sovrastare il tempo che si può dedicare al bambino». Questo riguarda sia il tempo della famiglia, che si trova impegnata a rispondere ai propri bisogni economici e materiali, sia quello dei servizi, che fanno fatica ad attivare una risposta olistica perché devono tamponare una necessità materiale urgente.

Nel momento in cui le famiglie hanno la possibilità di accedere ai beni materiali, questo genera 'indipendenza' abitativa, economica, lavorativa ecc., elemento che può rivelarsi centrale nel liberare le risorse proprie di ciascuna famiglia. Anche dal punto di vista psicologico questo toglie un 'peso' che occupa tutta la mente e il tempo, generando un contesto più rilassato e positivo che permette di aprirsi ad altro.

Il bisogno economico e materiale è spesso il più visibile, ma porta con sé una vulnerabilità molto più complessa e multidimensionale. Sebbene non si tratti di una relazione unidirezionale ma piuttosto circolare, per cui la mancanza di accesso a beni materiali può essere al tempo stesso causa o effetto di altre vulnerabilità, i racconti delle operatrici fanno riferimento a come le difficoltà materiali siano un ostacolo all'attivazione di risposte ad altri bisogni. Sia perché impediscono di vederli e riconoscerli, sia perché la mancanza del bene occupa tutte le energie mentali, sia perché il mancato accesso a determinati beni materiali (come il reddito, la casa, l'automobile, ecc.) impedisce di accedere ad altri beni di salute (come le visite mediche, le cure, ecc.) ed educativi (come il nido, le attività culturali, ecc.). Quando le famiglie riescono ad avere accesso ai beni materiali questo diventa un elemento chiave per attivare altre risposte, come riportato per esempio da queste operatrici:

La ricerca di lavoro ha consentito di inserire il bimbo anche pagando la retta del nido e far socializzare anche la mamma, perché erano stati proposti anche i gruppi genitori e bambini (AS12).

L'attivazione del contributo economico è vista da una parte come una risorsa per il servizio, un'opportunità per agganciare la famiglia e attivare altri dispositivi di intervento in un'ottica olistica. Dall'altra, a volte il beneficio economico rimane l'unico elemento che mantiene la famiglia vincolata al progetto. Questo può portare alla cessazione del progetto costruito nei PaIS in caso di interruzione del beneficio economico.

6.2 L'accesso ai beni di salute

Le operatrici fanno riferimento a patologie o problemi di tipo sanitario sia dei bambini sia dei genitori. Nel caso dei bambini si va da disturbi del linguaggio o ritardi lievi nello sviluppo a problemi di salute gravi e inabilitanti. Nel caso dei genitori si fa riferimento soprattutto a problemi che riguardano l'ambito della salute mentale, preesistenti e precedenti al progetto di accompagnamento. Sono citati più volte anche problemi delle madri collegati alla gravidanza, sia fisici sia psicologici.

In un caso si fa riferimento alla malattia della madre legata alla positività al virus Covid-19, situazione che interviene e peggiora un quadro difficile. Come in altre situazioni narrate, la malattia di un membro della famiglia ha portato il rischio di un'interruzione nel percorso, introducendo un elemento nuovo da gestire e segnando quello che sembra un 'passo indietro' rispetto al percorso già svolto.

Come già detto poco sopra, l'accesso ai beni materiali permette di accedere ad altri beni, come in questa situazione dove l'acquisto dell'automobile ha permesso l'accesso ai beni di salute (pediatra, medico) ed educativi (nido), creando un circolo virtuoso e favorendo un approccio olistico.

Il padre ha capito la necessità, anche se a lungo termine, diciamo, di prendere la patente. Quindi a 60 anni, è riuscito a prendere la patente, ha acquistato una piccola auto in modo tale da potersi spostare sul territorio per accompagnare la moglie e le figlie dal pediatra, dal medico, perché vivono in una zona un po' dislocata e iscrivere appunto la bambina all'asilo (AS24).

In un altro esempio, il contributo economico è risultato fondamentale per affrontare le cure mediche e accompagnare la famiglia nel percorso di cura.

A questo bambino è stato diagnosticato un tumore all'occhio sinistro. Questo ha implicato che la gran parte dei soldi che noi abbiamo erogato sono stati anche utilizzati per accompagnarlo alle cure che si possono fare solo all'ospedale di Siena (AS13).

6.3 L'accesso ai beni educativi

I beni educativi riguardano il capitale educativo e culturale. Nel corso delle analisi sono stati intesi sia come accesso ai servizi prettamente educativi (per esempio il nido d'infanzia) e formativi (per esempio la formazione continua per adulti), sia come interventi attuati dai servizi sociali e educativi di supporto alla genitorialità.

La possibilità di accedere ai servizi educativi per la prima infanzia è senza dubbio il bene educativo di maggiore e immediata identificazione. Esso accompagna la famiglia nella crescita e nello sviluppo del bambino oltre ad essere generatore di crescita e apprendimento per il bambino stesso. Nelle narrazioni, il tema del nido incrocia l'accesso ai beni materiali (il pagamento della retta) e ai beni sociali (interazione con i servizi).

Nelle narrazioni delle operatrici sono altresì riconoscibili numerosi riferimenti agli interventi attuati dai servizi sociali e educativi, dove le operatrici parlano dell'uso degli strumenti della ricerca RdC03 come mezzo per scambiare i punti di vista fra famiglie e operatori e focalizzare il bisogno su cui intervenire insieme. Questa possibilità di progettazione condivisa è stata vissuta dalle operatrici con soddisfazione, una opportunità per il miglioramento della relazione con la famiglia e di migliore risposta ai bisogni della stessa. Emerge l'importanza di avere a disposizione gli strumenti della ricerca RdC03 come momento osservativo adatto a cogliere i bisogni del bambino e a co-progettare le azioni da mettere in atto, il più precocemente possibile, in modo da garantire le risposte di cui il bambino ha bisogno e coinvolgendo le figure professionali adatte; nell'esempio di seguito, il pediatra e il logopedista.

Ad un certo punto ho capito delle cose che prima non avevo capito [...] questo è stato sicuramente il punto di forza della ricerca. L'utilizzo del questionario mi ha permesso di capire che il bambino non parlava una lingua conosciuta [...] Io pensavo di non capirlo perché era del Bangladesh, ma in realtà poi ho capito – ma solo qui – che nemmeno i genitori lo capivano, per cui diciamo, abbiamo coinvolto il pediatra e poi questo bambino ha iniziato un percorso logopedico (AS13).

Gli strumenti della ricerca RdC03 attivano nuove comprensioni negli operatori e nelle famiglie, rendendoli veri e propri mezzi per rafforzare la relazione educativa con la famiglia e offrire nuovi sguardi sul bambino:

A me invece ha aiutato molto questo spostare l'osservazione sui momenti della quotidianità, questa è stata un po' la chiave che ci era stata presentata nel webinar [...] era l'ora della merenda e io, come dire, ho continuato a fare l'osservazione, osservando anche la quotidianità. Quindi non ricompilando nello strumento, ma comunque raccogliendo ulteriori elementi di osservazione che poi io ho usato con la mamma (AS12).

La maggior parte dei riferimenti attribuisce il bene dentro la relazione fra la famiglia e il servizio: il bene educativo, quando viene acquisito o conquistato incide nella relazione che la famiglia ha con il servizio, sulla qualità del loro rapporto perché permette la scoperta di elementi utili a meglio comprendere il ruolo reciproco, le diverse responsabilità e le aree di azione, definendo i

compiti nella relazione.

Nello stesso tempo emerge anche la fatica da parte delle operatrici di intendere questa modalità operativa come costitutiva e continuativa nell'intervento.

L'accompagnamento portato avanti dalle Équipe Multidisciplinari attraverso gli strumenti della ricerca RdC03 ha consentito ai genitori di raggiungere nuovi apprendimenti, come riportato da questa operatrice:

Si stava dotando di strumenti, li sentiva buoni. Come dire, 'posso capire meglio questo bambino' (AS4).

Tuttavia, gli apprendimenti che maggiormente vengono descritti sono relativi all'uso degli strumenti e non riguardano esplicitamente la conquista di una particolare consapevolezza circa il percorso di crescita vissuto dai genitori. Nelle registrazioni risultano assenti i riferimenti alla negoziazione di significati con le famiglie e su quanto sia da considerarsi come importante per la crescita e lo sviluppo del bambino.

6.4 *L'accesso ai beni esistenziali*

I riferimenti che riguardano i beni esistenziali compaiono soprattutto nella dimensione della relazione tra famiglia e servizio, quando le operatrici raccontano delle attenzioni che guidano il loro agire per favorire l'esperienza dei genitori e per alleggerire il carico emotivo che rappresenta la partecipazione alla ricerca, oppure delle nuove consapevolezze apprese in merito. In particolare, nel momento dell'utilizzo degli strumenti della ricerca RdC03 i genitori possono sentirsi sotto esame, o vivere la paura di sbagliare oppure di essere giudicati. Le operatrici si impegnano nel comunicare accettazione, riconoscimento e dignità, attraverso atti che rendono partecipi le persone di un progetto importante, di livello universitario, dichiarando l'implicazione reciproca che ha la loro partecipazione, oppure riconoscendo le qualità e le capacità dei genitori che sono fondamentali per la ricerca (ad esempio, sottolineando il gusto di una mamma di imparare cose nuove); esse lavorano con un approccio basato sui punti di forza, anche in momenti difficili o critici per la famiglia, elemento che non solo facilita un atteggiamento meno difensivo, ma restituisce anche uno sguardo benevolo e di *empowerment*:

La possibilità di riflettere offerta dagli strumenti della ricerca, ci ha permesso un po' di restituire che non è che tutto era perduto (...) l'abbiamo fatto riflettere, comunque sulle cose positive che comunque hanno, al di là della loro patologia o delle loro difficoltà (PS11).

Le operatrici apprezzano l'esperienza dello spazio dialogico creatosi attraverso la valutazione partecipativa e trasformativa, che risponde, da una parte, al bisogno delle famiglie di essere ascoltate, di esprimere i propri bisogni e anche di avere un confronto sul proprio ruolo genitoriale, oppure di esprimere il proprio disagio e, dall'altra, alla possibilità di entrare in uno spazio più intimo di rapporto con le famiglie:

E questo e devo dire, è stato anche importante perché ha cambiato le nostre posture e le posture, come dire anche dei genitori. No? Quindi una dimensione veramente molto più dialogica, ma anche rilassante (ED1).

6.5 *L'accesso ai beni sociali*

I riferimenti all'accesso ai beni sociali vertono per la quasi totalità su due ambiti: l'ambito delle relazioni famiglia-operatori e quello delle relazioni tra gli operatori coinvolti nel progetto

di intervento con la famiglia, siano essi dello stesso servizio o di servizi diversi, accomunati dalla progettualità comune della ricerca RdC03. Probabilmente questo è il bene che risente maggiormente della consegna dell'attività riflessiva (narrare l'esperienza del proprio Ambito territoriale in relazione alla partecipazione delle famiglie) e del punto di vista delle narratrici, con la conseguenza che la quasi totalità dei riferimenti va ad esperienze vissute dalle operatrici stesse, con un limitato riferimento alle esperienze di accesso ai beni sociali vissuti dalle famiglie.

Tuttavia, tale focus sulle esperienze vissute dalle operatrici consente una lettura ecosistemica (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986) delle relazioni dei servizi con le famiglie. Infatti, le narrazioni consentono di avere una comprensione 1) delle relazioni dirette tra gli operatori delle Équipe Multidisciplinari e le famiglie (microsistema); 2) delle relazioni tra gli operatori che compongono le Équipe Multidisciplinari (mesosistema); 3) delle relazioni che vivono gli operatori nei loro ambienti di lavoro (esosistema). Relazioni che influenzano le possibilità di accesso ai diversi tipi di beni da parte delle famiglie.

Il primo caso, delle relazioni tra operatori e famiglia (microsistema), è quello a cui le operatrici fanno maggiore riferimento. Dalle narrazioni delle operatrici emergono riferimenti alla constatazione di una crescita della fiducia della famiglia verso operatori e servizi e questo viene sovente legato all'apprendimento e all'assunzione del nuovo approccio introdotto dalla ricerca RdC03 che rende la relazione con la famiglia più intensa e più frequente.

Però ha funzionato, ha funzionato perché quella è la parte che forse anche più nel concreto la famiglia ha vissuto, proprio come sostegno in più, perché andando a casa, lavorando con loro, lavorando proprio insieme coi bambini, questo ha funzionato (AS28, AS29).

Dalle narrazioni delle operatrici emergono anche diversi riferimenti alle difficoltà dell'entrare in relazione con le famiglie; difficoltà che vengono attribuite alla cultura di provenienza, al *background* migratorio, al timore dell'avvio di procedimenti di tutela e infine ad un rifiuto di partecipare alla ricerca il cui motivo non viene esplicitato.

[...] perché i genitori, diciamo lei è di origine straniera, lui comunque è una persona un po' avanti con l'età e con un'idea, dove la scuola diciamo non era la priorità, dove il gioco non era una priorità, la socializzazione non è una priorità (AS24).

Il secondo caso, quello delle relazioni 'tra operatori' a livello di Équipe Multidisciplinare (mesosistema) è presente in maniera significativa nelle narrazioni ascoltate. I riferimenti si rivolgono alla ricaduta positiva che l'essere entrati nella ricerca RdC03 ha avuto nei rapporti tra colleghi, per il fatto di essersi trovati a condividere riflessioni, formazione e approcci. Le operatrici esprimono soddisfazione relativamente al fatto di poter contare sul coinvolgimento da parte dei colleghi dell'Équipe Multidisciplinare, come elemento che facilita l'accompagnamento delle famiglie e la costruzione di risposte multidimensionali a bisogni che sono complessi. Tale soddisfazione si esprime sia nella possibilità offerta dalla ricerca RdC03 di curare ulteriormente collaborazioni già in parte consolidate, sia nella possibilità aperta dalla ricerca di costruire nuove opportunità di collaborazione, in particolare con servizi di diversa appartenenza, ad esempio, con i nidi d'infanzia:

Pian piano mi sono fatta... ho fatto da ponte con gli altri, le altre figure (professionali) cercando di inserirle e, senza fare cose pesanti, senza dare troppi impegni... in maniera soft, in modo poi da avere la garanzia della loro partecipazione fino alla fine e quindi l'assistente sociale e territoriale, la pediatra, l'educatrice del nido. Alla fine ce li ho avuti tutti dalla mia parte (ED3).

Un altro esempio può essere la presenza nelle Équipe Multidisciplinari di operatori di area sanitaria che permettono non solo di dare una risposta a un bisogno di salute, ma anche di avviare una relazione che consente di costruire risposte multidimensionali:

Ed è stato importante perché l'ostetrica riesce a entrare prima in una casa ad osservare una bambina. Era stata anche facilitante [...], mi ha permesso di poter fare la proposta loro e di condividerla con la collega che c'è ancora (AS9)

Dall'altra parte, ci sono state operatrici che hanno fatto riferimento a situazioni di solitudine professionale e alla fatica di coinvolgere altri professionisti, anche colleghi del servizio, nella costruzione di una équipe multidisciplinare. Tali difficoltà ascrivibili a elementi di esosistema, come per esempio l'assenza di risorse umane sufficienti oppure le difficoltà create dal *turn over* all'interno dei servizi, che hanno portato a frequenti cambi del personale e alla conseguente perdita dei colleghi con cui si è condivisa buona parte della formazione della ricerca RdC03.

...inizia la formazione e iniziano i primi turn over degli operatori, per cui a un certo punto ci siamo trovati che [...] sulla ricerca non c'erano più. Infatti, a un certo punto a febbraio, chi ha fatto la formazione è andato e chi è rimasto si è trovato solo (ED9).

Altre situazioni di difficoltà nella creazione dell'équipe multidisciplinare appaiono legate all'emergenza sanitaria che, chiedendo agli operatori di riorganizzare completamente il proprio lavoro, ha ridotto la loro disponibilità a coinvolgersi in nuovi progetti, alle difficoltà di collaborare con la scuola e quindi di poter contare sulla presenza dell'insegnante del bambino all'interno della Équipe Multidisciplinare e infine alla percezione di aver subito una 'forzatura' dai propri coordinatori o responsabili di servizio, nel coinvolgimento nella ricerca, con la percezione di non aver potuto aderire volontariamente ad un percorso ritenuto impegnativo. Questo porta a una disponibilità ridotta a essere presenti con la famiglia secondo l'intensità richiesta dall'approccio proposto da RdC03.

I vissuti di 'solitudine' delle operatrici risultano compensati dalla motivazione, interesse e impegno personale che esse sviluppano di fronte alla proposta della ricerca RdC03, riguardo la quale esprimono apprezzamento per l'attenzione e il tempo ricevuto dal gruppo di ricerca nelle attività, non solo di formazione, ma anche di accompagnamento e supporto.

In generale, a livello di esosistema, sembra emergere il tema del ruolo di 'attivatore' svolto dalla ricerca RdC03. La proposta, quando risulta efficace, tocca la corda di assetti istituzionali e rimette in moto le negoziazioni in vista di nuovi posizionamenti dell'operatore nei confronti della famiglia con cui lavora e dei colleghi con cui si trova a collaborare.

7. Riflessioni conclusive

Le parole delle partecipanti all'evento formativo di settembre 2021 hanno dato la possibilità di conoscere il loro punto di vista relativamente all'esperienza di ricerca-intervento-formazione che si stava conducendo. Esse hanno in diverse occasioni valorizzato la possibilità di far parte di un percorso che offre un "nuovo approccio" nella conduzione degli interventi con le famiglie, un approccio che mette al centro non solo l'ascolto della voce dei genitori, ma anche la costruzione di percorsi di decisionalità condivisa (Tracchi et al. 2020). Le parole delle operatrici hanno sottolineato sia le soddisfazioni incontrate nella realizzazione del percorso, sia le fatiche vissute rispetto all'impegno di considerare allo stesso tempo il sapere delle famiglie e il

sapere dei professionisti, due saperi diversi, che stanno in relazione e in dialogo rispetto a un territorio di competenza comune, quale è la costruzione delle risposte ai bisogni di sviluppo delle bambine e dei bambini.

Le narrazioni delle operatrici hanno messo bene in luce la multidimensionalità degli aspetti che compongono i vissuti connessi alla condizione di povertà delle famiglie, una multidimensionalità che è stato possibile leggere grazie al *framework* P.OVER.TÁ, con il quale si sono evidenziate le relazioni esistenti tra i beni materiali, di salute, educativi, esistenziali e sociali e come l'accesso a un bene si intrecci in maniera circolare e non lineare all'accesso agli altri beni. L'esperienza di analisi ha anche consentito di mettere alla prova l'articolazione del *framework* P.OVER.TÁ con la proposta di separare beni sociali e beni di salute, inizialmente intesi dal *framework* come un *unicum*.

Rispetto alla multidimensionalità della povertà, l'accesso ai beni sociali è descritto dalle operatrici come un crocevia, luogo in cui si costruiscono le condizioni per poter accedere alle altre tipologie di beni. Le partecipanti descrivono le possibilità di collaborazione con i colleghi appartenenti alla stessa organizzazione e con gli altri professionisti coinvolti e presenti nelle vite delle famiglie e dei bambini come cruciali nell'agire risposte coerenti e unitarie rispetto ai bisogni complessi e multidimensionali delle famiglie. Gli esempi presenti nelle narrazioni hanno fatto riferimento ad azioni condotte insieme ai servizi per la prima infanzia, ai servizi educativi del Terzo Settore e ai servizi sanitari. Quando tale collaborazione non è stata perseguita oppure non è stata possibile, le operatrici hanno riportato una grande fatica nella conduzione della ricerca. In questo modo, si sono messi in luce gli elementi di mesosistema che influenzano un agire efficace dei servizi, ma anche gli elementi di esosistema quali il *turn over*, la formazione condivisa e la *governance* dei servizi, che condizionano la possibilità di costruire con le famiglie quelle opportunità che garantiscono l'accesso alle differenti tipologie di beni. Qui diviene evidente il concetto di *capability* delle famiglie, che comprende oltre alla capacità della persona, del bambino, del genitore di esercitare la propria competenza nelle azioni che rispondono un bisogno, anche le "le libertà e opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale, economico" (Nussbaum, 2011, trad. it. 2012, p. 28). Martha Nussbaum nella sua analisi propone due compiti della società (nel nostro caso, più prettamente dei servizi), tali da garantire l'esercizio delle *capabilities*: il compito di produrre l'opportunità di sviluppare le proprie *capabilities*, le proprie possibilità di funzionamento, ossia ciò che una persona può essere, fare, perseguire (per esempio l'accompagnamento nei confronti della genitorialità consente lo sviluppo delle *capabilities* di insegnamento o di incoraggiamento nei confronti delle esperienze vissute dai figli ecc.) e il compito di offrire l'opportunità per le persone di funzionare secondo le proprie *capabilities* (per esempio la frequenza a un gruppo genitori-bambini garantisce la possibilità di esercitare e riflettere sulle *capabilities* che riguardano l'esercizio della propria genitorialità).

Eppure, le parole delle operatrici non fanno mai riferimento esplicito al percorso come opportunità per le famiglie di apprendere e divenire consapevoli delle proprie capacità, delle proprie competenze e possibilità di azione nei confronti della crescita dei figli. Ancor meno si fa riferimento alla costruzione di "ambienti di apprendimento protetto" (Mezirow, 1991, trad. it. 2016, p. 90) in cui promuovere quelle condizioni necessarie alla costruzione di nuovi modi di agire con i bambini. Non sembra realizzarsi pienamente e in maniera consapevole una intenzionalità metodologica nel procedere attraverso la co-progettazione verso una definizione di una «domanda educativa» dei genitori (Milanesi, 1987) ossia come la presa di coscienza ed elaborazione compiuta di uno o più bisogni la cui soddisfazione è percepita come rilevante ai fini del progetto di vita e della crescita delle bambine e dei bambini.

Anche il fatto che le operatrici non facciano mai riferimento diretto alle bambine e ai bambini, ai loro bisogni e alle loro competenze, pone degli interrogativi riguardo il riconoscimento delle ragioni che guidano il proprio agire professionale nella quotidianità degli incontri con le famiglie e su come sono rappresentati i bisogni di crescita dei bambini piccoli e le risposte necessarie per garantire la loro crescita. Non sembra esserci una piena consapevolezza che i percorsi generati attraverso la ricerca siano percorsi educativi per i genitori, veri e propri percorsi di *parenting support*, di apprendimento riflessivo rispetto alle scelte quotidiane che guidano le interazioni con i figli. Sono domande che riguardano la ricerca RdC03, ma anche più in generale la formazione di base degli operatori sociali e educativi nei confronti dei genitori, in riferimento a un agire professionale che è impegnato nel creare le «condizioni per una genitorialità positiva, facendo in modo che tutti i bambini abbiano accesso a un livello adeguato di risorse (materiali, psicologiche, sociali e culturali) e che il contesto sociale e i modelli di vita prevalenti siano ricettivi rispetto alle esigenze delle famiglie con bambini e dei genitori » (REC 2006/19, art. 3).

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Dewey J. (1933): *Come pensiamo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2019.
- Horwath J. (2010): *The Child's World: The Comprehensive Guide to Assessing Children in Need*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mezirow J. (1991): *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2016.
- Milanesi G. (1987): *Devianza*. In: F. Demarchi, A. Ellena, B. Cattarinussi (a cura di), *Nuovo dizionario di sociologia*. Cinisello Balsamo: Edizioni Paoline, pp. 655-664.
- Milani P. (2020): Un framework innovativo per prevenire la povertà educativa nelle famiglie vulnerabili, beneficiarie del Reddito di Cittadinanza. *Scholè*, n. 2, anno LVIII, pp. 73-86.
- Milani P., Zenarolla A. (2020): *Il framework concettuale dei Patti di inclusione sociale del Reddito di Cittadinanza*. In: A. Petrella, P. Milani (a cura di) (2020): *Il Quaderno della formazione. Materiali del corso per Professionista esperto nella gestione degli strumenti per l'analisi multidimensionale del bisogno e per la progettazione degli interventi rivolti alle famiglie beneficiarie della misura di contrasto alla povertà e sostegno al reddito*. Padova: Padova University Press, (<http://www.padovauniversitypress.it/publications/9788869382055>, ultima consultazione: 30 ottobre 2021).
- Miles M.B., Huberman A.M., Saldaña, J. (2020): *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*, Fourth edition. Thousand Oaks: SAGE.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2019): *Linee Guida. I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale*. Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2021): *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*, Roma (<<https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>>, ultima consultazione: 30 ottobre 2021).
- Mortari L. (2011): *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum C. (2011): *Creare capacità*. Trad. it. Bologna, Il Mulino, 2012.
- Recommendation REC (2006)19, *Policy to Support Positive Parenting*. Bruxelles: Council of Europe.
- Riessman C.K. (2008): *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Rinaldi C. (2009): *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare, apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Save The Children (2014): *La Lampada di Aladino. L'Indice di Save the Children per misurare la povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save The Children.
- Sen A. (1999): *Lo sviluppo è libertà*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2000.
- Serbati S. (2020): *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.

- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Shaw I., Holland S. (2014): *Doing Qualitative Research in Social Work*. London: Sage.
- Tracchi M., Serbati S., Bolelli K., Moreno D., Zanon O., Milani P. (2020): La formazione dei professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale: la specificità dell'educativo in un terreno condiviso di competenze relazionali e comunicative, *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 17(2), pp. 91-111.



Citation: R. Ailincăi, M. Ali, M. Paia, E. Guy, D. Wong (2022) Parenting in the South Seas. Educational Skills in Remote Archipelagos of French Polynesia. *Rief* 21, 2: pp. 23-45. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12851>.

Copyright: © 2022 R. Ailincăi, M. Ali, M. Paia, E. Guy, D. Wong. 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.

Parenting in the South Seas. Educational Skills in Remote Archipelagos of French Polynesia¹

*Rodica Ailincăi*², *Maurizio Ali*³, *Mirose Paia*⁴,
*Emilie Guy*⁵, *Déana Wong*⁶

Abstract

L'articolo presenta i risultati di una ricerca esplorativa sulle pratiche e gli atteggiamenti genitoriali in tre arcipelaghi periferici della Polinesia francese: le Marchesi, le Australi e le Isole Tuamotus. L'obiettivo era identificare le tipologie di genitorialità in contesti isolati utilizzando la Scala di valutazione delle competenze genitoriali (*Échelle des Compétences Éducatives Parentales, ECEP*) con 120 genitori che vivono in isole remote. L'analisi dei dati indica che le famiglie che vivono in questi contesti isolati si trovano in una situazione piuttosto vulnerabile in relazione alla scolarizzazione. L'atteggiamento dei genitori è nella maggior parte dei casi normativo e attribuisce un'importanza significativa al successo scolastico, ma le pratiche domestiche appaiono per lo più liberali, caratterizzate da un'autonomia non supervisionata unita a momenti di rigore, come osservato in altri contesti postcoloniali e marginali. Infine, l'articolo discute l'efficacia dell'ECEP come valido strumento di misurazione negli studi sulla famiglia, confermando la sua efficacia.

Parole chiave: ECEP, Francia d'oltremare, relazione genitori-figli, relazione genitori-scuola, competenze genitoriali.

¹ This paper is the result of a coordinated and joint work of the Authors. They have no financial or proprietary interests in any material discussed in this article.

² Associate Professor at University of French Polynesia (*Université de la Polynésie française*) and Directress of EASTCO research laboratory (*Equipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie*).

³ Assistant Professor at University of French West Indies (*Université des Antilles*), Chief Research Officer at the National Institute on Advanced Studies in Teaching, Education and Training (Martinique) and member of the CRREF research laboratory (*Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation*).

⁴ Assistant Professor at University of French Polynesia, Member of EASTCO research laboratory (*Equipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie*). Email: mirose.paia@upf.pf.

⁵ Doctoral student at University of French Polynesia, EASTCO research laboratory (*Equipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie*).

⁶ PhD at University of French Polynesia, EASTCO research laboratory (*Equipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie*).

Abstract

The paper presents the results of an exploratory research on parental practices and attitudes in three peripheral archipelagos of French Polynesia: the Marquesas, the Australs, and the Tuamotus Islands. Its aim was to identify parenting typologies in isolated contexts using the Parenting Skills Evaluation Scale (*Échelle des Compétences Éducatives Parentales, ECEP*) with 120 parents living in remote islands. The data analysis indicates that families living in such isolated contexts are in a rather vulnerable situation in relation to schooling. Parental attitude is in most cases normative, attributing a significant importance to school success, but domestic practices appear mostly liberal, characterized by unsupervised autonomy combined with moments of strictness, as observed in other postcolonial and marginalized contexts. Finally, the article discusses the efficacy of the ECEP as a valid measurement tool in family studies, confirming its effectiveness.

Keywords: ECEP, overseas France, parent-child relation, parent-school relation, parenting skills.

Introduction

Children success in adapting to their school and social environment is significantly influenced by interactions between individual factors – such as intellectual or physical disabilities – and factors originating from the immediate environment: the interactive ecosystem in which children grow up. Among the factors that predict a child's school results and successful development, a growing number of research works has been confirming the pivotal role played by parenting skills (Frick, Christian, Wootton, 1999; Gryczkowski, Jordan, Mercer, 2010). As shown by Terrisse and Larose (2001), children with disabilities display more resilient attitudes if raised in supportive family environments; conversely, children with no special needs may experience difficulties if family environment is unsupportive. Pourtois (1979) found that 84% of the variance in school performance is attributable to the family environment: the parents' behaviors, attitudes, personality traits and intellectual capacity but also their social status and workplace culture. Evans and his team (2012) have recently demonstrated a link between unfavorable (inconsistent and punitive) parenting practices, mother's beliefs, and problematic child's temperament (shy, antisocial, or aggressive).

While American neo-behaviorist approaches have systematically identified distal variables, in particular the parents' socioeconomic and educational levels, as predictive of success or failure at school (Waxman, Padron, 1995; Garnier, Stein, Jacobs, 1997), ecological approaches, particularly as followed by Canadian researchers, have been more concerned with the study of proximal variables, such as parental attitudes and practices (Deslandes, 1996, 2005; Larose *et al.*, 2004; Terrisse, 1996).

This paper summarizes the results obtained in the framework of a research project aimed to describe parental attitudes and practices in remote archipelagos of French Polynesia, a French overseas territory in the Pacific Ocean⁷. We worked with a coherent sample of 120 parents of children aged between 8 and 10, without disabilities, living in the Marquesas, the Australs, the Tuamotus and the Gambier Islands. To identify self-reported parental practices, we used a psychometric tool developed by Bernard Terrisse and his colleagues, the Parenting Skills Evaluation Scale (*Échelle des Compétences Éducatives Parentales*, henceforth ECEP. Terrisse, Rouzier, 1986; Terrisse, Larose, 1998, 2009).

⁷The PrEEP project (*Pratiques éducatives enseignantes et parentales en Polynésie française*, Educative practices of parents and teachers in French Polynesia) was allowed a financial aid by the French Ministry of the Overseas Territories. For a detailed description of the project see Ailincăi and Delcroix (2017). The first results of the survey presented in this article have been briefly diffused (in French) in Ailincăi *et al.* (2021).

We hope that our work will contribute to the actual debate about the predictive factors of a child's favorable long-term development and the opportunities offered by existing approaches for the prevention of possible school difficulties, especially in overseas, postcolonial, or isolated contexts.

1. Parenting, education, and child development

Skills are usually defined in relation to the ability to perform an action with good results: they are based on knowledge and experience acquired in a particular field of activity. The notion of skill has been entering in education and training studies since the 1970, thanks to the seminal works of Lester Thurow (1972) and Nobel Prize Joseph Stiglitz (1973), two economist that worked to understand the impact of education on economic development. While at first this notion was applied exclusively to teachers, other classroom actors and pupils, it is now increasingly being applied to parents and domestic education dynamics (Sellenet, 2009). According to Larivée and his colleagues (Larivée, Terrisse, Pithon, 2005; Larivée, Terrisse, Richard, 2013), informal and family education is built not only on knowledge and technical abilities, but also by appropriate attitudes towards learners. Madge (1983) and Trudelle (1992) highlighted, for indeed, that parents - as like as professional educators - tend to meet children needs mobilizing their *savoir vivre* and their physical, social, emotive, and intellectual capacities. There is a longstanding consensus about the principle according to which the quality of adults' interventions is based on their educational skills, and it influences children behaviors shaping their attitudes and feelings (Hersey and Blanchard, 1978).

Pourtois and Desmet (2000) consider the development of parental skills as an evolutionary process implying an interactive dynamic - between individuals, natural environments, and socio-cultural contexts - subject to irregularities (satisfactions and disappointments) and influenced by endogenous family dynamics (parents' characters, marital relationship, socioeconomic status, social networks. Terrisse, 1996), but also by cultural values (educational ideologies, educative goals, and conception of social success. Ailincal, Jung, Ali, 2012; Ali, 2016a)⁸. Knowledge and skills shape parental practices, that Terrisse and Larose (2009) consider as adaptative and evolutive traits of the parent's personality. Parental skills and practices determine the way parents propose, justify, evaluate, and legitimize knowledge claims according to their educative style⁹ (and their educational ideologies), both in everyday and epistemic activities (*idest*, activities aimed to generate knowledge. Pekrun *et al.*, 2017): in short, the parenting style. Over the years, the scientific examination of parenting skills has led researchers to identify different parenting styles (a first systematization was proposed by Deslandes and Potvin, 1998), to observe a close relationship between parenting skills and parental self-esteem (Mash, Johnston, 1983; Main, Goldwin, 1984) and to detect that parent's self-efficacy¹⁰ is linked with flexible parenting practices and democratic parenting style (Trudelle, 1992). Balance in top-down and bottom-up domestic interactions enhance child's initiative, curiosity, critical attitude, originality, respect for others,

⁸ A first attempt to describe parental ideologies in French Polynesia, based on an ethnopsychological approach, was presented by Levy (1975). More recently, Ali (2021) has been exploring educational ideologies among family and educators in the Marquesas Islands, using an ethnohistoric perspective and concluding that their conception of school and social success is nowadays shaped by global dynamics and labour market's needs (see also Ailincal *et al.*, 2016). Other researchers have been working on parenting in Polynesia during COVID-19 pandemic (Cadousteau *et al.*, 2021).

⁹ The notions of educative and educational style appear since the 1970s to summarize the way the educator educates (Leichter, 1973) and they have not to be confused with the more polemical notion of learning style (the way a student learns. For a synthesis of the debate, see Norman, 2009).

¹⁰ According to Bandura (1997), the individual's belief in their capacity to execute a task and to achieve a goal (see also Rodebaugh, 2006).

individual determination, facilitating the child's moral and cognitive development (Baumrind, 1966, 1967; Lautrey, 1995) and several authors have demonstrated that suggestive and empowering styles – akin to democratic practices – facilitate children ability to learn (Ailincăi, Ali, Alby, 2018; Ailincăi, Weil-Barais, Caillot, 2005).

Unlike parental practices, the notion of parental attitude is less concrete. It defines the parent's way of relating to the child and their ability to react (positively or negatively) to a situation (Schaefer, Bell, 1958). Social psychologists Fishbein and Ajzen (1975) proposed a theory of reasoned action to explain the correlations between attitudes and probabilities of producing or structuring behaviors. In this theoretical model, attitude has a predictive value with respect to practices (moderated by the sense of control that the individual has over his or her own behaviors). Rotter (1966) proposes the concept of locus of control to denote an individual's tendency to consider a phenomenon as the result of their own behavior (internal locus), or as controlled by factors over which they have no influence (chance, destiny, institutions, etc.) and occurring independently of the individual's own actions (external locus). To understand those dynamics and the general operating mode of parenting, in recent decades parental ideologies, skills, practices, and attitudes have been deeply explored and a growing corpus of research has been consecrated to detect, identify, measure, and analyze protective and critical factors in children development.

2. *Measuring parenting skills and practices*

Based on an interactional approach, Terrisse (1996) places the variables that can influence parenting skills and child development within an ecosystemic architecture. These factors are combined in a horizontal structure on three levels, based on Belsky's model (1984), and grouped according to Bronfenbrenner's criteria of ecological systems of children development (1979): the first level correspond to the Bronfenbrenner's micro-systems of primary socialization (the family, the school); the second level, is the mesosystem (where the microsystems interact) and the third level is the macrosystem (cultural and social values, institutions, global markets). Therefore, factors influencing parenting skills and their evolution in a done context seem to be related with parents' personality, their sense of competence, their values, their attitudes, and their child's situation (health and behavior).

Several authors postulate that the most reliable way to “quantify” educative dynamics in domestic environments is measuring the interactions between the different systems that influence children development (Larose, Terrisse, Lefebvre, 1998; Terrisse *et al.*, 2000; Deslandes, 1996, 2005). Parenting practices and skills are usually measured by self-administered questionnaires such as the Block's parenting practices questionnaire (Block, 1965, 1985; Block, Block, 1981); the parenting style measurement tools proposed by Steinberg, Lamborn, Dornbusch and Darling (1992), and by Epstein, Connors and Salinas (1993); the Self-assesment Questionnaire for Parenting Skills (*Questionnaire d'Auto-Evaluation de la Compétence Educative Parentale*, QAECEP) elaborated by Terrisse and Trudelle (1988); the Family Environment Questionnaire (*Questionnaire sur l'Environnement Familial*, henceforth QEF. Terrisse, Larose, 1999); the Family Sociological Data Questionnaire (*Questionnaire d'Informations Sociologiques sur la Famille*, QISF. Terrisse, Bédard, 2003); the Parenting Practices Questionnaire (*Questionnaire sur les Pratiques Educatives Parentales*, QPEP. Pithon, Terrisse, 2003); the Parental Discipline Methods Interview (PDMI. Connors *et al.*, 2006); the Evaluation of Parenting Practices (*Évaluation des pratiques éducatives parentales*, EPEP. Meunier, Roskam, 2007); and, finally, the Parenting Skills Evaluation Scale (*Echelle des compétences éducatives parentales*, ECEP) conceived by Terrisse and Larose (1998, 2009). Largely diffused among educational researchers and professionals in French-speaking countries (especially in Canada, Belgium, and Switzerland), ECEP is a reliable

psychometric tool to identify self-reported practices and detect parental skills and its effectiveness as a measurement tool has been verified many times in terms of validity and accuracy (Roskam *et al.*, 2009; Peduzzi, 2013; Lamarque *et al.*, 2020).

Nevertheless, the accuracy of data gathered from self-administered questionnaires is often questioned because of various forms of bias well known by social psychologists such as social desirability bias, researcher bias or respondent bias (Nederhof, 1985). As observed by a large number of researchers, saying and doing are two activities that are not necessarily coherent and it exists a gap separating self-reported and actual practices (Kochanska, Kuczynski, Radle-Yarrow, 1989; Deković, Janssens, Gerris, 1991; Deslandes, 1996). A more comprehensive research approach should be based on both factor (declared and observed practices), including systematic observations, ethnographic fieldwork, behavior sampling and critical discourse analysis but this kind of research scheme needs of a large scale programme management, a consistent team of researchers (and fieldworkers) and a substantial financial aid that is often out of scope in peripheral, isolated or marginalized environments. Most of the work we cited in this section are consecrated to urban contexts in industrialized countries but our work would be contribute to this debate presenting the results of a research aimed to analyze declared parenting practices (and educational discourses among parents) in a postcolonial context, French Polynesia: a former colony of the French colonial Empire nowadays integrated to the administrative structure of the French Republic as an overseas territory.

3. Research context

French Polynesia consists of many widely dispersed islands in the Pacific Ocean, spread over an area equivalent to that of Europe (see Fig.1). It consists of five archipelagos with a total of 118 islands: the Society Islands (242 726 inhabitants), the most populous archipelago, including the main island, Tahiti, situated 17,000 km to the south-west of Europe; the Marquesas (9 346 habitants); the Austral Islands (6 965); and the Tuamotu and Gambier Islands, combined in the same administrative district (16 881).

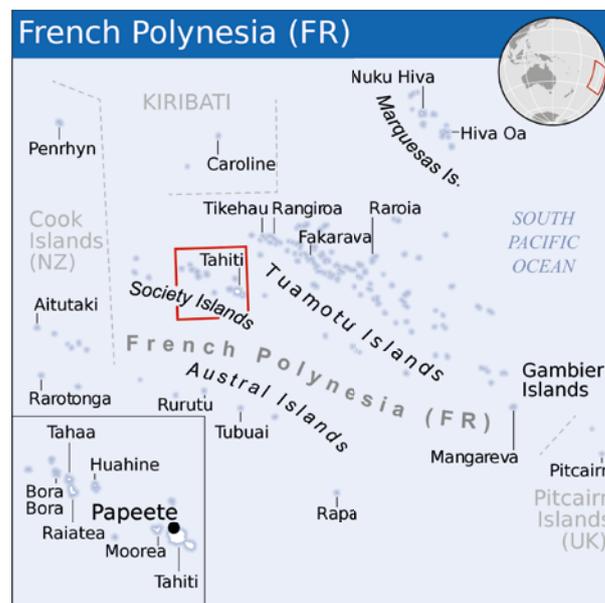


Fig. 1 – French Polynesia and its archipelagos
(United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs/CC BY 3.0)

Our study was carried out on the last four archipelagos: scarcely populated (by autochthonous communities), more isolated from the urban values of the capital, Papeete (in Tahiti), and still animated by a traditional way of life. Their rural environment is characterized by an economy of subsistence mainly based on agriculture, breeding, sheep farming and artisanal fishing. Their isolation is both geographical and social: the Marquesas consist of mountainous islands, located approximately 1,400 km north-east of Tahiti; the Austral Islands are located more than 500 km south of Tahiti; to the east, the Tuamotu–Gambier Islands *ensemble* is composed by 76 atolls scattered over an area of two million square kilometers. These archipelagos are accessible from Tahiti by air (the main islands dispose of airports and some remote islands of simple landing strips) but the local transports are guaranteed only by the sea. Even if French Polynesia is connected to the global network, in remote archipelagos the internet connection is unstable and exposed to the vagaries of the climate: for local communities, ultimately, the integration to the global village is still far to be achieved.

While the average monthly household income in French Polynesia is 398,900 XPF¹¹ (equivalent to 3,343 €) and 497,200 XPF (4,166 €) in urban Tahiti, we observe much lower incomes in remote archipelagos (Benoit, 2017; Champion, 2018). The average monthly income per household in 2015 was 299,200 XPF (2,507 €) in the Marquesas Islands, 235,800 XPF (1,976 €) in the Austral Islands, and 319,000 XPF (2,673 €) in the Tuamotu-Gambier archipelagos, with many households consisting of several families living under one roof.

French is the official language - vehiculated by school, media and administrative life - but every archipelago is characterized by its own native language. There are seven distinct Polynesian languages spoken in French Polynesia: Tahitian, Pa'umotu, North Marquesan, South Marquesan, Mangarevan, Rapa and Austral (Charpentier, François, 2015). Tables 1 and 2 show the overall linguistic situation of the archipelagos where our study was carried out.

	French		Polynesian languages					
	<i>Understood</i>		<i>Not understood</i>		<i>Understood</i>		<i>Not understood</i>	
Marquesas	6,843	98%	135	2%	6,635*	95%	343	5%
Austral	4,982	96%	231	4%	5,083*	98%	130	2%
Tuamotu-Gambier	12,542	97%	386	3%	12,212*	94%	716	6%
French Polynesia	211,163	99%	2,913	1%	184,736**	86%	29,340	14%

Table 1. Language skills among adults in French Polynesia remote archipelagos (ISPE, 2018).

	French		Polynesian languages		Tahitian		Other	
Marquesas	2,108	30 %	4,665*	67%	161	2 %	24	0,3%
Austral	2,223	43 %	2,161*	41%	794	15%	15	0,3%
Tuamotu-Gambier	8,097	63%	1,786*	14%	2,854	22%	117	0,9%
French Polynesia	157,343	73.5 %	10,440***	5%	43,019	20 %	2,757	1,3%

* Marquesan in the Marquesas; Pa'umotu or Mangarevan in Tuamotu-Gambier; Austral dialect group (Tubuai, Rimatara, Raivavae, Rurutu) and Rapa in the Austral Islands; ** Understanding of at least one Polynesian language; *** All Polynesian languages other than Tahitian

Table 2. Linguistic environment in Polynesian households (ISPE, 2018).

¹¹ XPF is the currency code for the *Change franc Pacific* (Pacific Franc Exchange), used in Oceania French territories: French Polynesia, New Caledonia and Wallis and Futuna.

Over the years, local educational authorities have been dealing with the dispersion of the school population, especially in scarcely populated remote islands, and with the goal to assure the functioning of the educative system, even in the most isolated district and even for a small number of pupils. Nowadays, French Polynesia dispose of a public school system based on 203 primary schools and 46 secondary schools attended by more than 51,000 students (DGEE, 2020). The private system disposes of 34 schools: 20 primary schools and 14 secondary schools, most of them linked with religious congregations¹².

4. Research method

This research was aimed to better understand parenting dynamics in some remote archipelagos of French Polynesia. We choose to focalize on two groups of variables:

- At a microsystemic level, the proximal variables: parental attitudes and practices.
- At a macrosystemic level, the distal variables: parents' socioeconomic status, level of education, families' vulnerability index.

Finally, we looked for tendencies and correlations between the two groups of variables, interpreting and discussing the results we obtained by taking into the account the peculiar situation of the research context.

Prior to the deployment of research activities, a formal approval was obtained from the ethics committee of University of French Polynesia. Written informed consent was obtained from the participants prior to the survey. We first informed the education authorities in Polynesia, then the directors of the schools, as well as the teachers and the parents. The most important step was obtaining the consent of the parents who participated in the study. All documents were then anonymized so that no names could identify the parents.

4.1. Study population

The data was collected from 120 parents¹³ - of pupils aged between eight- and nine-years old - living in the Marquesas, the Austral, the Tuamotu and Gambier archipelagos. Participants were asked to complete the questionnaire during a school meeting¹⁴. Most of them (75%) were not able to complete the task autonomously and needed an assistance to translate the questions in local languages (because of their scarce knowledge of French).

4.2. Measurement tool

The ECEP tool is a Parenting Skills Evaluation Scale. The first version was developed in 1986 but we used the last available version (Terrisse and Larose, 2009)¹⁵. The scale uses 47 questions to explore three themes:

¹²The role played by religion and religious congregations in French Polynesia culture and social organization (and the impact of congregational private schools) has been deeply analysed by Saura (2013).

¹³Both biological and legal parents. In French Polynesia but also in other Oceanian archipelagos the practice adoption is widespread and regulated by the *fa'a'amu* customary law (Rigo, 2004; Rollin, 1974). In Polynesia, *fa'a'amu* is generally managed within the same kin network, privileging family members (older siblings, aunts, or uncles) as adoptive parents (Asselin, 2021).

¹⁴In the framework of the PrEEP Project (see footnote n.7), some of the parents participating in this survey were also interviewed and filmed at their home, with their children. The activity was aimed to better understand the gap between their educational discourses and family *praxis*. Results were recently published by Ailincai and Sramski (2020).

¹⁵There are different versions of the ECEP tool according to the age of the children. For our research, we used the version destined to parents with children aged 6-9.

- parental attitudes, measured crossing the values of Rigid/Flexible and Distrust/Trust polarities;
- parental practices, based on Normative/Elaborative and a Strict/Liberal polarities;
- parental locus of control, made up of five separate items.

The items related to the locus of control were introduced to the ECEP tool in the 2009 version to refine the interpretation of the scores for attitudes and practices. According to the theories on sense of control (Fishbein, Ajzen, 1975; Rotter, 1996), parents indeed perceive their child's behavior as the result of both endogenous and exogenous dynamics: on one hand, their parental performance and on the other hand, the role played by children agency or by external agents of socialization (at the school or belonging to the neighborhood). Therefore, parents focused on endogenous dynamics (or internalities, adopting an internal locus of control) tend to be more proactive than those who display an external locus of control (externalities, more focused on endogenous causes). Integrated to the ECEP tool, this item allows to better understand how parents value their parental role and the impact of their educational activity¹⁶.

To evaluate the efficacy of the ECEP tool in Polynesian context, previously to the main survey, we carried out a preliminary trial test with a sample of six parents. This trial test allowed us to detect some vulnerabilities in the original version of the tool needing some adaptations to avoid any misunderstanding with Polynesian participants. We reformulated some questions (privileging simplified French vocabulary) and we choose to make easier the input process, asking the parents to tick a box indicating whether they agreed or disagreed with the statement rather than entering values of 0 or 1 for agreement or disagreement. Also, we adapted some questions to Polynesian context:

- Using the school levels according to the French education system;
- Taking into the account the monthly rather than the annual income;
- Using XPF rather than Euro.

4.3. *Impact of socioeconomic variables*

The ECEP tool address the socioeconomic variables most widely used in research literature to evaluate vulnerability: family income, parent's educational level, housing type, leisure practices, neighborhood network and social support (Ligon, Schechter, 2003; Gallardo, 2020). We interpreted these items taking into the account the peculiar context of remote archipelagos and avoiding any generalization with an abstract "Polynesian context". Adopting a more contextualized approach, we can explain some local specificities. Whereas the relative poverty threshold¹⁷ for the Westernized zones of French Polynesia (Tahiti, Bora Bora or Moorea) is indeed 67,395 XPF/month (565 €/month), in remote archipelagos - where rural lifestyles are rather different, shaped by a mode of production based on subsistence farming, self-consumption, and barter -

¹⁶ Recently, a team issued by the Department of Psychology at Emory University (Atlanta) and the Bristol Medical School found that the greater value assigned by parents to externalities, the greater the increased risk of the child's adverse behaviour as rated by teachers (Nowicki *et al.*, 2018). The risk was generally greatest if both parents adopted an external locus of control and lowest if both were focused on internal locus. Their work confirm that the locus of control plays a pivotal role influencing parental attitudes and practices.

¹⁷ Economists measure poverty in absolute or relative terms: "in countries with a very low level of development, it is often the absolute poverty threshold that is measured, *idest* the poverty threshold is based on the notion of a basic minimum for survival. In developed countries, poverty is measured in relative terms, *idest* the poverty threshold changes with movements in the country's standard of living" (Tepava, Vucher-Visin, 2005, p.1).

the threshold is reduced to half (or less) : 33,544 XPF/month (281 €/month) in the Marquesas, 26,168 XPF/month (219 €/month) in the Austral Islands, and 31,158 XPF/month (261 €/month) in Tuamotu Gambier archipelagos (Herrera and Merceron, 2010). The relative value of self-produced food sources exceeds expenditure by 22% in the Marquesas, by 23% in the Austral Islands, and by 15% in Tuamotu-Gambier (Benoit, 2017). In these archipelagos, two housing types coexist: the traditional rural *fare*¹⁸ and the social housing unit. Family structure is nuclear, and most households are relatively small (with a predominance of single-parent and one-child families), the average number of occupants per household being 3.5 (ISPF, 2021).

As proposed by Terrisse et Larose (1999), to contextualize our results, we measured the family environment. We used their Index of Disadvantage (ID), based on the core variable of monthly family income (scored on a four-point scale, as in Table 3).

MI (family monthly income, in XPF)	<i>MI</i> ≤ 50,000 XPF (410 €)	< <i>MI</i> ≤ 150,000 XPF (1,257 €)	< <i>MI</i> ≤ 250,000 XPF (2,095 €)	< <i>MI</i> ≤ 350,000 XPF (2,933 €)	<i>MI</i> > 350,000 XPF (2,933 €)
Points allocated for calculating ID	0 points	1 point	2 points	3 points	4 points

Table 3. The role of family income to determinate ID

To calculate ID, family income is associated with four secondary variables (each scored with 1 point): parents' educational level¹⁹ (1 point for higher than upper secondary), their employment (1 point if at least one parent hold a permanent job), family structure (1 point for two-parents and 0 points for single-parent families) and number of children (1 point for families with 1 or 2 children; 0 for families with 3 children and more).

Family ID values are therefore distributed on a scale from 0 (*very disadvantaged*) to 8 points (*not disadvantaged*). Families with a score of 7 or 8 points are considered as not particularly vulnerable.

5. Results

A total of 125 parents accepted to participate to our survey: mainly mothers (121 participants), with only 24 fathers. Five questionnaires were not included in the results because of a failure to reply to more than one question and the final research sample was based on 120 valid questionnaires:

- 97 were issued by mothers and 23 by fathers.
- 38 were issued from parents living in the Marquesas, 57 from the Austral, and 25 from Tuamotu-Gambier Islands.

¹⁸The *fare* \fa.ʁe\ is the typical Polynesian dwelling, made from plant materials.

¹⁹Terrisse et Larose (2009) only focused on mother's educational level. We choose to take into the account this variable also for fathers.

5.1. Family structure and organization

Most of parents participating to our study lived below the relative poverty threshold (82.5%), disposing of a monthly income less than 250,000 XPF (2,095 €), well below the average of French Polynesia as a whole (398,930 XPF or 3,343 €. Champion, 2018). The incidence of single-parent families was relatively high (15%) compared to the average of French Polynesia as a whole (6%). Most of the households hosted three children or more (68%) and less than one third (32%) hosted 1 or 2 children: a distribution close to the average of French Polynesia as a whole (29%, as reported by the Institute of Statistics of French Polynesia. ISPF, 2015). Globally, our sample is characterized by a low socioeconomic status (see Tab. 4).

MI	0<MI≤50,000	<MI≤150,000	<MI≤250,000	<MI≤350,000	MI>350,000
<i>Marquesas</i>	7	17	9	3	2
<i>Austral</i>	12	27	4	12	2
<i>Tuamotu-Gambier</i>	2	13	8	2	0
Total n=120	21 (17%)	57 (47.5%)	21 (17.5%)	17 (14%)	4 (3.5%)

Number of children	1-2 children	3 children	More than 3
<i>Marquesas</i>	22	7	9
<i>Austral</i>	11	20	26
<i>Tuamotu-Gambier</i>	5	14	6
Total n=120	38 (32%)	41 (34%)	41 (34%)

Family structure	Monoparental	Biparental
<i>Marquesas</i>	5	33
<i>Austral</i>	13	44
<i>Tuamotu-Gambier</i>	0	25
Total n=120	18 (15%)	102 (85%)

Table 3. Socioeconomic data

Our sample is distributed across five age groups, with most parents (52%) aged 41 or more. The proportion of unemployed parents (31%) corresponds to the unemployment rate of the active population in Polynesian remote archipelagos (30.6%, as calculated by the ISPF, 2015). Furthermore, only one third of our sample (38%) declared a permanent formal employment: the others survive with informal or occasional jobs. A considerable part of the parents participating to our study (61%) declared they never achieved the compulsory education (see Tab. 5): this rate is relatively close to that of all the remote archipelagos combined (53%) but higher than that of French Polynesia as a whole (40%).

Age	20 to 30	31 to 35	36 to 40	41 to 45	>45
<i>Marquesas</i>	7	7	10	8	6
<i>Austral</i>	1	11	19	3	23
<i>Tuamotu-Gambier</i>	2	5	6	4	8
Total n=120	10 (8%)	23 (19%)	35 (29%)	15 (13%)	37 (31%)

Employment	Employed (formal work)	Employed (informal work)	Unemployed	Other*
<i>Marquesas</i>	15	5	7	11
<i>Austral</i>	18	7	23	9
<i>Tuamotu-Gambier</i>	12	2	7	4
Total n=120	45 (37%)	14 (12%)	37 (31%)	24 (20%)

* Informal and occasional jobs: sale of handicrafts, artisanal fishing or copra washing.

Educational level	≤ lower secondary	≤ upper secondary	> secondary
<i>Marquesas</i>	17	18	3
<i>Austral</i>	39	14	4
<i>Tuamotu-Gambier</i>	17	8	0
Total n=120	73 (61%)	40 (33%)	7 (6%)

Table 5. Sociological data

We combined the distal variables presented above (in Tables 4 and 5) to determine the Index of Disadvantage of every participant and for the entire study population, grouping data according to the geographical residence (see Tab. 6).

ID	1-2 points	3-4 points	5-6 points	7-8 points
<i>Marquesas</i>	8	16	12	2
<i>Austral</i>	27	24	4	2
<i>Tuamotu-Gambier</i>	11	4	10	0
Total n=120	46 (38%)	44 (37%)	26 (22%)	4 (3%)

Table 6. Index of disadvantage (ID)

The results we obtained show that three quarters of our sample live in a poor or very poor socioeconomic situation (with an ID less to 4 points), 22% in a moderately poor situation (ID of 5 or 6 points), and only 3% of the parents are living in a favorable family context (ID of 7 or 8 points). Even if our sample it is not representative of the demographic distribution of the general population (with an overrepresentation of mothers relative to fathers), it is still statistically significant and coherent with the socioeconomic situation of Polynesian remote archipelagos (according to the data issued by the ISPF).

5.2. Parental attitudes

The ECEP tool allowed us to identify the parental attitude of participants to our study and to determine the prevalent attitude according to the archipelago (see Table 7). Attitudes are grouped in three major categories: controlling, moderately normative and laxist attitude. According to the number of points issued by the ECEP, it is possible to associate every parent with a typological profile.

	Controlling attitude score 10 to 13		Moderately normative score 14 to 16		Laxist score 17 to 20	
<i>Marquesas</i>	19	50%	18	47%	1	3%
<i>Austral</i>	36	63%	21	37%	0	0%
<i>Tuamotu-Gambier</i>	12	48%	13	52%	0	0%
Total n=120	67	56%	52	43%	1	1%

Table 7. Parental attitudes of Polynesian remote islanders

The data we obtained show that 56% of the parents adopt a controlling or extremely controlling attitude (10 to 13 points). For them, the pillar of domestic life is parental authority and the educational relationship with their children need to be based on a rigid hierarchy. Their educational style involves direct interventions, negative rather than positive feedback, reprimands, and little openness towards dialogue, explanations, and communication (Terrisse, Larose, 1998)²⁰. Less than half of the study population (43%) adopt a moderately normative attitude, combining authoritative with suggestive approaches: these parents actively stimulate their children with the aim to develop creativity and autonomy. The sub-scales associated with this item (aimed to measure the degree of intensity of an attitude on a Rigid/Flexible and Distrust/Trust polarity) indicates that in our sample, parents declare extreme attitudes, with an overwhelming majority of parents demonstrating extreme rigidity in education and extreme distrust towards their children (see Tab. 8).

Rigid/Flexible sub-scale polarity						
	<i>Extreme rigidity</i> (score 4-5)		<i>Moderate attitude</i> (score 6)		<i>Extreme flexibility</i> (score 7-8)	
Marquesas (n=38)	33	87%	5	13%	0	0%
Austral (n=57)	51	89%	4	7%	2	4%
Tuamotu-Gambier (n=25)	23	92%	2	8%	0	0%

²⁰ A deeper analysis of this normative educational style and its implications on child development has been proposed by Ailincăi, Weil-Barais and Caillot (2005). About his prevalence in postcolonial contexts, see Ali and Ailincăi (2019).

<i>Distrust/Trust sub-scale polarity</i>						
	<i>Extreme distrust (score 6-8)</i>		<i>Moderately normative (score 9)</i>		<i>Extreme trust (laxism) (score 10-12)</i>	
Marquesas (n=38)	15	40%	10	26%	13	34%
Austral (n=57)	24	42%	15	26%	18	32%
Tuamotu-Gambier (n=25)	12	48%	5	20%	8	32%

Table 8. Parental attitudes of Polynesian remote islanders: educational rigidity and trust in children

We crossed these results with the data concerning the locus of control following the procedure proposed by Terrisse and Larose (2009) and according to other paradigmatic works (Campis, Lyman, Prentice-Dunn, 1986; Lefcourt, 1991). Most of our sample (61%) show a strong concern on internalities (scores of 10 to 15 on the internal-external control scale), correlated with a very directive attitude (56%) or with a moderately normative attitude (43%). One third of the parents (38%) show a balanced level of control, granting a fair value to both internal and external causes (represented in the diagram by scores of 16 and 17): this balance is generally correlated with moderately normative attitudes (scores 14-16 on the attitudes scale) but it may also be associated with temporarily rigid behavior in response to a specific situation of loss of control (see Fig. 2).

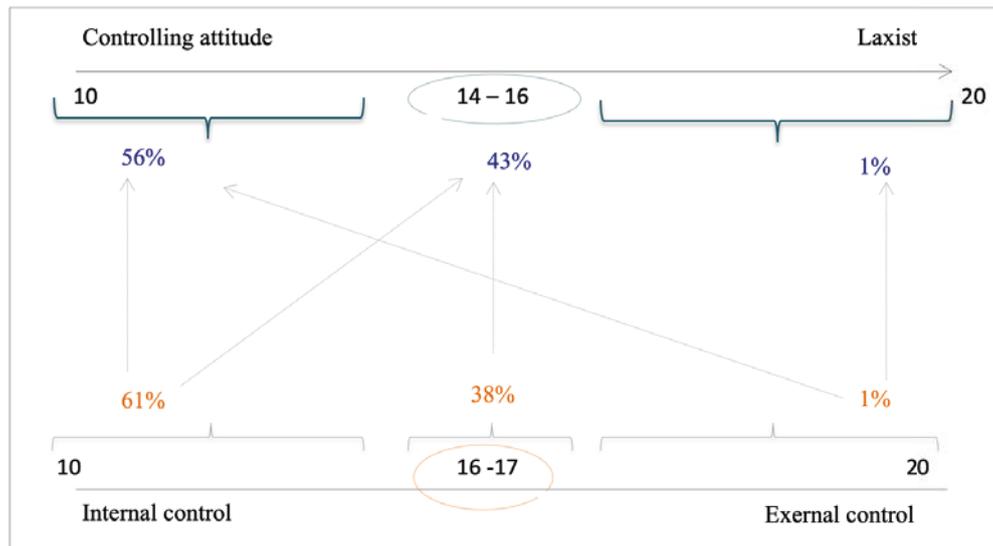


Fig. 2 – Parental attitudes and locus of control

Only one participant shows a locus of control extremely focused on externalities (a score higher than 18 points). As suggested by Terrisse and colleagues (2000), this parental typology is often associated with rather fatalistic and laxist attitude and with a scarce involvement in children schooling. However, the results we obtained seem to indicate that parenting among Polynesian remote islanders is mostly characterized by a supervisory, authoritarian, controlling attitude considering children development a “family business”.

Finally, we related the variance in attitudes and locus of control to the Index of Disadvantage (ID). The Chi-squared test (χ^2) does not reveal any clear dependence between attitudes and the ID ($p > 0.05$)²¹ suggesting that, in small-size remote contexts (such as the Polynesian islands), local communities has been developing over the years (and over the centuries, sometimes) shared educational attitudes - shaped by local habits, socioeconomic ecosystems, and ideologies - adopted by the whole community (integrating all the social sectors and statuses)²².

5.3. Parental practices

The ECEP tool was originally designed to identify parental practices and to define parenting typologies based on three categories:

- parents privileging formal practices;
- parents privileging moderately normative practices;
- parents privileging liberal practices.
-

Based on this typology, we were able to determinate the parental practices privileged in every archipelago (see Tab. 9).

	Formal practices score 16 to 20		Moderately norma- tive score 21 to 24		Liberal score 25 to 32	
<i>Marquesas (n=38)</i>	0	0%	0	0%	38	100%
<i>Austral (n=57)</i>	0	0%	2	4%	55	96%
<i>Tuamotu-Gambier (n=25)</i>	0	0%	3	12%	22	88%
Total n=120	0	0%	5	4%	115	96%

Table 9. Parental practices according to geographic residence

In our sample, attitudes are all relatively represented in all the archipelagos, but the situation with declared practices is slightly different. An overwhelming majority of the parents participating to our study is associated with an extremely liberal parental profile (96%). This typology is close to the negligent and detached interactive style described by Ailincal, Weil-Barais and Caillot (2005), characterized by the absence of parental supervision and scarce educative interactions in the domestic environment. According to the ECEP manual developed by Terrisse and Larose (2009), this profile is associated with a low level of educative feedback, and laxist attitudes, and it may have a negative impact on the balanced development of children sense of self-esteem and self-efficacy. In our sample, parents combine elaborative practices with strictness (see Tab. 10), showing scarce interest in child's activities but being disposed to exercise authority, either by explanations (discussing with the child), or by threats (with no explanation nor discussion).

²¹ Looking for statistical correlation, we choose to adopt the theoretical value of the threshold of probability the most accepted in social and human sciences ($p < 0.05$).

²² Alì (2016a; 2021) has recently suggested a similar hypothesis, based on comparative study of autochthonous communities in remote villages of the Amazon rainforest and in a Marquesan Island (see also Ailincal *et al.*, 2018).

Normative/Elaborative polarity (score 9 to 18)						
	<i>Extremely score 9-10</i>	<i>normative</i>	<i>Moderately score 11</i>	<i>normative</i>	<i>Extremely score 12-18</i>	<i>elaborative</i>
<i>Marquesas (n=38)</i>	0		0		38	
<i>Austral (n=57)</i>	0		0		57	
<i>Tuamotu-Gambier (n=25)</i>	0		0		25	
Total n=120	0	0%	0	0%	120	100%
Strict/Liberal polarity (score 7 to 14)						
	<i>Extremely score 7</i>	<i>strict</i>	<i>Moderately score 11</i>	<i>normative</i>	<i>Extremely score 14</i>	<i>liberal</i>
<i>Marquesas (n=38)</i>	30		6		2	
<i>Austral (n=57)</i>	54		3		0	
<i>Tuamotu-Gambier (n=25)</i>	23		2		0	
Total n=120	106	89%	11	9%	2	2%

Table 10. Parenting practices: normative/elaborative and strict/liberal polarities

Our results suggest that, in remote Polynesian archipelagos, parental practices are made up of extremely elaborative combined with strict behaviors closely associated with an internal locus of control (as in Fig. 3).

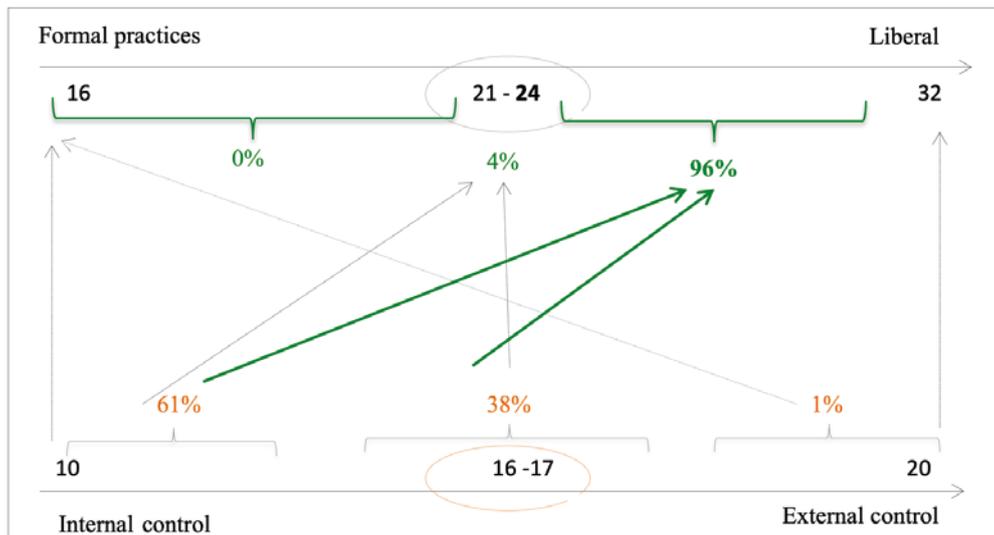


Fig. 3 - Parenting practices and locus of control among Polynesian remote islanders. The dotted arrows suggest the possible correlation proposed by Terrisse and Larose (2009). The bold arrows show the correlation we found in our sample.

This unusual situation was not described by Terisse and his colleagues, who generally have been associating liberal attitudes with a focus on externalities: a parenting typology facilitating

the development of an *enfant-roi*²³ personality. We suggest that this new typology could be associated with specific local contexts (with a strong cultural identity), where customs and traditions assign explicit and ritual responsibilities to parents (facilitating the development of an internal locus of control) but where actual practices are shaped by a disadvantageous and vulnerable socioeconomic environment (such as in postcolonial, peripheral and marginalized contexts). As with attitudes, we did not find any possible correlation between practices and the ID but, in this case, we can explain these results because of the extreme polarization of the data around the items: on the one hand, an ID shared by most of the sample, and on the other, a homogenous typology of parenting practices.

5.4. Parental attitudes and practices

The last results we obtained thanks to the ECEP tool was to correlate parental attitudes and practices. The standard deviation indicates little dispersion of the values around the sample averages, and therefore a close correspondence between practices and attitudes (see Tab. 11).

	Marquesas		Austral		Tuamotu/Gambier	
<i>Attitudes sub-scale</i>	<i>Average*</i>	<i>Sd**</i>	<i>Average</i>	<i>Sd</i>	<i>Average</i>	<i>Sd</i>
<i>Rigid/flexible</i> polarity	4.61	0.72	4.49	0.80	4.80	0.58
<i>Distrust/trust</i> polarity	8.74	1.48	8.72	1.32	8.84	1.43
Attitudes scale	13.34	1.68	13.21	1.46	13.64	1.52
Locus of control	7.27	1.24			7.06	1.57
<i>Practices sub-scale</i>	<i>Average</i>	<i>Sd</i>	<i>Average</i>	<i>Sd</i>	<i>Average</i>	<i>Sd</i>
<i>Normative/elaborative</i> practice	17.61	0.59	17.37	0.90	17.72	0.46
<i>Strict/liberal</i> practice	9.21	1.38	8.46	1.15	7.40	1.55
Practices scale	26.82	1.37	25.82	1.34	25.12	1.64

*Average = average for variable; **Sd = standard deviation

Table 11. Correlation between parenting attitudes and practices

This low standard deviation suggests a high degree of homogeneity in practices and attitudes, which could be attributed both to the highly specific nature of the island context (its isolation and the role of the local culture) and to a general situation of vulnerability, confirmed by the data on ID. In other words, in these “closed contexts” where everyone knows each other, people tend to maintain a coherent behavior (and parents’ attitudes are coherent with their practices) due to the relative absence of privacy, the discrete presence of the community control, and the risk to be exposed to social stigma.

²³ The notion of *enfant-roi* (the “child king”), widespread in the Francophone research community, is difficult to translate. According to Simone Korff-Sausse (2007), from a psychological point of view, it defines a child who harbours the illusion of infantile omnipotence (developing the Freudian concept of “His Majesty, the Baby”, as in Freud 1914. See also Szwec, 2007). If the illusion develops into a pathological condition, the *enfant-roi* becomes a “child-tyrant” (Renier, Schrod, 2008). During the XXth century, sociologists and anthropologists applied this notion to those human communities where children spent most of their daytime escaping the control of adults. About its use and misuse in a Polynesian context, see Troadec (1996) and Ali (2021).

6. Discussion

Evaluating parenting attitudes and practices with the ECEP tool allow us to identify some local trends, incoherencies and specificities typifying the context of Polynesian remote archipelagos.

Firstly, the entire study population adopt liberal parenting practices, with most of the parents being extremely elaborative. Coherently, their attitudes are moderately normative but, paradoxically, also strongly polarized and extremely rigid. In their domestic environments, children are relatively autonomous but, when the situation became too difficult to control, parents do not hesitate to formulate threats and to impose sanctions, without providing explanations: a parental compensatory reaction to re-establish the order at home (as demonstrated by Nelson *et al.*, 2009). According to Chang and his colleagues (2004), coexistence of extremely rigid attitudes and liberal practices among parents are predictive of developmental difficulties in the child. Nevertheless, our parents show a certain confidence in their parental skills and tend to feel they control the impact of their parental activity and the future effects on children development: in fact, an overwhelming majority of our sample indicated an internal and mid-range locus of control (99%). According to the Lefcourt's typology (1991), parents focused on internalities, such as in our case, are more predisposed to reconsider their convictions and their parenting mode. For indeed, they are more incline to participate in parental awareness programs promoting child-friendly practices²⁴.

The results obtained thanks to the Index of Disadvantage show a situation of general disadvantage and economic depression. The homogenous nature of the sample (a rather rural population, ethnically homogeneous, belonging to the same autochthonous population, in a context of geographical isolation and remoteness) could explain the tendency to express a similar pattern of practices. The situation is slightly different in other South Seas archipelagos, especially where population ID variance is more significant (see, for indeed, the case of Tahiti in Cadousteau *et al.*, 2021). The multivariate analysis of the external correlations shows that, for our sample, the only socio-economic variable influencing parents' behavior is their age (and only on the Strict/Liberal index): actually, parents aged 36 and older display a mainly moderately normative attitude, whereas extremely strict practices are found in younger parents.

6.1. Limitations of this study

Even if the results we obtained allow us to identify a parenting typology associated with Polynesian isolated contexts, they are limited to parents' perceptions and declarations (and refer to self-reported parental practices). A methodological triangulation of the research, with other corpus, collected by more qualitative methods (observations, recordings, interviews) would allow a better understanding of this phenomena. As seen in the first sections of this paper, these corpuses exist, focused in both declared and real practices: it will be up to the researchers to compare and critically analyze the data.

Moreover, a growing number of systematic research carried out in French Polynesia has been widening this field of research, describing parent-child interactions, and contributing to identify educative praxis in family environment. In recent years, researchers have been observing a general trend towards a mainly directive parental practice: Ailincai and Sramski

²⁴These programmes, supporting responsible parenting, are generally aimed to prevent schooling difficulties, especially in disadvantages contexts (Ailincai, Weil-Barais, 2016).

(2020) described epistemic activities in Rurutu families, Marchal and Ailincăi (2019) observed systematically the reading activities in Tahitian families, and Alì (2016a) sampled educative interactions in the Marquesas, discovering an increase of directive practices on working days, when parents go to work, and children go to school.

Concerning the ECEP, the scientific literature highlights the possible biases inherent to all psychometrics and attitude measurement scales. We presented at the beginning of the article the possible biases related to the use of the ECEP and our interventions to adapt the questionnaire to the context of this study. Even if this tool has been the subject of several validations, we are conscious of the limits of self-assessments and we suggest the use of complementary techniques which would allow a more precise assessment of the phenomenon studied: observation (discrepancy between saying and doing); observation of non-verbal and extralinguistic acts (gestures, postures, expression, prosody); collect the children's point of view; collection of teachers' point of view; full interviews. These limits and perspectives related to measurement scales reinforce the need for methodological triangulation.

6.2. *Epistemological outcomes*

We are also going to highlight some strengths of this study: firstly, the data collection was carried out thanks to the mobilization of partners in the field, known and trusted by the population we surveyed. Secondly, the project team was composed of several local researchers who grew up in the islands we studied, speaking local languages (Tahitian, Puamotu, Rurutu and Marquesan), experienced with Polynesian culture and able to provide an *emic* point of view²⁵. This mixed team, combining interpretative views from inside and outside the community we studied, allowed a detailed and comprehensive examination of parental attitudes and practices.

Also, our research contributed to better understand some peculiar dynamics proper to rural and postcolonial contexts, where most of scientific literature has been focusing on urban and industrialized contexts.

7. *Conclusions and recommendations*

Even if the remote archipelago of French Polynesia we studied seems to be an isolated case, we need to consider that, *mutatis mutandis*, they share a significant number of socioeconomic variables with similar postcolonial, peripheral, and marginalized contexts: a colonial past, a situation of general economic stagnation, a high level of concentration of resources, the presence of autochthonous communities, local customary law, and identity revindication. Those factors exert a certain influence on the diffusion of hybrid educational ideologies adapting local habits and value systems with administrative top-down policies and injunctions. The parenting mode we observed among Polynesian remote islanders was observed too in other similar contexts where adults seems to be more prone to liberal parenting, allowing children an unsupervised autonomy combined with moments of strictness and rigid behaviors (New, 1994; LeVine, Norman, 2001; LeVine, New, 2008; Alì, 2016b)²⁶. Far to be fatalist, the parenting typology

²⁵ The logic inherent to the team-building process in this research project was presented in Ailincăi and Delcroix (2017).

²⁶ Even if parental experience and seniority contribute to moderate this attitude: as we observed, among our remote Polynesian islanders, youngest parents display extreme strictness, whereas older parents have a moderately normative attitude.

we observed in our sample is mainly focused on internalities and conscious of the role played by domestic environment on children development.

The ECEP scale confirmed his efficacy as a research tool. In our preliminary phase, we detected some difficulties, especially in the questions' formulation. Some modifications were needed to adapt the original version (in French language) for Polynesian users: simplifying the vocabulary and better explaining the instructions. Nevertheless, even if the tool is an excellent way to detect local parenting typologies or family fragilities, it is limited to self-declared practices and a more comprehensive approach need to associate ECEP psychometric tool with fieldwork, *in situ* systematic observations and behavior sampling.

We hope that our work may contribute to the emerging debate about postmodern parenting: our case of study confirmed that, even in remote and isolate contexts, parental practices are shaped by macrosystemic issues, fashioning local educational modes. These *praxis* - result of a hybridization between the colonial heritage and the native culture - are often indecipherable by foreigners but they respond to a systemic logic, they consent to adapt community lifestyle to the local socio-economic and natural environment, and ultimately, they allow people to survive and to live in such peculiar contexts.

Finally, concurring with the results obtained by other studies on school-family ties, which advance the idea that parental practices and attitudes are predictive of favorable long-term child development, we hope that our research will be an useful tool to design and develop more contextualized parental education programs, adapted to the specificities of overseas, postcolonial or isolated contexts.

References

- Ailincal R., Weil-Barais A. and Caillot M. (2005): De l'étude des interactions parents/enfants dans un contexte muséal scientifique à une proposition d'intervention innovante auprès des parents. *Les quatrièmes rencontres de l'Association pour la recherche en didactique des sciences et des techniques* (ARDIST). Institut national de recherche pédagogique, Gerland, October 12-15.
- Ailincal, R. and Delcroix, A. (2017): Recueil d'un corpus des pratiques éducatives enseignantes et parentales en Polynésie française. Présentation-bilan du projet PrEEPP. *Contextes et didactiques*, n. 10, pp. 61-87. (<https://doi.org/10.4000/ced.927> ; last acces: 12.12.2021).
- Ailincal, R. and Sramski, S. (2020): Pratiques langagières et éducatives dans des familles plurilingues de Polynésie française. Une activité éducative avec des enfants de 9 à 11 ans. *Le Français aujourd'hui*, vol. 208, n. 1, pp. 15-29.
- Ailincal, R. and Weil-Barais, A. (2016): Les dispositions d'éducation parentale destinés aux parents d'enfants d'âge préscolaire utilisant des vidéo/débats. *Revue Suisse de Sciences de l'éducation*, vol. 38, n. 2, pp. 319-340.
- Ailincal, R., Ali, M. and Alby, S. (2018): Epistemic Activities, Schooling and Parenting Styles: A Case Study in French Guiana Rural Contexts. *Contextes et Didactiques*, n. 12, pp. 60-84 (<https://doi.org/10.4000/ced.1119>; last access: 10.12.2021).
- Ailincal, R., Ali, M., Guy, E. and Wong, D. (2021): Les compétences éducatives parentales aux Marquises en Polynésie française mesurées avec l'ECEP. In : R. Ailincal et S. Ferrière (dir.) *Langues et Cultures Océaniques, École et Famille : Regards croisés*. Nouméa: Presses de l'Université de la Nouvelle Calédonie, pp. 186-204.
- Ailincal, R., Ali, M., Paia, M., Sramski, S. and Toyane, M. (2018, May): Pratiques parentales à Nuku Hiva et Ua Pou. L'exemple de 32 parents d'enfants de 8-10 ans. *Journées de la Recherche en éducation* (JRE2018). École supérieure du professorat et de l'éducation de la Polynésie française - Université de la Polynésie française. Papeete, May 3-4.
- Ailincal, R., Gabillon, Z., Vernaudon, J., Saura, B. and Ali, M. (2016): School and Family Involvement in Educational Practices in French Polynesia. *The International Academic Forum International Conference on Education* (IAFOR). University of Hawaii, Honolulu, January 8-11.

- Ailincăi, R., Jung, S. and Ali, M. (2012): Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Amérindiens: les Wayāpi et les Wayana. *La Revue française d'éducation comparée*, n. 8, pp. 55-90.
- Ali, M. (2016a): *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française*. PhD dissertation. University of French Polynesia (<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01344379/document>; last access: 12.11.2020).
- Ali, M. (2016b): L'idéologie éducative Wayana-Apalai : l'identité culturelle autochtone à l'épreuve de l'écosystème. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, n. October (<https://doi.org/10.4000/nuevomundo.69552>; last access: 23.04.2021).
- Ali, M. (2021): L'idéologie éducative Enata: processus postcolonial et réinvention d'une identité culturelle autochtone aux îles Marquises, en Polynésie française. *Contextes et Didactiques*, n. 18 (<https://doi.org/10.4000/ced.3167> ; last access: 01.01.2022).
- Ali, M. and Ailincăi, R. (2019): La résilience imparfaite. les familles autochtones de la France d'outremer face au défi de la scolarisation républicaine. *XVIIIème Congrès de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale* (AIFREF). Fort-de-France, Martinique, May 15-17.
- Asselin, A.-J. (2021). L'adoption à la polynésienne à Tahiti : regards sur l'interaction du droit officiel et local. *Les Cahiers du CIÉRA*, n. 18, pp. 86–112. (<https://doi.org/10.7202/1076392ar>; last access 23.02.2022).
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Baumrind, D. (1966): Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, vol. 37, n. 4, 887-907.
- Baumrind, D. (1967): Childcare practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *General Psychology Monograph*, n. 75, pp. 43-88.
- Belsky, J. (1984): The determinants of Parenting: A process Model. *Child Development*, vol. 55, n. 1, pp. 83-96.
- Benoît, J. (2017): Enquête budget des familles 2015. L'autoconsommation demeure une aide importante pour les budgets modestes. *Points Forts de la Polynésie française*, n. 7, pp. 1-12.
- Block, J. and Block, J.H. (1981). *Questionnaire des pratiques éducatives parentales*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Block, J.H. (1965): *The Child-rearing practices report: A technique for evaluating parental socialization orientations*. Berkeley: University of California - Institute of Human Development.
- Block, J.H. (1985): *The Child-rearing Practices Report (CRPR): A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values*. Berkeley: Institute of Human Development.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cadousteau, M., Guy, É., Ailincăi, R. and Ali, M. (2021): Confinati nell'Eden: l'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia. *Rivista italiana di educazione familiare*, vol. 18, n. 1, pp. 113-152 (<https://doi.org/10.36253/riief-10273> ; last access: 28.09.2021).
- Campis, L. K., Lyman, R. D. and Prentice-Dunn, S. (1986): The parental locus of control scale: Development and validation. *Journal of clinical child psychology*, vol. 15, n. 3, pp. 260-267.
- Champion, O. (2018): Enquête budget des familles et pondérations des prix. *Points forts de la Polynésie française*, n. 4, pp. 1-14.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. and McBride-Chang, C. (2004): Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of family psychology*, vol. 17, n. 4, pp. 598-606.
- Charpentier, J.-M. et François, A. (2015): *Atlas linguistique de la Polynésie française*. Berlin: De Gruyter - Université de la Polynésie française.
- Connors, N. A., Whiteside-Mansell, L., Deere, D., Ledet, T. and Edwards, M. C. (2006): Measuring the potential for child maltreatment: The reliability and validity of the Adult Adolescent Parenting Inventory-2. *Child Abuse & Neglect*, vol. 30, n. 1, pp. 39–53.
- Deković, M., Janssens, J. M. and Gerris, J. R. (1991): Factor structure and construct validity of the Block Child Rearing Practices Report (CRPR). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 3, n. 2, p. 182.
- Deslandes, R. (1996): *Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. PhD Dissertation. Université de Laval.

- Deslandes, R. (2005): Réussite scolaire: déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. In: L. Deblois et D. Lamothe (eds.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Québec: Presses de l'Université de Laval, pp. 223-236.
- Deslandes, R. and Potvin, P. (1998): Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n. 1, pp. 9-24.
- DGEE - Direction générale de l'éducation et des enseignements. (2020): *Les chiffres clés du système éducatif Polynésien*. Papeete: DGEE.
- Epstein, J. L., Connors, L. J. and Salinas, K. C. (1993): *High school and family partnerships: Surveys and summaries. [measurement tool]*. Baltimore: Johns Hopkins University - Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Evans, C. A., Nelson, L. J., Porter, C. L., Nelson, D. A. and Hart, C. H. (2012): Understanding relations among children's shy and antisocial/aggressive behavior and mothers' parenting: The role of maternal beliefs. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 58, n. 3, pp. 341-374.
- Fishbein, M. and Ajzen, I. (1975): *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading: Addison-Wesley.
- Freud, S. (1914): Zur Einführung des Narzißmus. *Jahrbuch der Psychoanalyse*, vol. 6, pp. 78-112.
- Frick, P. J., Christian, R. E. and Wootton, J. M. (1999): Age trends in the association between parenting practices and conduct problems. *Behavior Modification*, n. 23, pp. 106-128.
- Gallardo, M. (2020): Measuring vulnerability to multidimensional poverty. *Social Indicators Research*, vol. 148, n. 1, pp. 67-103 (<https://doi.org/10.1007/s11205-019-02192-y>; last access 14.11.2021).
- Garnier, H. E., Stein, J. A. and Jacobs, J. K. (1997): The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American educational research journal*, vol. 34, n. 2, pp. 395-419.
- Gryczkowski, M., Jordan, S. and Mercer, S. (2010): Differential relations between mothers' and fathers' parenting practices and child externalizing behavior. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 19, n. 5, pp. 539-546.
- Herrera, J. and Merceron, S. (2010): *Les approches de la pauvreté en Polynésie française: résultats et apports de l'enquête sur les conditions de vie en 2009*. Paris: Agence Française de Développement.
- Hersey, P. and Blanchard, K. H. (1978): *The Family Game: A Situational Approach to Effective Parenting*. Reading: Addison-Wesley.
- ISPF - Institut de la statistique de la Polynésie française. (2015): *Étude Budget des Familles 2015*. Papeete: ISPF.
- ISPF - Institut de la statistique de la Polynésie française. (2018): Le recensement de la population en Polynésie française en 2017. *Points forts. Études de l'ISPF*, n. 7, pp. 3-11.
- ISPF - Institut de la statistique de la Polynésie française. (2021): Bilan démographique 2020. *Points Études et Bilans de la Polynésie française*, n. 1256, pp. 1-4.
- Kochanska, G., Kuczynski, L. and Radle-Yarrow, M. (1989): Correspondence between mothers' self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development*, n. 60, pp. 56-63.
- Korff-Sausse, S. (2007): L'enfant roi, l'enfant dans l'adulte et l'infantile. *Le Journal des psychologues*, vol. 6, n. 6, pp. 62-66 (<https://doi.org/10.3917/jdp.249.0062>; last access 12.11.2021).
- Lamarque, M., Troupel, O. and Zaouche-Gaudron, C. (2020). Pratiques éducatives parentales en contexte de gémellité : effets du type de gémellité, du sexe et du tempérament des enfants. *Devenir*, n. 32, pp. 21-33. (<https://doi.org/10.3917/dev.201.0021>; last access: 14.12.2021).
- Larivée, S. J., Terrisse, B. and Pithon, G. (2005): Les compétences développées dans les programmes de formation et celles attendues dans les situations professionnelles sont-elles distinctes, équivalentes ou complémentaires? *Les cahiers de l'actif*, n. 344/345, pp. 251-266.
- Larivée, S. J., Terrisse, B. and Richard, D. (2013): La collaboration école-famille: quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer? *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 34, n. 2, pp. 105-131.
- Larose, F., Terrisse, B. and Lefebvre, M.-L. (1998): *L'évaluation des facteurs de vulnérabilité et de protection dans la famille: Le questionnaire sur l'environnement familial (QEF)*. Montréal: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale - Université du Québec à Montréal.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. and Bédard, J. (2004): Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, vol. 13, n. 2, pp. 56-80.

- Lautrey, J. (1995): *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lefcourt, H. M. (1991): Locus of control. In: J.P. Robinson, P.R. Shaver, and L. S. Wrightsman (eds.) *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego: Academic press, pp. 413-500.
- Leichter, H. (1973). The concept of educative style. *Teachers College Record*, vol. 75, n. 2, pp. 239-250.
- LeVine, R.A. and New, R.S. (eds.) (2008): *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*. Oxford: Blackwell Publishing.
- LeVine, R.A. and Norman, K. (2001): The infant's acquisition of culture: early attachment reexamined in anthropological perspectives. In: H.F. Matthews and C. Moore (eds.), *The Psychology of Cultural Experience*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 83-104.
- Levy, R. I. (1975): *Tahitians: Mind and experience in the Society Islands*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ligon, E., and Schechter, L. (2003): Measuring vulnerability. *The Economic Journal*, vol. 113, n. 486, pp. C95-C102 (<https://doi.org/10.1111/1468-0297.00117> ; last access 15.12.2021).
- Madge, N. (1983): *Families at Risk*. London: Heineman.
- Main, M. and Goldwin, R. (1984): Predicting Rejection of her Infant from Mothers Representation of her Own Experience: Implication for Abused-Abusing Intergenerational Cycle. *Child Abuse and Neglect*, vol. 8, n. 2, pp. 203-217.
- Marchal, E. and Ailincal, R. (2019): Les styles interactifs des parents polynésiens dans le cadre de l'aide aux devoirs: l'exemple de la langue tahitienne. *Contextes et didactiques*, n. 14, pp. 56-71 (<https://doi.org/10.4000/ced.1375> ; last access: 01.02.2020).
- Mash, J. E. and Johnston, C. (1983): Parental Perceptions of Child Behavior Problems, Parenting Self-esteem and Mother's Reported Stress in Younger and Older Hyperactive and Normal Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 51, n. 1, pp. 86-99.
- Meunier J-C. and Roskam I. (2007): Psychometrical properties of a Parental Childrearing Behaviour Scale for French-speaking parents, children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 23, n. 2, pp. 113-124.
- Nederhof, A. J. (1985): Methods of coping with social desirability bias: A review. *European journal of social psychology*, vol. 15, n. 3, pp. 263-280.
- Nelson, J. A., O'Brien, M., Blankson, A. N., Calkins, S. D., and Keane, S. P. (2009): Family stress and parental responses to children's negative emotions: Tests of the spillover, crossover, and compensatory hypothesis. *Journal of Family Psychology*, vol. 23, n. 5, pp. 671-679 (<https://doi.org/10.1037/a0015977> ; last access: 12.11.2021).
- New, R.S. (1994): Child's play - una cosa naturale: An Italian perspective. In: J. Roopnarine ; J. Johnson and F. Hooper (eds.) *Children's play in diverse cultures*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 123-147.
- Norman, G. (2009): When will learning style go out of style?. *Advances in Health Sciences Education*, vol. 14, n. 1, pp. 1-4 (<https://doi.org/10.1007/s10459-009-9155-5> ; last access: 13.09.2021).
- Nowicki, S., Gregory, S., Ellis, G. L., Iles-Caven, Y., and Golding, J. (2018): Parental external locus of control in pregnancy is associated with subsequent teacher ratings of negative behavior in primary school: Findings from a British birth cohort. *Frontiers in psychology*, n. 120 (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00120> ; last access: 27.12.2021).
- Peduzzi, S. (2013). *Le sentiment d'efficacité parentale, les pratiques parentales et le comportement de l'enfant: une comparaison entre mères jeunes et mères matures*. PhD dissertation. Université de Lausanne.
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R. and Sinatra, G. M. (2017): Measuring emotions during epistemic activities: the Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Emotion*, vol. 31, n. 6, pp. 1268-1276 (<https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989> ; last access: 28.11.2021).
- Pithon, G. and B. Terrisse. (2003): *Le questionnaire sur les pratiques éducatives parentales (QPEP)*. Montréal: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale - Université du Québec à Montréal.
- Pourtois, J.-P. (1979): *Comment les mères enseignent à leur enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pourtois, J.-P. and Desmet, H. (2000): *Le parent éducateur*. Paris: Presses universitaires de France.
- Renier, J. and Schrod, H. (2008). L'enfant-roi et sa famille, l'enfant-tyran et sa famille, leurs environnements. *Thérapie Familiale*, vol. 1, n. 1, pp. 103-118 (<https://doi.org/10.3917/TF.081.0103> ; last access: 12.01.2022).
- Rigo, B. (2004): *Altérité polynésienne ou les métamorphoses de l'espace-temps*. Paris: CNRS Éditions.

- Rodebaugh, T. L. (2006): Self-efficacy and social behavior. *Behaviour Research and Therapy*, vol. 44, n. 12, pp. 1831–1838 (<https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.11.014> ; last access: 22.01.2022).
- Rollin, L. (1974): *Mœurs et coutumes des anciens Maoris des îles Marquises*, Papeete: Stepolde.
- Roskam, I., Meunier, J. C., Mouton, C. and Vassart, É. (2009): Évaluer l'activité éducative parentale: Les méthodes se valent-elles?. *Enfance*, n. 4, pp. 423-432.
- Rotter, J.B. (1966): Generalized Expectancies for Internal vs External Reinforcement. *Psychological Monographs*, vol. 81, n. 1, pp. 1-28.
- Saura, B. (2013): *Tahiti ma'ohi: Culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française*. Papeete: Au vent des îles.
- Schaefer, E. S., & Bell, R. Q. (1958): Development of a parental attitude research instrument. *Child development*, vol. 29, n. 3, pp. 339-361.
- Sellenet, C. (2009): Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, n. 26, pp. 97-116.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. and Darling, N. (1992): Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, vol. 63, n. 5, pp. 1266–1281.
- Stiglitz, J. (1973): The Theory of 'Screening', Education and the Distribution of Income. *Cowles Foundation Discussion Paper*, n. 354. New Haven: Yale University.
- Szwec, G. (2007): Sa Majesté, le bébé et le bébé en non-majesté. In : F. Joly (ed.) *Sa Majesté le bébé*. Toulouse: Érès, pp. 119-135 (<https://doi.org/10.3917/eres.joly.2007.01.0119> ; last access: 28.01.2019).
- Tepava, B. and Vucher-Visin, J. (2005): Pauvreté relative en Polynésie, l'approche monétaire. *Points forts de l'ISPF*, n. 3, pp. 1-8.
- Terrisse, B. (1996): Le modèle écosystémique de parentage, "Ce qui s'apprend et ce qui se transmet dans la famille". In: APRIEF (ed.) *L'éducation familiale: sens et pratique*. Association pour la promotion des recherches et des innovations (France).
- Terrisse, B. and Bédard, J. (2003): *Le questionnaire d'informations sociologiques sur la famille, QISF*. Montréal: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale - Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B. and Larose, F. (1998): *L'Échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)*. St-Sauveur: Les Éditions du Ponant.
- Terrisse, B. and Larose, F. (1999): *Le questionnaire sur l'environnement familial, QEF*. Édition révisée. St-Sauveur, Québec: Les Éditions du Ponant.
- Terrisse, B. and Larose, F. (2001): La résilience: facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, vol. XIV, n.s. École/Famille: Quelle médiation?, pp. 129-172.
- Terrisse, B. and Larose, F. (2009): *L'échelle des compétences éducatives parentales*. Québec: Les Éditions du Ponant.
- Terrisse, B. and Rouzier, F. (1986): Le Questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire, QEAPEP. Montréal: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale - Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B. and Trudelle, D. (1988): *Questionnaire d'auto-évaluation de la compétence éducative parentale, QAECEP*. Montréal : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale - Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L., Larose, F. and Martinet, N. (2000): *Les facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieu socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention éducative précoce*. Montréal: Fonds québécois de recherche sur la société et la culture - Université du Québec à Montréal.
- Thurow, L. C. (1972): Education and economic equality. *The public interest*, n. 28, pp. 66-67.
- Troadeq, B. (1996): L'enfant de Tahiti : Prémices d'une psychologie contemporaine. *Journal de la Société des océanistes*, vol. 102, n. 1, pp. 47-62 (<https://doi.org/10.3406/jso.1996.1976>; last access: 11.10.2018).
- Trudelle, D. (1992): *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire, en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques*. PhD dissertation. Université du Québec à Montréal.
- Waxman, H. C. and Padron, Y. N. (1995): Improving the quality of classroom instruction for students at risk of failure in urban schools. *Peabody Journal of Education*, vol. 70, n. 2, pp. 44-65.



Etnorami islamici. Donne e radicalizzazione jihadista

Ezio Del Gottardo¹, Elena Nicolai²

Citation: E. Del Gottardo, E. Nicolai (2022) Etnorami islamici. Donne e radicalizzazione jihadista. *Rief* 21, 2: pp. 47-60. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10538>.

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

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

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

Abstract:

I paesaggi umani che caratterizzano la modernità sono fluidi, interconnessi e, di conseguenza, gli universi culturali sono sempre più deterritorializzati. Il ruolo della donna viene ridefinito dai *flussi di cultura*: nelle diverse comunità islamiche è possibile analizzare le forme di costruzione identitaria e le modalità di rappresentazione delle donne in relazione al fenomeno della radicalizzazione. Le donne hanno una grande agentività sociale e giocano un ruolo fondante nella trasmissione dei valori. Non solo in paesi musulmani ma anche in contesti occidentali, l'isolamento e il mancato riconoscimento sociale comportano una crescente vulnerabilità delle donne alle lusinghe della propaganda jihadista e della radicalizzazione islamica. L'articolo si propone di analizzare alcune caratteristiche peculiari sia dell'islamofobia che della propaganda jihadista rivolta alla donna, recuperando la complessità semantica di parole *simulacro* come, ad esempio, *identità*, così da fornire l'*humus* per strategie di intervento di pedagogia interculturale *bottom up* e a "bassa soglia" per contrastare questi fenomeni.

Parole chiave: jihad, identità, radicalizzazione, etnorami, intercultura.

Abstract:

Modernity is characterized by "human -scapes" that are fluid, interconnected and, therefore, cultural heritages that are more and more deterritorialized. Cultural flows redefine women's role also in Islamic communities: this specific phenomenon helps analysing the diverse ways women's identities are shaped and social roles are imagined faced to the risk of radicalization. Women's social agency is widely recognised: they also play a fundamental role in the transmission of values. It is not just in Muslim countries but also in Western contexts that isolation and the lack of social recognition led to a growing vulnerability to the lure of jihadi propaganda and Islamic radicalisation. This article analyses some peculiar characteristics of islamophobia and jihadi propaganda reserved to women focusing on semantically complex words such as that of *identity* so to have the required *humus* for pedagogical and intercultural bottom up and "shallow threshold" strategies to cope with these phenomena.

Keywords: jihad, identity, radicalization, ethnoscapes, interculture.

¹ Ezio Del Gottardo è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università del Salento.

² Elena Nicolai è Professoressa a contratto di Pedagogia Interculturale presso l'Università degli Studi Internazionali di Roma; lavora come consulente presso AICS Somalia. Questo articolo è stato prodotto congiuntamente dai due autori; tuttavia, la stesura finale dei paragrafi può essere attribuita come segue: Del Gottardo: paragrafi 1, 5, 6; Nicolai: paragrafi 2, 3, 4.

1. La logica delle “tre N” e l’economia di pensiero a fronte dell’identità di genere

L’identità di genere, e cioè l’insieme delle funzioni e dei comportamenti attribuiti alla donna nel contesto sociale di riferimento, gioca un ruolo fondante nei processi di rappresentazione e autorappresentazione di una comunità: alle donne è espressamente riconosciuto un ruolo determinante nella trasmissione dei valori e come moltiplicatori di cultura, siano esse donne immigrate o autoctone. Nell’incontro tra sistemi valoriali differenti si incorre nel rischio dell’omologazione come perdita identitaria e dell’*omogeneizzazione* culturale. Il passaggio auspicato è da un’integrazione omologante ad una interazione modificante. Si tratta di dar luogo a costrutti che rimandano a modalità di pensiero e di funzionamento della persona molto diversi tra loro. Nel primo caso, di una integrazione omologante, predomina una modalità di pensiero che potremmo definire «economia di pensiero» (Del Gottardo, 2018, pp. 181-197).

L’economia di pensiero è un pensiero monologico, lineare, che fonda il suo agire sulle consuetudini sociali, “sul sempre si è fatto così”, che si consolida nelle abitudini, che si esprime con le solite parole e che attinge alle comuni rappresentazioni. Sicuramente è una modalità di pensiero e di funzionamento che ci permette di cogliere e agire nell’immediato i conosciuti e i prossimi contesti di vita, senza preoccuparsi del che cosa “dire” e del che cosa “fare” e torna utile nella quotidianità. Il rischio è l’eccessiva semplificazione, ricondurre tutto a un sillogismo di semplice fattura: se è *normale* allora è *naturale* e quindi *necessario*.

Se non rispetti tale logica che chiameremo delle *tre N* non hai un posto nell’ordine previsto delle cose. Tale modalità di pensiero e quindi di funzionamento produce nei migliori dei casi un accaparramento assimilatorio o, nei peggiori, una clamorosa chiusura contro il diverso: i confini della comunità si chiudono nella tradizione e ci si arrocca nel già noto, si reitera il conosciuto e l’agito è stereotipale e pregiudiziale. La conseguenza è un impoverimento cognitivo ed emotivo del tessuto sociale, si chiude lo spazio del confronto e si apre alla paura del diverso, dell’ignoto e dell’incerto.

L’interazione modificante invece si avvale di un pensiero trasformativo che si esprime nell’agentività umana (Bandura, 2000): tale agentività origina da un pensiero trasformativo ed è legata a fattori interni e personali, come la motivazione ad apprendere, l’immagine di sé, il senso di autoefficacia, il senso di responsabilità, la volontà di partecipazione, e a condizioni ambientali e di contesto come clima democratico, partecipazione e decisioni congiunte ecc. Una sorta di tensione positiva tra componenti personali e di contesto. Tale prospettiva d’interrelazione interno/esterno la ritroviamo anche nell’approccio alle *capabilities* sviluppato e formalizzato da riflessioni congiunte di Amartya Sen (2001) e Martha Nussbaum (2006).

In tale approccio, la diversità promossa e incentivata nei contesti e la multidimensionalità che ne deriva, crea una infinita variabilità di combinazioni che porta all’emergere delle diverse *capabilities* nelle persone, come esito dell’articolazione, più o meno fruttuosa e sostenuta, dei funzionamenti e delle opportunità. Un contesto capacitante è un contesto inclusivo in quanto riconosce e valorizza le molteplici diversità culturali che si esprimono in funzionamenti (transizioni soggetto–contesto) dando vita a nuove possibilità, nuove traiettorie di senso e significati. Una produttività che non è solamente semantica ma si traduce in nuovi apprendimenti e comportamenti.

I flussi migratori verso l’Europa che hanno coinvolto gruppi migranti di fede islamica, non solo dai paesi dell’area MENA (Medio Oriente e Nord Africa) ma anche dal Subcontinente Indiano, hanno intessuto una complessa rete di negoziazioni adattive e oppositive con le comunità locali europee e all’interno delle comunità migranti stesse: particolare rilievo hanno in questo quadro le donne. Proveremo ad analizzare in sintesi il ruolo che l’islamofobia da un lato, la pro-

paganda dell'islam radicale dall'altro, giocano nei processi di costruzione e di rappresentazione del ruolo sociale delle donne basandosi di fatto, da prospettive contrapposte, sul sillogismo delle *tre N* e sull'economia di pensiero, sino alla revisione mistificante della propaganda jihadista.

Partendo dal presupposto ormai stringente che fenomeni come questi sono oramai, con le nuove tecnologie e la rete web, globali e potenzialmente illimitati, in un'ottica di pedagogia interculturale postuliamo l'esigenza di un'azione integrata sia in contesti a noi vicini e noti presso le comunità immigrate sia anche, grazie alla cooperazione educativa internazionale, nei paesi da cui tali gruppi e individui emigrano.

2. Note sul *jihad* e la radicalizzazione islamica delle donne

Nel bando FAMI 2019 (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione) il terzo ambito di azione riguarda esplicitamente l'integrazione sociale ed economica delle donne immigrate, riconosciute come *facilitatori cruciali nei processi d'integrazione* e nella trasmissione di valori e contenuti educativi:

Women can be crucial facilitators in the integration process. When they have children, they are often multipliers in the areas of education and employment and play an important role as agents for the transfer of values (EU Grants: Call document (AMIF 2019): V1.0 – 29.07.2019, p. 11).

L'importanza dell'integrazione economica delle donne viene a sottolineare il superamento di stereotipi di genere situazionali che relegano la donna, in contesti particolarmente rigidi e conservatori, ad un ruolo attivo unicamente entro l'ambito familiare.

In una società sempre più esposta alla perdita identitaria, demotivazione, mancato radicamento o riconoscimento espongono molte donne, soprattutto con background migratorio e di fede musulmana, a processi di radicalizzazione confessionale: è il caso delle "spose dell'ISIS", delle donne partite anche dall'Italia per compiere il *jihad* in Siria o in Iraq.

Il *jihad*, quando tradotto come "guerra santa" e cioè guerra vera e propria contro gli infedeli, non rende la complessità della parola araba che coinvolge, invece, l'idea ampia di risveglio della religione islamica e dello "sforzo immane sulla via di Dio". Il termine indica lo sforzo intellettuale del fedele nella comprensione dei testi sacri e la pazienza che deve avere per l'affermazione dell'islam e come forma autodifensiva. Inoltre, «il campo semantico del termine include, oltre alla dimensione bellica (il piccolo *ḡihād*) – vincolata peraltro dalla giurisprudenza islamica ad un preciso codice etico – l'impegno spirituale personale e collettivo (il grande *ḡihād*) (Manduchi, Melis 2019).

I movimenti jihadisti propugnano, invece, un'idea enfaticata di lotta e di aggressività che si esplica poi in attacchi terroristici e interpretano liberamente i testi sacri (Corano e *ḥadīth*) riproponendo l'idea di martirio, di morte per la fede islamica.

Movimenti politico-religiosi del mondo islamico infatti,

[...] hanno utilizzato il termine *shahīd*, martire, per definire chi è stato ucciso nel corso di un'azione militare per motivi e contesti molto diversi tra loro. [...] mezzi di informazione dei paesi occidentali hanno in genere scelto di tradurre *shahīd* come terrorista, *kamikaze* o attentatore suicida (Denaro, 2019).

Quali sono, in estrema sintesi, le ragioni e i temi che spingono ad un pensiero radicalizzato, sino al gesto estremo di diventare martiri/terroristi?

I *push and pull factors* dei processi di radicalizzazione risentono del contesto e con esso variano, e c'è una differenza che è necessario individuare subito tra i/le *foreign fighters* occidentali

e quelli reclutati in Medio Oriente e in generale nei paesi arabi: per i primi, sembrano avere una maggiore presa promesse di status e di pienezza identitaria, per i secondi, invece, promesse legate più all'identità religiosa e di risarcimento delle repressioni politiche. Alla base, si registra sempre un comune desiderio di vendetta, a prescindere dalle origini e dalla collocazione geografica dei nuovi adepti.

Conviene qui richiamare l'attenzione su alcune dinamiche della logica identitaria, sulle «parole avvelenate» per dirla come Francesco Remotti:

Perché e in che senso identità è una parola avvelenata? Semplicemente perché promette ciò che non c'è; perché ci illude su ciò che non siamo; perché fa passare per reale ciò che invece è una finzione o, al massimo, un'aspirazione. Diciamo allora che l'identità è un mito, un grande mito del nostro tempo (Remotti, 2010, p. XII).

Questo mito che rinvia ad una sostanza, a qualcosa di immutabile e puro, originario, è un referente immaginario per i processi di autorappresentazione e di identificazione; agisce nella propaganda politica a più livelli e dà origine a richieste di *riconoscimento identitarie e non identitarie*:

le prime sono quelle in cui i soggetti tirano in ballo la questione della loro essenza e della loro sostanza, mentre le seconde sono quelle in cui i soggetti chiedono che vengano riconosciuti la loro esistenza (non la loro identità), le loro caratteristiche, i loro diritti, i loro obiettivi, i loro progetti (Remotti, 2010, p. XIII).

Il proselitismo jihadista promuove una costruzione identitaria e un senso di appartenenza dalla consistenza chimerica, “promette” un riscatto. I luoghi fisici, quali le carceri e le moschee, sono quelli più esposti a tali false promesse ma la propaganda prende sempre più piede via web e tramite i social media; agisce promettendo *mondi immaginati* e promuovendo un'*identità religiosa immaginata*.

Anche le donne vengono cooptate facendo leva sulle richieste identitarie e non, sia in contesti occidentali che in paesi musulmani. Le strategie persuasive, che riattualizzano anche la tradizione dell'epica popolare araba delle “donne guerriere” (Kruk, 2014), inneggiano al *jihad* al femminile.

3. Etnorami islamici tra islamofobia e radicalizzazione islamica

Le rappresentazioni femminili che si appellano ad una identità islamica monolitica assumono le connotazioni di un mondo immaginato, costruito sul percepito e lontano dal senso di realtà; deterritorializzato, un nucleo precipuo entro quello che potremmo definire un più vasto etnorama, quello islamico, immaginato come omogeneo, indigenizzato nei contesti occidentali, globale. Giova infatti inserire questo tema nel quadro fluido che tratteggia l'analisi sociologica di Arjun Appadurai (1990, 1996), che applica il concetto di comunità immaginate di Benedict Anderson (1983) al più estensivo concetto di mondi immaginati, il fenomeno moderno dell'omogenizzazione culturale, spesso coincidente nel mondo occidentale con l'“americanizzare” (*americanization*) si contrappone, come spinta dicotomica e riequilibrante, quella dell'eterogeneizzazione da un lato, e dell'indigenizzazione culturale dall'altro (*cultural heterogenization, indigenization*).

Per Appadurai, viviamo in una economia culturale globale in cui la dicotomia centro-periferia sarebbe, a livello culturale ma anche geopolitico, di fatto superata dalle madrepatrie inventate, prive di un territorio univocamente e geograficamente delimitato, in diretta connessione con i flussi migratori e le pressioni della globalizzazione.

Utilizzando dei costrutti prospettici situati e situazionali ma, nella sostanza, deterritorializzati (quali storia, lingua e religione), i mondi immaginati sono quelli costruiti dall'immaginazione di persone e gruppi ma non più geograficamente qualificabili; sono diffusi in tutto il mondo dal movimento delle persone e dalle nuove tecnologie, dal sistema economico globale.

In particolare, Appadurai distingue cinque mondi, cinque paesaggi utilizzando in inglese il suffisso *-scape* (-rama): in questa sede ci soffermeremo sul primo, quello degli etnorami (*ethnoscap*es), paesaggi di persone *in* movimento: turisti, migranti, profughi, lavoratori stagionali etc. La loro instabilità fisico-geografica, dettata dal movimento e dal pensiero stesso, o volontà, di movimento globali ha un impatto sulla politica interna e internazionale.

Il secondo paesaggio è costituito dai tecnorami (*technoscap*es), la configurazione globale, fluida, della tecnologia in movimento sempre più veloce oltre i confini; seguono poi i finanziorami (*finanscap*es): il mercato globale è il paesaggio più difficile da seguire, da individuare, a causa della velocità con cui si muovono le valute, enormi somme di denaro, valicando i confini nazionali. Le relazioni tra gli etnorami, i tecnorami e i finanziorami sono imprevedibili. Ci sono poi i mediorami (*mediascap*es): consistono nella distribuzione delle possibilità elettroniche di produrre e diffondere informazioni (giornali, quotidiani, stazioni televisive, social media) e anche la diffusione delle immagini del mondo create da questi media, sia privati che pubblici. Questi mediorami hanno un profondo impatto sulle modalità di rappresentazione dei mondi che descrivono ed in particolare degli etnorami, spesso creando narrazioni metaforiche di vite possibili che fungono da spinta propulsiva per il movimento e le migrazioni. L'ultimo paesaggio è quello degli ideorami (*ideoscap*es): delle serie concatenate di immagini, che spesso contengono apertamente finalità e messaggi ideologici dello stato; sono ad esempio legati al mainstream dell'Illuminismo (*Enlightenment*) e alla concatenazione di concetti come "democrazia, libertà, welfare, diritti, sovranità" in una narrativa Euro-americana.

Secondo Appadurai, i flussi culturali globali avvengono nelle disgiunture tra questi cinque paesaggi e la deterritorializzazione è una delle «forze centrali del mondo moderno» (Appadurai, 1990, p. 300).

Uno dei paradossi delle politiche etniche del mondo contemporaneo è che proprio i loro presupposti teorici come il colore della pelle, o la lingua, sono diventati globali, agendo quindi sulle modalità di costruzione identitaria di sempre più vasti e frammentati gruppi. Per riacquisire il senso di realtà connesso con un luogo, con il luogo di stato-nazione, ad esempio, con le radici di un modello culturale o di un sistema di valori simbolici tradizionali, bisognerebbe rimpatriare le differenze (*repatriation of differences*).

Quale effetto può avere questa deterritorializzazione sull'«etnorama islamico»? Partiamo da questo assunto fondamentale: «L'assenza di un'appropriata trasmissione culturale non produce indipendenza e libertà, ma disorientamento, ostilità, rabbia» (Mantovani, 1998, p. 19).

Prendendo dunque in prestito la chiave interpretativa di Appadurai, proviamo a definire i gruppi musulmani e in particolare arabo-musulmani in movimento, nella loro deterritorializzazione determinata dalle disgiunture tra i vari paesaggi, mondi immaginati. Hanno un ruolo chiave anche i mediorami e gli ideorami, soprattutto di matrice islamista, per ingenerare nuove diffrazioni e indigenizzazioni non solo nelle madrepatrie (paesi di partenza di flussi migratori) ma anche e soprattutto di arrivo. Molte narrazioni sono comuni, come in un gioco di rifrazione, alla propaganda contrapposta "islamofobica" e ad un "certo islamismo radicale" che tende a imporsi nel *discorso* sulla religione musulmana, sugli immigrati e sugli orientamenti pedagogici (Del Gottardo, Nicolai, 2021).

È proteggendosi da queste diffrazioni di significato che, ad esempio, sembrano specifici del rifiuto degli etnorami islamici nonché dei mediorami e ideorami ad essi collegati alcuni specifici temi, che troviamo in uno studio di Pietro Basso (2010, pp. 128 e sgg.) e che parafrasiamo:

- La creazione di un “mondo islamico” completamente diverso ed incompatibile con quello occidentale: nozione astratta, monolitica, normativa e livellante. Un mondo connotato esclusivamente in senso religioso, *uniforme* ed *immutabile*, *immobile*. Considerando questa prima astrazione dell’islamofobia, che nega peculiarità culturali e l’esistenza reale, nel quotidiano, di milioni di persone genericamente assegnate a questa macrocategoria, essa assume l’opposta funzione autosegregante e di aggregazione identitaria in certo proselitismo radicale che richiama all’unicità della *‘umma* e il ritorno all’islam delle origini, un’età dell’oro e della purezza della religione, un’utopia retrospettiva che richiama ai fondamenti tipica dei movimenti salafisti e ribattuta dalle frange più estremiste. Nato come tentativo di difesa mitizzata per combattere il colonialismo, diventa proiezione di rappresentazioni dell’islam rigorose e radicali in opposizione al corrotto Occidente. Ha quindi come immediato effetto quello di ingenerare forme di autorappresentazione e identitarie austere, riconoscibili in determinati segni distintivi esteriori e l’applicazione dogmatica e normativa dei precetti religiosi. Sul piano politico, la *nostalgia* delle glorie del passato, in cui grande era anche l’islam, si unisce al disegno di un’identità panislamica che recuperi queste glorie ed assieme un mitizzato stile di vita come “all’epoca del profeta” (come il Califfato e la sua riproposizione armata da parte dell’ISIS o al-Qaeda). Questa stilizzazione nega uno degli assunti fondamentali della relazione interculturale e della costruzione identitaria dell’individuo, e cioè che «Siamo esseri in divenire, la cui identità viene continuamente trasformata dalla riflessione e dall’azione» (Johnson, 1993). Inoltre, l’islam «non è teocratico» (Campanini, 2020), ma presuppone sicuramente una dimensione omnicomprensiva.
- Il mito dell’islam colonizzatore-conquistatore e il *jihad*. Questo tema è particolarmente complesso, ha radici profonde nella storia e sembra a più riprese voler riproporre un “conflitto tra civiltà” e un “conflitto tra religioni”, peraltro ripreso in controcanto da certo islamismo politico radicale. In questa sede, è importante ricordare come il “terrorismo”, la “radicalizzazione” siano stati negli ultimi anni associati in maniera diretta e quasi esclusiva con l’islam e come questo sia stato intenzionale e strumentale su ambo i fronti, ivi compreso quello dell’islamismo. Si noti come questa nozione veniva ad imporsi parallelamente alla militarizzazione delle politiche migratorie, l’attentato dell’11 settembre 2001 e a campagne militari in Iraq e in Afghanistan e alla “guerra al terrorismo” da parte “degli stati illuminati” che devono esportare il loro modello di “democrazia” (che si ricollega agli ideorami sopramenzionati). D’altro canto, i gruppi terroristici si rifanno allo stesso mito promuovendo il *jihad* non solo contro l’infedele ma anche quello intraslamico.
- L’oppressione della donna e la sua riduzione a funzione biologica, sessuale e riproduttiva. Quest’ultimo punto ha assunto un ruolo cardine sia nelle campagne islamofobiche sia nelle campagne pro-islam radicale: l’inferiorizzazione della donna come aspetto riscontrabile nelle civiltà e culture musulmane non è però endogeno alla religione. Si è sempre più creata una gran confusione rispetto non solamente al ruolo della donna nelle culture degli immigrati musulmani parallelamente alla condizione femminile nei loro paesi di provenienza, ma anche rispetto all’aspetto esteriore della donna musulmana, generalizzando e imponendo come norma stereotipante un’immagine fissa di donna velata e sottomessa. Nella loro adesione all’islam poi, i neoconvertiti in generale assumono un’attitudine normativa e rigida, ben visibile nell’aspetto esteriore loro e delle loro compagne o figlie.

4. Parole simulacro: quando essere donna non significa perdere

Parole avvelenate come “identità” e parole simulacro come “democrazia, comunità, verità” sono comuni a istanze islamofobiche e a quelle di certo islam radicale. Le parole simulacro sono *credenze*: «non definiscono delle verità dogmatiche alle quali ciascuno aderirebbe per intima convinzione, ma si esprimono nella forma di semplici proposizioni considerate vere in modo diffuso: vi si crede perché si crede che tutti vi credano» (Rist, 1996, trad. it. 1997, p. 28). Ciò appare ancora più vero se consideriamo il ruolo della donna islamista, spesso interpretato secondo il sillogismo delle *tre N* che ne naturalizza i tratti distintivi, da quelli esteriori a quelli sociali in una fisionomia immutabile.

È vero che l'aspetto esteriore della donna islamista ha rivestito un ruolo crescente a partire dagli anni Settanta e soprattutto negli anni Novanta in seno ai movimenti islamisti, in un'ottica di creare l'alternativa *pubica islamica* al modello di donna filoccidentale propugnato dai nazionalisti (si pensi al caso dell'Egitto e della Tunisia). È in questo quadro che il velo islamico, l'*hijab*, diventa il vessillo della *pietas* islamica ed è presentato come un obbligo religioso della donna musulmana e simbolo di opposizione politica (Pepicelli, 2019, p. 130). Gli islamisti giunsero a inventare un intero codice comportamentale e di abbigliamento per le donne, strettamente interconnessi con la visione del suo ruolo sociale: le donne dovevano indossare non solo il velo (le cosiddette *muhajabat*) ma vestirsi con abiti islamici (*ziyy islami*), con lo scopo di nascondere il corpo femminile dichiarando così contemporaneamente l'adesione alla causa islamista e alla modernità (erano più comodi degli abiti tradizionali).

La confusione rispetto a questi temi e altri quali l'*hijab*, l'ingresso delle donne nelle moschee, il loro ruolo sociale e politico è chiaro che derivi da una mancata storicizzazione e analisi diacronica, dinamica; è quanto mai strumentale e oppone un ostacolo, in contesti occidentali soprattutto, alla creazione di una cittadinanza coesa; espone al rischio integralismo e radicalizzazione. All'islam mitizzato dell'età dell'oro è quindi aggiunta questa nota di tradizionalismo coniugale e sociale che, trapiantata in un modello di società moderna ed occidentale, stride e risulta “astratta” anche rispetto alla strutturazione sociale dei paesi musulmani.

Costumi tradizionali e gli abiti di specifici orientamenti religiosi rigorosi sono presentati come modello *tout court* dell'islam “corretto”, “buono”, creando così uno stigma doppiamente negativo sulla donna musulmana e sull'islam.

Le comunità con background migratorio afferenti a determinati gruppi etnici, tra cui quello arabo ma non unicamente, tendono a solidificare in un modello paradigmatico statico e indiscusso queste specificità simboliche e tradizionali, con un duplice effetto sulla componente femminile appartenente a tali gruppi: uno scoraggiamento alla partecipazione attiva alla vita sociale, e l'inattività lavorativa.

La condizione femminile è, dunque, centrale, anche rispetto all'istruzione e all'inserimento nella vita sociale e lavorativa, come nel paese di origine così in Italia, in Europa.

Nella narrazione dei movimenti migratori sempre più le oscillazioni terminologiche si sono dimostrate pregne di implicazioni ideologiche e politiche: ora si parla quasi univocamente di migranti, alias extracomunitari, alias clandestini, alias richiedenti asilo, alias migranti economici, cercando di superare alcune implicazioni di senso limitative ma di fatto ponendo l'accento sul movimento, quasi implicando una transizione e non una presenza concreta e prolungata del migrante. Le persone, gli etnorami, sono deterritorializzati nelle politiche internazionali, nonché nel mondo immaginato in cui vengono relegati.

Dall'altro lato, il punto di arrivo degli emigranti è un luogo concreto, non un mero punto di passaggio e ne fa immigrati, stanziali, spesso da molte generazioni, che interagiscono nel

tessuto sociale, lavorano, e mantengono contatti e relazioni con, la cultura e le tradizioni del paese di origine: non c'è nulla di astratto e transeunte in questa presenza oggetto di forme svariate di rappresentazione in una relazione dinamica con il contesto di riferimento, mettendo in discussione il sistema simbolico di riferimento di entrambi.

In questa contestazione, le forze della deterritorializzazione spingono, come si è visto, a eccessivi attaccamenti o eccessivo criticismo verso gli ordini simbolici di riferimento della propria comunità/nazione: è in questo quadro che possiamo ipotizzare che, sul duplice fronte dell'islamismo radicale contemporaneo così come sul fronte islamofobico, gli stessi ideorami, rifratti dalle ideologie specifiche e dalle narrazioni globali dei mediorami, creino mondi immaginati dall'impatto globale.

In questo senso, gli etnorami islamici valicano i confini di categorie geografiche come Medioriente o del singolo stato-nazione e con essi fenomeni quali l'islamismo, l'islamismo jihadista e le contrazioni islamofobiche.

5. *Da sottomesse a coraggiose? Le muhajirat dell'ISIS*

Si è evidenziato come nei bandi della UE si riconosca che le donne (migranti) giochino un ruolo importante come agenti nella trasmissione dei valori: una grande forza che i movimenti fondamentalisti e i gruppi terroristici salafiti-jihadisti hanno riconosciuto anch'essi e sfruttato (a tutt'oggi) per i loro fini.

Le donne arabe, diversamente da quanto forse diffuso in alcune narrazioni e modalità di rappresentazione occidentali, hanno un ruolo fondamentale nella vita lavorativa, sociale e politica nei loro paesi e anche nelle lotte sociali: prima del fenomeno COVID-19 i mezzi di informazione ne hanno testimoniato la partecipazione nelle proteste sociali che infiammavano nel 2019 l'Iraq, il Libano, la Tunisia.

Sono state le rivolte del 2011 a dimostrare la vivacità e la forza dell'attivismo femminile nei paesi arabi e, in particolare, delle donne islamiste. Il coinvolgimento delle donne nei movimenti islamisti arabi è tutt'altro che recente: in Egitto risale alla prima fase dei movimenti islamisti e alla fondazione dei Fratelli Musulmani e delle Sorelle, quindi negli anni Trenta, in altri paesi come Tunisia, Giordania, Libano o Marocco alla seconda fase, negli anni Settanta-Ottanta (Guazzone, 2019, pp. 157-208).

Proprio il ruolo delle donne è un elemento che differenzia i movimenti islamisti freristi (sunniti, distinti da quelli sciiti e da quelli di resistenza nazionale come *Hizbollah* o *Hamas*) dalle altre realtà dell'islam politico: la questione delle donne, infatti, è uno dei punti in cui rompono con il fondamentalismo tradizionalista e con i movimenti jihadisti radicali o con le frange più intransigenti del salafismo e col wahabismo, dacché considerano il ruolo della donna come determinante nella rinascita islamica e nell'educazione, nell'islamizzazione; «sul piano sociale il fermento della *nabda* (rinascimento, risveglio) portò alla ribalta nuovi attori sociali in primo luogo il mondo femminile» (Campanini, 2020).

Si è registrata un'evoluzione quanto mai significativa del coinvolgimento delle donne nei movimenti salafiti jihadisti, in particolare Al Qaeda e lo Stato islamico. Occorre precisare che i movimenti islamisti radicali e terroristici si differenziano dall'azione dei Fratelli Musulmani e degli altri movimenti freristi perché mirano non ad una islamizzazione dal basso, attraverso l'educazione e l'attivismo nel tessuto sociale politico, e la propaganda, ma ad una islamizzazione violenta dall'alto attraverso la lotta armata e la rivoluzione. Il terrorismo islamista jihadista può essere ricondotto a tre fattori concomitanti: proletarizzazione degli affiliati, la durissima repressione dei regimi politici al potere, lo sradicamento delle organizzazioni da una base di massa.

Nei processi di radicalizzazione un ambito sempre più urgente che deve indagarsi è quello delle prospettive di genere: «donne violente interrompono stereotipi di genere» (Patel, Westermann, 2018, p. 3), cioè gli stereotipi di genere situazionali, legati allo specifico contesto di comportamento. Qual è dunque il comportamento delle donne, secondo le *aspettative di Dio?* (Buriel, 2017).

Proviamo una analisi sintetica a partire da alcuni dati.

Il 17% degli europei che ha compiuto la *hijra* (migrazione) nello stato islamico dell'ISIS era composto da donne (report 2016 dell'*International Centre for Counter-Terrorism* (ICCT), a c. di Van Ginkel ed Entenmann); 1/3 del totale dei cittadini stranieri che si erano recati in Iraq e in Siria per unirsi all'Isis era costituito da donne; molte sono ancora bloccate in Siria ed è ben noto il problema del ritorno delle *muhajirat* (le spose dell'Isis). Il ruolo di uomini e donne nel *jihad* è diverso ma è stato dimostrato come i *push and pull factors* nel processo di radicalizzazione siano i medesimi: la costruzione dell'identità, situazioni di alienazione, di isolamento culturale e sociale.

Il COVID-19 è stato salutato come “soldato di Allah”, il “più debole tra i deboli” tra “i soldati di Allah”, nella lotta contro i miscredenti e per l'affermazione del *jihad* (Cohen, 2020): agli occhi dei religiosi islamici estremisti e dei gruppi terroristici la pandemia apparve inizialmente come la punizione di Allah alla Cina per le persecuzioni contro gli Uiguri, all'Iran per i maltrattamenti contro i sunniti e all'Occidente miscredente e apostata (Italia, ma poi l'Europa e gli USA).

Molti organi mediatici, non necessariamente islamisti o jihadisti, hanno contribuito a diffondere nell'opinione pubblica la falsa aspettativa che i musulmani non sarebbero stati toccati dalla malattia e, quando infine il contagio si estese al Medioriente, alcune fonti estremiste parlarono di cospirazione iraniana.

Se è chiaro il tentativo dei gruppi terroristici salafiti-jihadisti di approfittare del momento, il prolungarsi della pandemia e la crisi economica rappresentano per questi gruppi un triplice problema: costituiscono una difficoltà nella strategia e nelle capacità materiali e operazionali, una seconda difficoltà sul piano dottrinale, ideologico e di interpretazione delle scritture, in pratica del *brand* di questi gruppi; una terza sfida, la difficoltà di mantenere l'unità e l'identità del gruppo, strettamente connessa al reclutamento (Norlen, 2020). Le donne vittime della propaganda jihadista sono in percentuale inferiore rispetto agli uomini e questo pare sia in correlazione con una generale tendenza ad evitare il rischio (*risk aversion*) della componente femminile ma anche a ragione della percezione diversa della propria missione religiosa e della volontà di Dio. Le *muhajirat* che hanno risposto agli appelli dell'ISIS hanno ceduto alle lusinghe, al brand di una realizzazione individuale, “vocazionale” e il loro *jihad* è differenziato per genere:

Le *muhajirat*, dunque, compiendo l'*hijra* accedono allo status religioso e sociale di *muhajira*, ed eseguendo il *jihad* in ruoli familiari, e funzioni domestiche e sociali, si realizzano all'interno del progetto di edificazione dello Stato Islamico. Pertanto, l'accezione *muhajira* identifica meglio di *foreign fighter* (combattente straniero) l'esperienza di una donna che non ha avuto accesso all'azione bellica. Tale termine è, infatti, preferito nella propaganda (comunicazione del brand) ufficiale e dalle musulmane occidentali per auto-definirsi nei *social media*, volendo così porre in evidenza una nuova identità (www.ispionline.it/it/pubblicazione/le-militanti-italiane-dello-stato-islamico-21796).

Nell'ISIS però ci sono anche donne combattenti, come gli uomini; un aspetto molto diverso rispetto alla manipolazione della propaganda religiosa che conduceva al-Qaeda e quella invece gestita dall'ISIS: uomini e donne sono esposti alla stessa propaganda e indottrinamento che adesso sono improvvisi, impulsivi. Le differenze di genere sono neutralizzate dallo spazio virtuale e quello che più conta è lavorare sulla *percezione delle aspettative di Dio*. Se con *Dar-el-*

Islam al-Qaeda riconosceva alle donne un ruolo di supporto essenziale, ma le escludeva dalla partecipazione alla battaglia fisica, con l'ISIS non solo hanno potuto e possono, ma *con la protezione di Dio*.

È in questo quadro che s'inserisce il *jihad del sesso*, in arabo *jihad al-nikah* (جهاد النكاح), promosso da social media jihadisti e supportato da alcune *fatwe*, per cui

[...] oltre a darsi in spose ai militanti dello Stato islamico, agli uomini dell'esercito libero siriano o di *Jabhat al-Nusra*, alle jihadiste sono richiesti anche altri servizi come soccorrere i feriti, cucinare e far circolare sui social network le notizie dal fronte jihadista. Ma non è tutto, perché una jihadista deve anche saper maneggiare le armi. Tutte abilità, queste, che le donne acquisiscono al loro arrivo nel califfato partecipando ai programmi di addestramento a loro riservati (www.oasiscenter.eu/it/la-chiamata-al-jihad-del-sesso).

Si legge ancora, nello stesso articolo:

Ciò che sorprende è che il *jihād al-nikāh* venga promosso non solo dai predicatori sunniti ma anche in ambito sciita, in cui il *jihad* è generalmente proibito sulla base dell'assunto secondo il quale solo l'imam occulto può dichiararlo. L'ayatollah 'Alī al-Sīstānī, massima autorità religiosa dell'Islam sciita in Iraq, ha promulgato a sua volta una fatwa dichiarando lecito il *jihad* del matrimonio delle donne sciite con i *mujāhidīn* sciiti: «Durante il *jihad* ai nostri combattenti sciiti è consentito intrattenersi con le jihadiste sciite prima di iniziare il combattimento, ciò che dà loro forza durante la battaglia. Questa pratica religiosa consente a chi pratica queste azioni meritorie di avvicinarsi al suo Signore e perciò noi esortiamo le donne a praticare il *jihad* del piacere (*jihād al-mut'ā*), altrimenti detto "matrimonio del *jihad*" (*nikāh al-jihād*), perché i nostri valorosi combattenti possano combattere con la mente sgombra dalla tentazione e dal desiderio sessuale.

La correlazione tra religiosità e il rifiuto del rischio viene in questo caso sovvertita, così come le norme comportamentali, rigide e restrittive, imposte solitamente dall'Islam radicale alle donne: da sottomesse a coraggiose, da obbedienti a "coraggiose e pericolose":

Even though she has been described by the French Police as "armed and dangerous" (Gardner, 2015), the image portrayed in the message is that of an obedient woman, who is simply doing what Allah expects from her and other sisters: supporting their men."; "Allah's rules regarding women's behavior as presented by ISIS, at least initially, are very restrictive, which facilitates men's control over them. The exceptions to this strict conservatism towards women's attitudes begin to appear when loosening the rules would offer strategic gains to the organization. According to the Sharia, women are not allowed to travel without their husbands or a mahram (unmarriageable kin) (Patel, Westermann, 2018, pp. 6, 18)

6. La pandemia da Covid 19 e l'istruzione femminile come arma di pace

La disparità di accesso all'istruzione, il *gender gap* è, per molti paesi della regione MENA, nonché in paesi popolosi e musulmani come il Pakistan, una delle più urgenti battaglie e che rappresentano il più comune background migratorio delle donne musulmane in Europa.

La pandemia di COVID-19 ha aggravato in questi paesi la disparità di genere con ripercussioni anche a lungo termine: non solo il *digital divide*, la mancanza di internet o di strumentazione idonea per connettersi alla DAD o DDI, ma anche la crisi socioeconomica conseguente ai lockdown e alle misure di distanziamento sociale hanno reso e rendono più difficile per famiglie a basso reddito mandare i figli a scuola. È probabile che nei prossimi anni

si registrerà un maggiore abbandono scolastico (anche a causa di un abbassamento del livello di apprendimento durante i lockdown e la DAD) e la popolazione scolastica più colpita sarà quella femminile.

Lo scenario globale è difficilmente prevedibile tuttavia, la propaganda *jihadista* potrebbe da una parte sfruttare a proprio vantaggio le nuove vulnerabilità sociali ed economiche generate con la pandemia ma, dall'altra, risentire di un'ondata di de-radicalizzazione comportata dal distanziamento sociale, dalla riduzione degli spostamenti internazionali che ha allentato le maglie di comunanza e frequentazione nelle moschee e potrebbe condurre ad un mancato senso di appartenenza dei nuovi adepti e delle nuove adepti.

La sfida della pedagogia interculturale, in Europa ma anche con attivazione di processi di cooperazione educativa internazionale, è quella di esporre a punti di vista diversi, oppositivi e alternativi alla confortante soluzione *jihadista* del mondo "o bianco o nero", che agiscono contemporaneamente sugli stereotipi di genere e sulle modalità di costruzione del sé e del sé rispetto all'*altro*. L'obiettivo è recuperare la dimensione narrativa che sottende il concetto di identità e smascherare le parole simulacro, riattivandone i significati veri, storicizzando i simboli ed eludendo il sillogismo delle *tre N* e le illusorie aspettative dell'economia di pensiero.

Le premesse culturali, ideologiche, le rappresentazioni della realtà sono la cornice (*framing*) entro cui iscriviamo un problema: le forme di rappresentazione della realtà, le narrazioni e le aspettative dipendono da queste premesse. Analizzare le credenze, le parole simulacro o avvelenate, indagare le rappresentazioni e quindi i funzionamenti, serve per riacquisire un senso di realtà e attuare con i contesti un'interazione modificante tramite l'ascolto attivo (Sclavi, 2003).

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 negoziazione 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 in evoluzione nel dialogo costante con l'altro. La pedagogia interculturale deve misurarsi con la necessità di abbracciare anche ambiti diversi, rendendosi liquida come lo è il contesto:

Una sorta di diaspora dà luogo a saperi pedagogici che vanno persino al di là dell'ambito già esteso delle scienze dell'educazione; non soltanto psicologia, sociologia e antropologia, ma anche economia, politica, ecologia devono misurarsi col problema dello sviluppo personale e sociale dell'uomo e non in termini meramente empirico-descrittivi, ma in dimensione prospettica e quindi inevitabilmente anche deontologica (Perucca, 2007, p. 259).

È un quadro complesso socioeconomico e culturale prima ancora che prettamente educativo, in cui particolarmente funzionali appaiono essere strategie d'intervento *bottom up* e di sensibilizzazione della comunità e delle famiglie, di apertura del contesto scuola al macrocontesto sociale che offrano al contempo un sostegno economico fattivo per l'istruzione senza disparità di genere. Necessaria appare dunque la presa di coscienza e l'azione della comunità locale, con la sensibilizzazione delle famiglie rispetto al problema e mediante il superamento delle difficoltà imposte dalla povertà all'accesso all'istruzione (Del Gottardo, Nicolai, 2019, p. 242).

Nelle strategie d'intervento *bottom up*, un criterio che può tornare utile è quello che N. Paparella definisce «criterio della continuità adattiva», criterio che in termini di azione strategica torna utile soprattutto in contesti rigidi e ancorati a processi di significazione consolidati e ritenuti imm modificabili: «il criterio della continuità adattiva suggerisce di riproporre schemi già consolidati e di esercitare schemi ancora incerti, innestare il nuovo nel già noto, stabilire fra

il nuovo e il noto dinamismi di tipo assimilativo» (Paparella, 2012, p. 32).

Il richiamo doveroso è a Urie Bronfenbrenner (1979, trad. it. 1986) che teorizzò un modello ecologico che intende l'ambiente di sviluppo della persona come una serie di cerchi concentrici (micro, meso e macro), legati tra loro da relazioni per far maturare la partecipazione attiva e responsabile nella risoluzione dei problemi, favorendo così nell'oggi e per il domani lo sviluppo di un nuovo sapere fondamentale, pertinente, necessario: un'etica del genere umano, che riconosca fondamentale la dimensione vicina e lontana, locale e globale.

Prendendo spunto da tale modello il criterio della continuità adattiva può estendersi e agire su tre livelli:

- un livello macro: compiendo un'analisi di contesto, stimando preliminarmente le potenziali interazioni e sinergie con tutti gli attori sociali coinvolti in un progetto e verificando i vincoli e le opportunità offerte dall'ambiente di riferimento;
- un livello meso: analisi delle rappresentazioni culturali (visione della donna, degli stereotipi situazionali e di genere, aspettative progettuali e possibili ricadute educative);
- un livello micro: analisi delle azioni e delle innovazioni da implementare nei contesti socioeducativi individuati.

Un intervento che metodologicamente dovrebbe assumere la forma dell'intervento a bassa soglia:

La soglia non è soltanto un fatto materiale, ma piuttosto un fatto simbolico e relazionale. Da un lato la soglia che ci separa dall'altro è nella nostra testa e deriva dalla nostra personale rappresentazione della realtà, dall'altro i gesti e gli atteggiamenti, con cui andiamo verso l'altro, possono favorire oppure ostacolare l'incontro, permettere o meno il costituirsi di una effettiva relazione, diversamente si attua ciò che in gergo viene definito intervento "a bassa soglia con gradino", un ostacolo dettato dalle nostre pregiudiziali rappresentazioni della realtà (Del Gottardo, 2009, p. 98).

Il lavoro di strada è una realtà complessa e dalle molte sfaccettature che comporta l'abbassamento della soglia e l'uscita dalle strutture per condividere i non luoghi, gli spazi liminali, i portici, le pensiline della stazione, i giardini e gli anfratti con chi non usa questi spazi, ma li abita quotidianamente: può significare andare incontro alle persone nel loro ambiente di vita, senza che vi sia un'esplicita richiesta d'aiuto, oppure predisporre servizi a bassa soglia dove l'accesso e la fruizione sia libera (Del Gottardo, 2010, p. 97).

L'orizzonte non è solo quello dei contesti occidentali, europei ma, in un approccio integrato, abbraccia anche interventi nei paesi musulmani dove maggiori difficoltà si oppongono all'istruzione femminile e alla piena esplicazione delle *capabilities* delle donne e della loro agentività sociale.

L'arma più efficace per combattere costruzioni identitarie illusorie e mistificatorie è l'istruzione delle donne e il loro inserimento nel mondo del lavoro.

In questo senso un esempio virtuoso di intervento *bottom up* e "a bassa soglia" in un contesto extraeuropeo e con il contributo di attori internazionali è il progetto Kaghan Memorial School, in Pakistan. KMS unisce la lotta alla dispersione scolastica femminile alla promozione del ruolo sociale e lavorativo della donna: è un progetto avviato nella valle omonima nel gennaio del 2006 a seguito del terribile terremoto che colpì la regione nel 2005, nel Pakistan settentrionale e ha tra gli obiettivi principali la parità d'accesso e la continuità scolastica delle bambine e delle ragazze e l'ingaggio, come insegnanti, delle educatrici della comunità.

Creato e gestito da una ONG locale, il Kaghan Memorial Trust, nel piccolo paese montano

di Kawai, in una zona remota e molto povera, nonché molto conservatrice, il progetto educativo ha ricevuto nel corso degli anni il sostegno di istituzioni e fondazioni nazionali e internazionali. L'obiettivo della scuola è a oggi fornire un'istruzione di qualità, totalmente gratuita, a bambine e bambini svantaggiati della valle e dei paesi limitrofi, che altrimenti non avrebbero accesso a un'adeguata formazione. Un risultato importante ottenuto è quello di aver potuto ipotizzare piste e percorsi educativi per incoraggiare le potenzialità delle bambine, delle ragazze e delle insegnanti per portarle a transitare dalla passività alla creatività intellettuale, dall'essere oggetti di enunciazione a divenire soggetti creanti sapere.

Lavorando e valorizzando la professionalità delle insegnanti si è portato sempre più all'attenzione delle famiglie il tema dell'istruzione delle bambine, svincolandolo progressivamente dalla questione del matrimonio e, fornendo l'istruzione senza alcun costo a fronte di situazioni di povertà o bambini orfani, le famiglie meno abbienti hanno visto risolto il problema se far studiare le figlie o sostentarle. Fin dalle prime classi della scuola dell'infanzia si è promossa l'equa presenza di bambini e bambine garantendo un numero pari di posti e le famiglie delle comunità montane sono state coinvolte nel percorso di formazione non solo degli alunni, ma anche delle insegnanti: procedendo su questo doppio binario, sono stati immediatamente percepibili i progressi sia nella sensibilizzazione rispetto alla professionalità e al lavoro femminile, sia rispetto alla necessità dell'istruzione superiore delle ragazze perché possano poi, col loro lavoro, contribuire alla crescita e al benessere della famiglia e della comunità intera.

L'istruzione e l'inserimento delle donne nel mondo del lavoro contribuiscono allo smantellamento degli stereotipi di genere e proteggono dalle diffrazioni identitarie della radicalizzazione religiosa.

L'istruzione diviene "arma di pace", attraverso un dialogo costante e fruttuoso con la comunità di riferimento ma anche, attraverso la cooperazione educativa internazionale, con le comunità occidentali e con l'*altro da sé*: un'arma con cui la pedagogia interculturale può aiutare a combattere la radicalizzazione, a superare il "gradino" dei pregiudizi e delle false promesse.

Riferimenti Bibliografici

- Anderson B. (1983): *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*. Bari-Roma: Laterza.
- Appadurai A. (1990): Disjunction and Difference in the Global Cultural Economy. *Theory, Culture & Society*, n. 7; pp. 295-310.
- Appadurai A. (1996): *Modernity at large. Cultural dimension of Globalization*. Minnesota: Public Worlds series London-Minnesota.
- Bandura A. (2000): *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Basso P. (2010): *Tre temi chiave del razzismo di Stato*. In P. Basso (a cura di) *Razzismo di Stato*. Milano: Franco Angeli.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Buril F. (2017): Changing God's Expectations and Women's Consequent Behaviors – How ISIS Manipulates "Divine Commandments" to Influence Women's Role in Jihad. *JTR*, 8(3), pp. 1-10.
- Campanini M. (2020): *Storia del Medio Oriente contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- Cohen E. (2020): Coronavirus in the Eyes of Muslim Clerics, in The COVID-19 Crisis. Impact and Implications. *Begin-Sadat Center for Strategic Studies*, pp. 21-23.
- Del Gottardo E. (2009): *Progettazione per l'educatore di strada. Il modello generativo*. In N. Paparella (a cura di): *Il progetto educativo*, vol. II. Roma: Armando Editore, pp. 94-120.
- Del Gottardo E. (2010): *Progettazione per l'educatore di strada*. In N. Paparella (a cura di): *Il progetto educativo*, vol II, Roma: Armando Editore.
- Del Gottardo E. (2018): *Partecipazione, nozione da ridefinire, esperienza da rifondare*. In N. Paparella (a cura di): *Tempo imperfetto*. Bari: Progedit, pp. 181-197.

- Del Gottardo E., Nicolai E. (2019): Visione dell'infanzia e identità di genere in un Paese giovane, multietnico, migrante. *Pedagogia e vita*, 77(1), pp. 125-136.
- Del Gottardo E., Nicolai E. (2021): *Breviario Pakistano. Mappe interculturali e prospettive pedagogiche*. Bari: Progedit.
- Denaro R. (2019): *Il martirio come morte nel ġihād: breve storia di una definizione*. In P. Manduchi, N. Melis (a cura di): *ġihād. Definizione e riletture di un termine abusato*. Milano: Mondadori.
- EU Grants: Call document (AMIF 2019): V1.0 – 29.07.2019.
- Guazzone L. (a cura di) (2019): *Storia ed evoluzione dell'islamismo arabo*. Milano: Mondadori.
- Johnson M. (1993): *Moral imagination. Implications of cognitive sciences for Ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kruk R. (2014): *The warrior women of Islam. Female empowerment in Arabic popular literature*. London-New York: I. B. Tauris.
- Manduchi P., Melis N. (a cura di) (2019): *ġihād. Definizione e riletture di un termine abusato*. Milano: Mondadori.
- Mantovani G. (1998): *L'elefante invisibile*. Firenze: Giunti.
- Norlen T. C. (2020): The Impact of COVID-19 on Salafi-Jihadi Terrorism. *Connections QJ 19*, n. 2, pp. 11-23.
- Nussbaum M. C. (2006): *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Paparella N. (2012): *L'agire didattico*. Napoli: Guida.
- Patel S., Westermann J. (2018): Women and Islamic-State Terrorism: An Assessment of How Gender Perspectives Are Integrated in Countering Violent Extremism Policy and Practices. *Security Challenges*, 14(2), pp. 53-83.
- Pepicelli R. (2019): *Islamismo arabo e partecipazione delle donne*. In L. Guazzone (a cura di): *Storia ed evoluzione dell'islamismo arabo*. Milano: Mondadori, pp. 121-153.
- Perucca A. (2007): *Pedagogia e intercultura. Un nuovo orientamento educativo*. In C. Scaglioso (a cura di): *Per una paideia del terzo millennio*, vol. II. Roma: Armando Editore, pp. 256-268.
- Remotti F. (2010): *L'ossessione identitaria*. Bari: Laterza.
- Rist G. (1996): *Lo sviluppo. Storia di una credenza occidentale*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1997.
- Sclavi M. (2003): *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sen A. (2001): *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Riferimenti sitografici

- www.ispionline.it/it/pubblicazione/le-militanti-italiane-dello-stato-islamico-21796; data di ultima consultazione: 17.11.22.
- www.oasiscenter.eu/it/la-chiamata-al-jihad-del-sesso; data di ultima consultazione: 17.11.22.



Citation: M. Marchych (2022) Donne migranti come agenti di prevenzione della radicalizzazione e degli estremismi, nei e nelle giovani delle seconde generazioni. *Rief* 21, 2: pp. 61-72. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10556>.

Copyright: © 2022 M. Marchych. 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 migranti come agenti di prevenzione della radicalizzazione e degli estremismi, nei e nelle giovani delle seconde generazioni

*Mustafa Marchych*¹

Abstract:

A partire dalla riflessione su come si manifestano la radicalizzazione e l'estremismo nello scenario migratorio, nonché dall'analisi del ruolo delle donne nella prevenzione di tali fenomeni, l'articolo propone uno studio sul percorso di socializzazione delle c.d. "seconde generazioni". In particolare, vengono approfondite la crisi di identità, le relazioni familiari conflittuali e le caratteristiche tipiche degli adolescenti² che possono creare un terreno fertile per la radicalizzazione e spingere i giovani ad aderire a ideali estremisti. Viene, inoltre, approfondito il ruolo delle donne migranti, in qualità di agenti del cambiamento e dell'integrazione nella prevenzione della radicalizzazione. Infine, è sottolineata la necessità che gli studi futuri indaghino le soggettività di queste donne e le loro esperienze pre-migratorie, individuandone le idiosincrasie.

Parole chiave: radicalizzazione, prevenzione, donne migranti, seconde generazioni, migrazione.

Abstract:

Starting from the analysis, in the migratory landscape, of radicalisation and extremism and of the preventive nature of women as role models, this paper analyses socialisation process of second-generation migrants. More specifically, it focuses on identity crisis, conflictual family relationships and adolescence struggles, which can ultimately create fertile ground for extremism and radicalisation. The study stresses the role of migrant women, as agents of positive change in the prevention of radicalisation, also underlying the need for further studies about their idiosyncrasies and their pre-migratory experiences.

Keywords: radicalisation, prevention, migrant women, second generations, migration.

¹ Dottorando in Scienze della Formazione presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università "Ca' Foscari" Venezia.

² D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, pur consci della complessità e della delicatezza concettuale di questo tipo di scelte lessicali, sarà utilizzato il maschile, intendendovi incluso anche il genere femminile. Tale scelta è dovuta esclusivamente a ragioni di natura editoriale, per garantire una maggior scorrevolezza di lettura, N.d.R.

Introduzione: un inquadramento concettuale

Il momento storico in cui viviamo è contrassegnato dalla rapida espansione delle ideologie estremiste violente in varie regioni del Mondo ed è attraversato da molteplici contraddizioni e ambivalenze. Tra di esse, spicca quel legame tra la radicalizzazione e la migrazione su cui vengono fondate rappresentazioni e narrazioni che fanno apparire come problematico il rapporto con l'alterità.

In certi discorsi su questi due fenomeni si presenta l'“immaginario orientalista”, il quale tende ad autoaffermare la superiorità dell'Occidente sull'Oriente. Questa posizione sembra essere ancora nutrita nei Paesi occidentali, dando luogo a una continuità del binarismo “noi” *vs.* “loro”, ovvero “buoni” *vs.* “cattivi”, nonché a un pericoloso incremento di islamofobia e di intolleranza nei confronti delle comunità arabo-musulmane e delle donne che ne fanno parte. Donne, queste, che in realtà hanno il potenziale per essere formate e responsabilizzate, al fine di contrastare e frenare la crescita allarmante dei valori estremisti nei Paesi a rischio.

Focalizzandoci su questo aspetto, il nostro lavoro delinea e analizza le condizioni che spingono ragazzi migranti di seconda generazione ad aderire ad ideali estremisti e, infine, esaminerà il contributo della donna, in generale, e di quella migrante, in particolare, nella prevenzione della radicalizzazione. A tal proposito, è fondamentale partire dal concetto e dall'uso della nozione di *radicalizzazione*. Il termine viene usato in genere per identificare, definire e circoscrivere processi e percorsi relativi al campo della violenza politica. Tale definizione è parziale perché, al giorno d'oggi, è spesso associata solo all'Islamismo. In realtà si tratta di un fenomeno multidimensionale, che richiede sia un'analisi che includa una prospettiva ampia, sia la messa in discussione dell'uso controproducente del concetto di radicalizzazione, che è stato decontestualizzato dal quadro analitico appropriato e incorporato nella costruzione del discorso delle autorità pubbliche.

I discorsi diffusi dalle élites politiche promuovono, nel complesso, una visione della radicalizzazione come, anzitutto e pressoché esclusivamente, individuale, islamista, salafista (Marchal, Ould Ahmed Salem, 2013). I politici occidentali, abbracciando questa concezione, non hanno preso precauzioni nell'uso dei suddetti termini e hanno innescato, da diversi anni, la confusione nel dibattito e nelle opinioni pubbliche europee, impregnandole d'islamofobia, di paura verso il migrante e di “angoscia identitaria” (*Ibidem*). Ne consegue, pertanto, un'impennata di preconcetti condizionanti l'uso del termine nello spazio pubblico e un aumento di concezioni pericolose, che rappresentano terreno fertile per stereotipi e pregiudizi socio-culturali e religiosi.

Questo modo di intendere la radicalizzazione spesso influenza anche il campo scientifico. Secondo Roland Marchal e Ould Ahmed Salem (2013), la ripresa della nozione di radicalizzazione nei suddetti termini da parte dei ricercatori non è, di per sé, inedita. L'incapacità dei ricercatori di contrassegnare la loro autonomia intellettuale ha giocato un ruolo rilevante nell'importazione di queste categorie nel campo della ricerca scientifica al fine di giustificare politiche pubbliche. Avviene, purtroppo più spesso di quanto si voglia ammettere, che, in contesti di finanziamenti eccezionali durante situazioni di emergenza, l'eccessiva pressione di fornire rapide risposte ad attentati terroristici influenzi negativamente i ricercatori. È controproducente se questi ultimi – ovvero, i soggetti di riferimento da cui ci attendiamo risposte alle emergenze che mettono a rischio l'umanità e la pace – pensano che la radicalizzazione sia esclusivamente di qualcuno appartenente a una determinata cultura, etnia o religione; oppure la associano all'“altro”, musulmano, profugo o migrante, che ben si presta a essere etichettato come il “nemico”. Oltre a essere un tradimento dell'onestà scientifica, tale posizione trascura altri aspetti essenziali per una comprensione completa di questo fenomeno, in quanto la radicalizzazione comprende dina-

niche che si verificano in determinate età o condizioni socio-economiche indipendentemente dall'appartenenza a gruppi sociali, religiosi o etnici (Palmieri, 2019, cfr. in particolare p. 97).

La denuncia dell'Islamismo e del Salafismo ha senza dubbio valide argomentazioni, ma non deve rendere la radicalizzazione ridicibile solo alla matrice religiosa, o peggio, a una sola religione. Concepire la radicalizzazione, soprattutto nell'era della globalizzazione, come un "problema dell'altro" è nocivo. Poiché la società odierna è liquida e complessa (Bauman, 2005, trad. it. 2008), i meccanismi che influiscono e portano alla radicalizzazione e all'estremismo violento sono multipli e altrettanto complessi. Tra questi è particolarmente importante la percezione diffusa del disordine e della precarietà esistenziale, che si traduce in sentimenti di insicurezza dilagante e di ambiguità: il che aumenta l'esigenza di stabilità e il desiderio d'appartenenza a contesti o a gruppi che si crede possano essere il rimedio a quella precarietà che infastidisce o spaventa (Bauman, 2003, trad. it. 2018).

Il modo che riteniamo essere migliore per inquadrare la radicalizzazione è quello di distinguere dai concetti affini, quali *fondamentalismo*, *integralismo*, *tradizionalismo*, con cui può essere confusa. Sono concetti diversi, ma tutti rimandano ad un fenomeno che ha come comune denominatore l'irrigidimento e la violenza. Il fondamentalismo è la ricerca del "solido fondo" alla base della religione, quando si percepisce che essa si è allontanata nel tempo dai suoi ideali originari, cioè dai fondamenti: a essi si deve tornare se non si vuole accettare la decadenza e l'indebolimento della fede e della società (Giorda, Cuciniello *et al.*, 2017). Le caratteristiche del *fondamentalismo* sono riconducibili, secondo Guolo e Pace (1998), a quattro fattori principali: a) *principio dell'inerranza*, relativo al contenuto del Libro sacro, che va assunto nella sua interezza e non può essere interpretato liberamente dalla ragione umana; b) *principio della storicità del Libro e della Verità* che esso contiene, la quale non può essere contestualizzata storicamente o adattata al mutamento delle circostanze; c) *principio della superiorità della Legge Divina* sulla legge umana, la quale configura un modello integrale di società perfetta; d) *primato del mito di fondazione*, che funge da legittimazione all'assolutezza del sistema di credenza e da strumento di coesione per la comunità stessa (*Ibidem*).

L'*integralismo*, invece, è concepire che la società, la politica e la cultura debbano essere integralmente modellate secondo le norme della religione, seguendo i dettami di un magistero come garante della conservazione del patrimonio dottrinale. Il pluralismo e la libertà individuale non sono contemplati e sono anzi i primi nemici della Legge di Dio, che andrebbe applicata alle istituzioni (Giorda *et al.*, 2017). Infatti, gli integralisti non accettano che il pensiero, la scienza e la politica siano orientati da una visione del mondo laica – cioè fondata su valori di pluralismo e di libertà individuali e collettive – e che la religione sia considerata una delle possibili visioni del mondo, secondo le fedi personali (*Ibidem*).

Per quanto riguarda il *tradizionalismo*, esso indica il seguire in modo pedissequo una tradizione consolidata, che non necessariamente coincide con la purezza originale, in quanto tale tradizione può essere cambiata nel tempo. Vi è qui l'accento su una sorta di passato prossimo e non remoto, trasmesso da una memoria collettiva (*Ibidem*).

Il fenomeno della radicalizzazione è complesso da inquadrare perché comprende fattori diversi, dalla precarietà socio-economica alla crisi identitaria. Il termine è entrato a far parte della terminologia afferente all'antiterrorismo, largamente utilizzato per «descrivere dinamiche relative al campo della violenza politica» (Oggionni, 2019, p. 78), ma una sua corretta definizione rimane dai contorni incerti, a causa della mancanza di una definizione universalmente condivisa. Questa accezione s'inserisce in una cornice più ampia, che vede nella radicalizzazione un processo tramite cui un determinato sistema di valori estremista fa propria la volontà di utilizzare, o comunque sia facilitare, la violenza quale metodo e strategia per attuare un cam-

biamento (Vercelli, 2016). La radicalizzazione, inoltre, non attiene principalmente solo alla sfera religiosa, ma riguarda qualsiasi matrice ideologica, politica, razziale e nazionalista, che può sfociare in attività terroristica che spinge l'individuo a adottare una particolare forma di azione che sovverte l'ordine sociale stabilito sul piano politico, sociale e culturale.

Pertanto, è possibile articolare la radicalizzazione in due processi: *cognitivo e violento*.

Il primo avviene quando «un soggetto adotta idee che sono completamente ai margini di ciò che è “normale”, rifiuta la legittimità dell'ordine sociale corrente, e cerca di sostituirlo con una nuova struttura basata su un insieme di valori completamente diverso» (Vidino, 2014, p. 11). Questa dimensione psichica acquisisce legittimità morale grazie al discorso politico e religioso, alla cultura e alle norme sociali; ne consegue che il soggetto radicalizzato si senta legittimato a dover contrastare una realtà percepita estranea e minacciosa (Laurano, 2017). Questa dimensione psichica della radicalizzazione fa riferimento a un processo di idee radicali e ideologie che non necessariamente conduce alle azioni violente, ma è la concretizzazione di queste idee in azione a condurre al secondo processo, che è quello della radicalizzazione violenta, che ha luogo: «quando un soggetto compie il passo successivo e utilizza la violenza nel tentativo di avanzare la causa ricavata dalla sua radicalizzazione cognitiva» (Vidino, 2014, p. 12).

1. Profili a rischio di radicalizzazione nello scenario migratorio

Le preoccupazioni e gli interrogativi dell'opinione europea sulla radicalizzazione coinvolgono con vigore giovani di origine immigrata, nati e cresciuti in Europa. Si accenna al fatto che le società affrontano grandi rischi accogliendo popolazioni di origine straniera e, in particolare, alcune minoranze considerate pericolose, nonostante il fatto che fra gli estremisti violenti vi siano anche persone che non hanno niente a che fare con il fenomeno migratorio (Giorda *et al.*, 2017).

In questo articolo ci focalizziamo sui profili che sono a rischio di essere radicalizzati all'interno dello scenario migratorio. Nel fare questo, è sicuramente degno di nota il lavoro di Kristeva (2016), secondo cui i giovani a rischio si possono suddividere in due categorie: a) l'adolescente “dis-integrato e de-socializzato”, in conseguenza di un processo migratorio che provoca l'esclusione sociale e fragilità; b) il giovane dotato di competenze tecniche apprezzabili, ma privo di un'adeguata acculturazione ai valori democratici delle società europee.

Il primo profilo a rischio di radicalizzazione religiosa violenta viene ricondotto alla condizione dei figli che ereditano dai propri genitori uno *status* migratorio subalterno. Il che li porta ad essere collocati ai margini di contesti significativi di inclusione sociale come scuola e lavoro. L'assenza di una loro integrazione, insieme al disagio socio-economico, è molto presente nelle analisi che cercano di approfondire il ricorso alla religione da parte di questi ragazzi per rispondere e reagire alla stigmatizzazione, alla marginalizzazione e alla consapevolezza di non avere le stesse opportunità dei propri pari.

Il secondo profilo a rischio di radicalizzazione violenta individuato da Kristeva (2016) è rappresentato da un giovane piuttosto integrato nella società di arrivo a livello socio-economico, qualificato e professionalmente ben inserito, ma non ‘totalmente’ aderente ai suoi valori di riferimento, e che non ha sviluppato un'appartenenza al contesto socio-politico democratico in cui è nato e/o cresciuto per potervi partecipare attivamente alla vita sociale e politica. Nonostante il livello alto d'istruzione, vi è un'esposizione alla radicalizzazione dovuta alla sua *forma mentis*, ovvero all'interpretazione del mondo attraverso categorie nette, e la scarsa apertura alle differenze e alle diversità (Giorda *et al.*, 2017).

La radicalizzazione, quindi, interseca cause profonde che, oltre alla povertà e all'esclusione socio-economica, includono una limitata acculturazione rispetto ai valori democratici

delle società europee. Entra dunque in gioco la dimensione espressivo-culturale connessa alla cittadinanza, al senso di appartenenza, ai valori e all'identità; e, soprattutto, a un processo non lineare che non è solo fondamentalmente ideologico, ma anche di socializzazione.

2. Migranti di seconda generazione

Secondo il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, i migranti di seconda generazione sono «i bambini nati nel paese d'accoglienza dei genitori stranieri immigrati, che li hanno accompagnati oppure li hanno raggiunti a titolo di ricongiungimento familiare e che hanno compiuto una parte della loro scolarizzazione o della loro formazione professionale» (in Lannutti, 2014, p. 38). In Italia per “seconde generazioni”, invece, si intendono le seguenti situazioni (Favaro, 2000):

- minori nati in Italia;
- minori ricongiunti (tra i quali sono compresi sia coloro che sono giunti in età prescolare, sia coloro che sono arrivati dopo aver iniziato la scolarizzazione nel proprio Paese);
- minori giunti e presi in carico da progetti educativi realizzati in Italia);
- minori rifugiati;
- minori arrivati per adozione internazionale;
- figli di coppie miste.

Le seconde generazioni sono il frutto finale di un processo de-territorializzato e bidimensionale. Da una parte vi è il progetto di trasferimento dei genitori in una nuova area geografica, dall'altra c'è la capacità di accoglienza delle società nelle quali stanno crescendo. Questa situazione li mette in una posizione di «equidistanza psicologica» (Oliva *et al.*, 2018, *passim*), dovuta al loro percorso di socializzazione, visto che sono esponenti dell'incrocio di due culture e sono portatori della difficoltà di integrazione di due mondi culturali diversi (Lannutti, 2014). Questa ibridazione culturale, scaturita dall'impatto tra cultura di provenienza e di arrivo, alimenta, all'interno del processo di socializzazione, una forte ricerca di identità e di un senso di appartenenza. Si tratta di un trapasso culturale in cui le seconde generazioni si trovano a far fronte ad una ricostruzione vera della propria vita, spesso in termini conflittuali e di sfida. In questo contesto, vi è sia la loro origine in termini di cultura, religione, usi e costumi, sia la società d'accoglienza che offre opportunità in termini di qualità della vita, benessere personale e molto spesso anche crisi nelle relazioni familiari, conflitti intergenerazionali, sociali e culturali (Oliva *et al.*, 2018).

Vivere questa dualità culturale provoca ricadute stressanti, soprattutto durante l'adolescenza. Infatti, le seconde generazioni, in questa fascia di età, sperimentano contemporaneamente due condizioni complesse: essere adolescente e avere origine straniera; cioè vivono con enfasi l'oscillazione tra due desideri opposti: essere uguali sia ai loro coetanei sia ai loro stessi genitori (Lannutti, 2014, cfr. in particolare pp. 77-78). Ciò è dovuto al fatto che durante la costruzione dell'identità, l'adolescente deve fare i conti con i cambiamenti, con i valori di riferimento del passato e con l'esigenza di riconoscersi parte di un gruppo, che non è soltanto quello dei pari, ma è anche familiare, etnico, sociale, nazionale (*Ibidem*). Uno dei motivi dietro a questa condizione è quella “frattura” sociale rimasta irrisolta, anche se in questo caso «la cesura sembra assumere il volto di un trauma che riguarda il rapporto tra cultura europea e quella islamica fin dalle origini, nel loro intreccio con le condizioni socio-culturali che regolano i rapporti tra le due culture oggi» (Ulivieri, 2019, p. 69). Questo aspetto è fortemente significativo e dà adito alla percezione negativa rivolta verso le seconde generazioni, spesso concepite come un gruppo diverso da controllare a scuola o la lavoro, anche attraverso procedure di ordine pubblico. Inoltre,

tendono a essere visti come minaccia, in quanto appartenenti a una religione o ad un'etnia che, in sé, è ritenuta pericolosa per la società occidentale (Palmieri, 2019, cfr. in particolare p. 97).

La percezione degli autoctoni sulla seconda generazione, insieme all'esclusione sociale, alla crisi identitaria ed alla ricerca di radici, provocano un bisogno urgente di ricostruire l'origine, di stabilizzarla, di renderla eterna e indistruttibile (Ulivieri, 2019), nonché di trasferire il proprio processo di costruzione identitaria su un "altro da sé" accettabile e gratificante, creando un senso di appartenenza e soddisfacendo il bisogno di inclusione (Oliva *et al.*, 2018). Alcuni studi (Maliapaard *et al.*, 2010; Verkuyten, 2007) sugli immigrati musulmani hanno rivelato che la religiosità (ad esempio, impegno in pratiche, credenze e valori religiosi) è una componente saliente della vita quotidiana dell'individuo ed è strettamente intrecciata con etnia e aspetti significativi dell'identità. Questo incremento della religiosità si spiega con il rafforzamento identitario di matrice etnica causato dalle avversità affrontate dai migranti nel Paese di arrivo (Palmieri, 2019), il che porta all'insorgere di manifestazioni violente, conflitti sociali, azioni di forte rivalse nei confronti della stessa realtà sociale che ha manifestato un deciso rifiuto.

Queste condizioni vissute dagli adolescenti – vulnerabilità, bisogno di appartenenza e insicurezza – trovano nella radicalizzazione mediatica un terreno fecondo per la manipolazione. La radicalizzazione, nello scenario migratorio, è quindi

un processo che si confronta con le radici della propria storia, con le forme in cui la propria vicenda di formazione si è dipanata: in famiglia con una storia di immigrazione dolorosa e traumatica, in quartiere-dormitorio senza risorse che possano generare il senso della comunità e dell'appartenenza, in scuole dove viene restituita un'immagine di sé perdente e a confronto con un futuro vissuto come povero, se non privo di opportunità (Ulivieri, 2019, p. 71).

L'intreccio di culture diverse influisce sui sistemi e sui modelli educativi. Questo perché i sistemi educativi sono anche strumenti per tramandare le norme e i valori che governano le relazioni sociali. Ciò complica il processo educativo della seconda generazione di migranti, che, da un lato, riceve la formazione e la determinazione di valori corrispondenti alle caratteristiche civiche della tendenza educativa del Paese di residenza e, dall'altro, riceve un'educazione familiare che fa riferimento a norme e valori del Paese d'origine. Quindi, il processo educativo nello scenario migratorio è, allo stesso modo, un'oscillazione tra due sistemi valoriali e culturali diversi e si realizza *in-between* due contesti culturali diversi.

Una spiegazione rilevante è quella fornita dalla ricerca interculturale, che distingue tra *individualismo* e *collettivismo* (Triandis *et al.*, 1990), per la quale i migranti spesso si spostano da culture più collettivistiche a quelle più individualistiche (Bornstein, 2017; Greenfield *et al.*, 2003; Kağitçibaşı, 2012). Le culture collettivistiche sono quelle che pongono maggior enfasi sull'obbedienza ai genitori, sui valori che promuovono il benessere della collettività e del gruppo etnico di riferimento, mentre le culture individualistiche enfatizzano l'autonomia e l'indipendenza (Bornstein, 2017; Kağitçibaşı, 2012), danno priorità ai valori che promuovono il miglioramento personale, rispettano le scelte personali, enfatizzano la motivazione intrinseca, l'autostima e il raggiungimento del proprio potenziale (Greenfield *et al.*, 2003).

Qualità come l'obbedienza e il rispetto dei desideri dei genitori sono principi comuni e significativi nelle società musulmane e rappresentano valori fondamentali e necessari per mantenere l'armonia, la solidarietà e la lealtà tra i membri della famiglia. Lo stesso vale nel contesto della migrazione, dove l'obbedienza ai genitori è il principale valore interiorizzato dagli adolescenti (Giuliani *et al.* 2017). A questo proposito, molti studi hanno dimostrato che i genitori immigrati musulmani di prima generazione si sforzano a difendere sia queste qualità che le proprie radici culturali quando incontrano valori individualistici (come l'indipendenza,

l'autodeterminazione, la fiducia in sé stessi) in società occidentali e negoziano attivamente le scelte per i loro figli (Giuliani, Gennari, 2014; Killian, Johnson, 2006). A tal fine, i genitori musulmani di prima generazione abbracciano modelli educativi ristretti, volti ad inculcare nei figli i valori religiosi e culturali del Paese d'origine, e cercano di porsi come modelli e punti di riferimento finali per qualsiasi scelta e decisione. Ciò, è legato all'esigenza di mantenere le radici etniche, nonché alle disparità di potere che caratterizzano la cultura d'origine e al processo di rinegoziazione del potere nella famiglia migrante, che è connesso alla concessione di spazi di autonomia personale e decisionale da parte i genitori.

Il potere esercitato sull'adolescente si trasforma spesso in abuso psicologico, che può danneggiare in modo irreversibile lo sviluppo affettivo, cognitivo e comportamentale dei minori. Il più delle volte, tutto ciò non è, in alcune culture, ritenuto un abuso, ma un insieme di metodi correttivi, educativi, relazionali, di genere e generazionali piuttosto normali e diffusi (AGIA, 2018). Gli orientamenti dei genitori vanno accettati e rispettati, spesso a scapito della felicità dei singoli membri. Ogni forma di disobbedienza nei confronti dei valori e le norme culturali del gruppo di riferimento conseguono minacce da parte dei genitori, quali allontanare i figli, soprattutto le femmine, dal Paese d'accoglienza per mandarli al Paese d'origine. Per le ragazze, questa minaccia è vissuta come una punizione da un lato e come un abbandono dall'altro. Per i genitori, invece, sembra acquisire una valenza educativa, ossia il ripristino della responsabilità educativa della famiglia e la possibilità di assicurarsi che i figli crescano secondo le tradizioni e le regole della propria cultura (*Ibidem*).

Poiché i figli di migranti frequentano le scuole italiane e loro coetanei autoctoni, sono esposti inevitabilmente ai valori della società in cui vivono e il modo in cui riescono a coniugarli è determinante per la loro costruzione identitaria. È quindi probabile che sperimentino conflitti intergenerazionali tra i valori della società in cui vivono e quelli della società d'origine di cui i genitori sono portatori (Lannutti, 2014). La difficoltà di conciliare questi valori può promuovere e generare conflitti interni e crisi esistenziali nel soggetto che si trova in questa condizione. Un esempio concreto al riguardo viene rappresentato dalle ragazze musulmane che vivono nelle società occidentali. Queste ragazze tendono a essere più vulnerabili e sembrano vivere conflitti culturali e ambivalenze significative tra la lealtà alla propria famiglia e al patrimonio comunitario e le pressioni esterne. Si tratta anche di una difficoltà che viene alimentata qualora la famiglia abbia riferimenti culturali molto radicati e sia poco disponibile ad un atteggiamento cosmopolita e di confronto con la cultura del contesto d'accoglienza (Lannutti, 2014). Un ambiente familiare instabile e conflittuale può rinforzare il processo di radicalizzazione (Bigo *et al.* 2014) e spingere gli adolescenti ad assumere idee radicali e a manifestare comportamenti antisociali a causa della rabbia e della frustrazione. In effetti, molti giovani membri di gruppi estremisti hanno relazioni precarie con le loro famiglie, soprattutto con il padre (Bjârjo, Carlsson, 2005; Lützing, 2012). L'instabilità familiare trascura una possibile prevenzione della radicalizzazione visto che i conflitti che si creano in famiglia possono influenzare la qualità dell'interazione fra i suoi membri, e ne consegue una minore disponibilità dei genitori verso i figli, cosa che, a sua volta, porta alla perdita dei segnali che i figli inviano (Bornstein, 2002). Tali circostanze non innescano di per sé processo di radicalizzazione, ma possono formare un terreno fertile per esso (Sieckelink *et al.*, 2015).

3. Le donne e la prevenzione della radicalizzazione

Un corpo crescente della letteratura che studia il fenomeno della radicalizzazione e dell'estremismo pone l'attenzione e indica il ruolo prezioso delle donne nella prevenzione e nella lotta contro tali fenomeni, nonché la necessità del loro coinvolgimento per affrontare efficacemente

le condizioni che favoriscono il processo della radicalizzazione (OSCE, 2013). Le donne rappresentano la prima linea di difesa e prevenzione degli estremismi (WRCUM, 2016) e possono offrire un contributo speciale nella lotta in questo ambito. Pur riconoscendo che i ruoli delle donne variano a seconda del contesto socio-culturale, alcune qualità descrivono questo ruolo in relazione all'estremismo come unico nel suo genere (Quilliam Foundation, 2015). La donna come madre e moglie, in particolare, può agire come un *modello potente* contro l'estremismo violento, plasmare le norme familiari e sociali, promuovere la tolleranza e incoraggiare la partecipazione sociale. Questa loro posizione è una chiave per raggiungere individui radicalizzati o in via di radicalizzazione, a cui spesso è difficile accedere, e per contrastare il fenomeno in generale.

Dietro l'attenzione alle madri e alle mogli c'è l'idea che, da un lato, la percezione di un modo scorretto di fare il genitore, come l'incapacità di fornire una buona educazione religiosa o l'incapacità di conformarsi agli ideali di buona moglie, sia correlata alla radicalizzazione di figli e mariti (Brown, 2013). Dall'altro lato, la capacità unica delle donne di riconoscere i primi segni premonitori di radicalizzazione nei loro figli e partner svolge un ruolo fondamentale nell'identificare i precursori dell'estremismo violento (Walia, 2013). Poiché quest'ultimo avviene spesso a casa, i familiari più stretti possono essere i primi a notare i cambiamenti nel comportamento di un giovane.

Le madri, in particolare, sono in una posizione privilegiata per aiutare a individuare i fattori che rendono i giovani vulnerabili e suscettibili alle ideologie radicali e estremisti, al di là di fattori politici e socioeconomici. Questo loro ruolo preminente all'interno delle famiglie dà loro la capacità, se coinvolte e autorizzate, di passare dall'essere viste come vittime passive dell'estremismo violento all'essere costruttrici della resilienza della comunità tra le popolazioni inclini alla radicalizzazione. In quanto tale, il loro status può risultare fruttuosa nella lotta alla radicalizzazione. Ciò può sembrare un'idea contraria ai diritti delle donne e potrebbe perpetuare stereotipi di genere che tendono a limitare il ruolo sociale della donna in ambito domestico. Si sottolinea quindi che il ruolo delle donne nella prevenzione della radicalizzazione non si limita nell'ambito familiare - madri, sorelle e le mogli - ma si estende alle loro capacità di educatrici, membri della comunità e attiviste.

In queste circostanze è significativa l'esperienza del Marocco, dove il potere economico e giuridico delle donne tende ad aumentare. Lo Stato marocchino, dopo gli attacchi terroristici del 2003 di Casablanca, ha sviluppato una strategia sociale che comporta l'aumento del numero di *Mourchidate* ("Predicatrici") per promuovere la moderazione e la tolleranza religiosa, offrendo sostegno e formazione in questo ambito. Le *Mourchidate* agiscono in modo simile agli assistenti sociali, aiutando a risolvere i problemi di tutti i giorni in vista di una protezione delle loro comunità contro le ideologie estremiste (Couture, 2014, p. 3). Sono riuscite, infatti, ad avere successo nel raggiungere le comunità a rischio, i giovani e i prigionieri, e affrontare temi al di là della religione, come la salute, la violenza e la vita coniugale. Il governo ha messo in atto questa strategia dopo un processo di democratizzazione e di cambiamenti che tendono a potenziare la posizione della donna in ambito familiare e religioso, attraverso la *Moudwana* ("Codice della Famiglia"): abilitando e situando in questo modo le donne come pari dei loro mariti in casa, consentendo loro di chiedere divorzio, di ricevere sostegno finanziario dopo il divorzio, di ottenere la custodia dei loro figli in caso di divorzio, e migliorare il diritto all'eredità (ivi, p. 30). La condizione familiare delle donne è stata un punto essenziale su cui intervenire sia per offrire loro una posizione più solida nella famiglia sia per affrontare la radicalizzazione (*Ibidem*).

In questo caso, sembra che un aumento dell'*empowerment* femminile e dell'uguaglianza di genere si rifletta positivamente nel campo della costruzione della pace e della prevenzione dei conflitti e che esista una correlazione tra il successo, l'impatto e la sostenibilità della lotta all'e-

stremismo violento (ivi, p. 3). Per rinforzare queste capacità serve promuovere l'*empowerment* delle donne, soprattutto in termini formativi, educativi e istruttivi, per sviluppare conoscenze e autoconsapevolezze necessarie per diventare attive nella prevenzione dell'estremismo nell'arena della sicurezza e per resistere e lottare contro le discriminazioni di genere, che tendono a sminuire questo loro ruolo. Come osserva la regista di documentari Deeyah Khan (2016), le donne istruite e qualificate sono più resistenti alle pressioni di una famiglia patriarcale e possono esprimere le loro opinioni e interagire più liberamente all'interno delle loro comunità.

4. Il contributo delle donne migranti

Le donne, in quanto risorse per combattere la radicalizzazione, sono percepite come mediatrici all'interno delle famiglie e delle comunità, grazie alla loro capacità di influenzare e di aiutare a cambiare i meccanismi sociali che guidano gli individui all'estremismo violento (Quilliam Foundation, 2015). Nella sfera familiare sono definite come leader emotivi, piattaforme per la stabilità, sostegno e compassione, nonché autorità sociali per i mariti e i bambini che possono essere inclini all'estremismo (*Ibidem*). Inoltre, possono dare un contributo speciale per evitare le relazioni familiari conflittuali e colmare il bisogno affettivo che spinge l'adolescente ad assumere idee radicali e comportamenti antisociali.

Le donne migranti ricoprono, in questo contesto, un ruolo molto importante. Grazie alla loro esperienza migratoria, assumono il ruolo di donne portatrici di altre culture e "agenti attivi" in grado di determinare il proprio cambiamento (Muscar, 2017) e di implicare la rielaborazione delle radici culturali, a partire dal proprio sé proiettato in una nuova realtà. Infatti, sono loro

il vero motore dell'integrazione, capaci di superare, più della componente maschile, disagi, difficoltà, paure; e di funzionare da vero "agente" di inserimento dei rispettivi gruppi etnici nei contesti d'immigrazione. Sono sempre loro che, emigrando, determinano sia nei paesi d'origine sia in quelli d'arrivo, una ridefinizione dei ruoli di cura, delle strategie familiari come anche, sia pure indirettamente, delle politiche in ordine ai temi educativi, dei servizi, dell'inclusione e della cittadinanza (Marone, 2015, p. 214).

Le donne migranti sono spesso caricate del ruolo di mediazione tra tradizione e modernità, tra resistenza e integrazione. Questa dualità viene vissuta nei diversi ruoli: di moglie, con la difficoltà di accedere all'autonomia; di madre, con la difficoltà di assumere l'educazione dei figli in un contesto poco conosciuto; e di donne, il più difficile da far accettare alla comunità di appartenenza e all'ambiente. A loro modo discrete e determinate, le donne migranti costituiscono l'elemento regolatore del processo di integrazione delle comunità immigrate, attraverso la riconciliazione tra i due sistemi valoriali: quello della società di partenza e quello di società di arrivo. Sono loro a svolgere nel contesto migratorio un ruolo importante e delicato: da un lato, sono investite della responsabilità di un'educazione che ha il fine di mantenere la continuità culturale e religiosa (Clycq, 2012), in quanto considerate, dal loro gruppo etnico, custodi di valori e norme del Paese d'origine, compito che viene tramandato anche alle giovani generazioni di donne migranti (Dwyer, 2000; Gilani, 2005; Killian *et al.*, 2006); dall'altro, queste donne si trovano in una serie di situazioni di incontro e confronto con persone e istituzioni del paese di accoglienza, che le costringono a elaborare strategie di mediazione e dialogo interculturale.

La donna migrante, quindi, ha un ruolo decisamente attivo e rappresenta un vero e proprio collante sociale autonomo, svolgendo una fondamentale funzione regolatrice del processo di integrazione delle comunità immigrate. Essa svolge, inoltre, una funzione ancora più determinante: quella di rinsaldare l'identità culturale e la coesione del gruppo di appartenenza. Tale funzione risulta un punto cruciale e necessario per colmare quel bisogno di appartenenza che

trova nella radicalizzazione mediatica un terreno fecondo di presa e di manipolazione. La duplice capacità di essere contemporaneamente un'agente di cambiamento e una guardiana della tradizione costituisce una buona potenzialità su cui bisogna focalizzare l'attenzione, per rinforzarla anche mediante lo sviluppo di un ampio spettro di competenze indispensabili per i processi d'integrazione.

In questa cornice, in linea generale, i fattori che influiscono sull'identità di genere delle donne migranti sembrano essere il livello di istruzione; lo *status* economico e sociale della famiglia di appartenenza; lo stato civile; l'adesione ai precetti dell'Islam; la provenienza rurale o urbana; l'appartenenza etnica. Tali diversità, presenti già a partire dal Paese di origine, danno luogo, nel paese di accoglienza, a notevoli asimmetrie nei processi di integrazione e adattamento ad una nuova cultura. Queste conclusioni giustificano, pertanto, la rilevanza di studi futuri che indaghino l'esperienza pre-migratoria delle donne migranti e che individuino le loro idiosincrasie. Seguendo questa direzione, questo articolo intende dunque anche essere un lavoro introduttivo, in vista di una ricerca che sarà condotta in seguito sulle soggettività e sulla storia di donne migranti d'origine marocchina.

Detto ciò, concludiamo con un punto-chiave: riteniamo non si scavi abbastanza a fondo per conoscerle davvero. La soggettività di queste donne, infatti, viene quasi sempre presentata attraverso una serie di stereotipi che le vogliono ingabbiate, vincolate, controllate da altre soggettività diverse sia sul piano socio-economico, che sul piano giuridico-politico. Pertanto, perché possano realmente integrarsi c'è bisogno di una maggiore conoscenza della loro cultura, quale patrimonio di saperi e di esperienze spirituali di cui queste donne si fanno portatrici, costituendo per il Paese d'accoglienza una risorsa, e non solo in termini economici (Catarci, 2015).

Riferimenti bibliografici

- AGIA (2018): *L'inclusione e la partecipazione delle nuove generazioni di origine immigrata: Focus sulla condizione femminile* (<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/nuove-generazioni-origine-immigrata-focus-condizione-femminile.pdf>; ultima consultazione:10.01.21).
- Bauman Z. (2003): *Vite di scarto*. Trad.it. Bari: Laterza, 2018.
- Bauman Z. (2005): *Vita liquida*. Trad. it. Bari: Laterza, 2008.
- Bornstein M.H. (2017): The Specificity Principle in Acculturation Science. *Perspectives on Psychological Science*, 12(1), pp. 3- 45.
- Brown K. (2013): *Gender and Counter-radicalization: Women and Emerging Counter-terror Measures*. In L. Margaret, J. Huckerby (Eds.): *Gender, National Security and Counter-terrorism: Human Rights Perspectives*. London-New York: Routledge, pp. 36-59.
- Bjørø T., Carlsson Y. (2005): *Early Intervention with Violent and Racist Youth Groups*. Oslo: Norwegian Institute of International Affairs.
- Couture K. (2014): *A Gendered Approach to Countering Violent Extremism. Policy Paper*. Center for 21st Century Security and Intelligence: Brookings (<https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Women-CVE-Formatted-72914-Couture-FINAL2.pdf>; ultima consultazione: 01.12.20).
- Clycq N. (2012): My Daughter Is a Free Woman, so She Can't Marry A Muslim': The Gendering of Ethno-religious Boundaries. *European Journal of Women's Studies*, 19(2), pp. 157-171.
- Dwyer C. (2000): Negotiating Diasporic Identities: Young British South Asian Muslim Women. *Women's Studies International*, 23(4), pp. 475-486.
- Deeyah K. (2016): Women Are Part of the Solution to Extremism (https://www.huffingtonpost.co.uk/deeyah-khan/muslim-extremismwomen_b_8251832.html; ultima consultazione: 16.02.21).
- Favaro G. (2000): *Bambini e ragazzi stranieri in oratorio. Riflessione a partire da una ricerca*. In Aa. Vv., *Costruzione spazi di incontro. Comunità cristiana e minori stranieri*. Milano: Centro Ambrosiano, pp. 63-90.

- Giorda C., Cuciniello A., Santagati M. (2017): Nuove generazioni e radicalismo violento. Stereotipi e antidoti. *Rassegna Italiana di Criminologia*, 4, pp. 229-236.
- Guolo R., Pace E. (1998): *I fondamentalismi*. Roma-Bari: Laterza.
- Gilani N. (2005): Identity Development of Teenage Girls: A Cross-ethnic Perspective. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 20(1-2), pp. 1-14.
- Greenfield P.M., Keller H., Fuligni A., Maynard A. (2003): Cultural Pathways through Universal Development. *Annual Review of Psychology*, 54(1), pp. 461-490.
- Giuliani C., Olivari M.G., Alfieri S. (2017): Being a “Good” Son and a “Good” Daughter. Voices of Muslim Immigrant Adolescents. *Social Sciences*, 6(4), pp. 1- 20.
- Giuliani C., Gennari M (2014): Intimate male partner violence: Voci dei migranti musulmani. *Maltrattamento e Abuso all’Infanzia*, 16(1), pp.101-112.
- Killian C., Johnson C. (2006): “I’m Not an Immigrant!”: Resistance, Redefinition, and the Role of Resources in Identity Work. *Social Psychology Quarterly*, 69(1), pp. 60-80.
- Kağitçibaşı C. (2012): *Autonomous-related Self and Competence: The Potential of Immigrant Youth*. In A.S. Masten, K. Liebkind., D.J. Hernandez (Eds.): *Realizing the Potential of Immigrant Youth*. New York: Cambridge University Press, pp. 281-306.
- Kristeva J. (2016): Come si può essere jihadisti? A proposito del male radicale. *Vita e Pensiero*, 1, pp. 9-18.
- Laurano P., Anzera G (2017): L’analisi sociologica del nuovo terrorismo tra dinamiche di radicalizzazione e programmi di de-radicalizzazione. *Quaderni di sociologia*, 75(75), pp.99-115.
- Lannutti V. (2014): *Identità sospese tra due culture: Formazione identitaria e dinamiche familiari delle seconde generazioni nelle Marche*. Milano: FrancoAngeli.
- Muscar M. (2017): Donne, linguaggio e relazionalità. Dimensione interculturale e plurilinguismo. *SIPED*, 15(1), pp.103-116.
- Marone F. (2015): *Genere. Condizione esistenziale, approccio di ricerca e fondamento per una pedagogia delle differenze*. In M. Catarci, E. Macinai (a cura di): *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: ETS, pp. 203-231.
- Maliepaard M., Lubbers M., Gijsberts M. (2010): Generational Differences in Ethnic and Religious Attachment and their Interrelation. A Study among Muslim Minorities in the Netherlands. *Ethnic and Racial Studies*, 33(3), pp. 451-72.
- Marchal R., Ould Ahmed Salem Z. (2018): Introduction au thème. La «radicalisation» aide-t-elle à mieux penser? *Karthala*, 149 (Dossier), pp. 5-20.
- Oggonni F. (2019): *La radicalizzazione in carcere*. In L. Brambilla, A. Galimberti, S. Tramma (a cura di): *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 77-89.
- Oliva G., Lino S.G., Gabrieli R., (2018): Fondamentalismo e radicalismo in immigrati di seconda e terza generazione in Italia e in Europa. Inquadramento psicopatologico e studio di casi. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, 12(2), pp. 27-44.
- OSCE (2013): *Women and Terrorist Radicalization. Final Report* (<https://www.osce.org/atu/99919>; ultima consultazione: 28.10.22).
- Palmieri C. (2019): *Estremismo educazione: limiti e potenzialità del lavoro educativo*. In: L. Brambilla, A. Galimberti, S. Tramma (a cura di): *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 95-105.
- Quilliam Foundation (2015): *Mothers & Wives: Women’s Potential Role in Countering Violent Extremism* (<https://www.quilliaminternational.com/mothers-wives-womens-potential-role-in-countering-violent-extremism/>; ultima consultazione: 19.02.21).
- Sieckelinck, S., De Winter, M. (2015): *Formers & Families: Transitional Journeys In-and-Out Extremisms in the UK, Denmark and The Netherlands*. The Hague: NCTV.
- Triandis H.C., McCusker C., Hui C.H. (1990): Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), pp. 1006-1020.
- Ulivieri S. (2019): *Adolescenza e radicalizzazione tra trauma sociale e fragilità individuale. Il caso della Francia*. In L. Brambilla, A. Galimberti, S. Tramma (a cura di): *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 63-72.

- Verkuyten M. (2007): Religious Group Identification and Inter-religious Relations: A Study among Turkish-Dutch Muslims. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(3), pp. 341-357.
- Vidino L. (2014): *Il jihadismo autoctono italiano in Italia: nascita, sviluppo e dinamiche di radicalizzazione*. Milano: ISPI.
- Vercelli C. (2016): Che cos'è la radicalizzazione. Note di riflessione a margine di un processo di politicizzazione di alcune minoranze islamiste. *Eunomia*, 1, pp. 7-24.
- Women's Rights Committee of the Union for the Mediterranean (2016): *La Commission des droits de la femme de l'Assemblée parlementaire de l'UpM discute à Rabat du rôle de la femme dans la lutte contre le terrorisme* (<https://www.chambrerepresentants.ma/fr/actualites/la-commission-des-droits-de-la-femme-de-lassemblee-parlementaire-de-lupm-discute-rabat-du>; ultima consultazione: 14.02.21).
- Walia N. (2013): "Can Mothers Stop Terrorism?". Times of India (<http://www.trust.org/item/20130513111845-mnx3p/>; ultima consultazione: 15.02.21).



Citation: I. Pescarmona, G. Gozzelino, L. Milani (2022) Radicare nuove voci. Storie di donne tra mediazione, intercultura ed empowerment. *Rief* 21, 2: pp. 73-83. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10525>.

Copyright: © 2022 C. Martinelli. 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.

Radicare nuove voci. Storie di donne tra mediazione, intercultura ed empowerment

Isabella Pescarmona¹, Giulia Gozzelino², Lorena Milani^{3,4}

Abstract

A partire da una rilettura pedagogica della radicalizzazione dei conflitti, l'articolo propone una prospettiva inedita che vede le donne e le madri migranti come attive costruttrici di azioni e relazioni positive nei contesti familiari e nelle comunità in cui vivono, rovesciando gli stereotipi che accompagnano le rappresentazioni e gli interventi educativi spesso ad esse rivolti. Attraverso la storia di vita professionale di una mediatrice etno-clinica nigeriana, si farà luce sulle diverse dimensioni dei conflitti che attraversano la vita di queste donne e che mettono in discussione donne migranti, educatori, istituzioni e la mediatrice stessa attivando un percorso di trasformazione, in cui riappropriarsi della propria voce è un modo per riappropriarsi della propria identità e del proprio futuro. Ascoltare queste voci di donne e adottare uno sguardo interculturale permette di mettere nuove "radici" e coltivare narrazioni più eque per impegnarci, tutti, per una società più inclusiva.

Parole *chiave*: voci di donne, mediazione, conversazione interculturale, storia di vita professionale, identità molteplici.

Abstract

Starting from a pedagogical interpretation of the radicalization of conflicts, the article proposes a new perspective to see migrant women and mothers as agents of positive actions and relationships in family contexts and in the communities where they live, by overturning the stereotypes that accompany

¹ Ricercatrice TD (B) in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.

² Assegnista di Ricerca in Pedagogia generale e sociale e Dottoressa di Ricerca in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.

³ Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.

⁴ L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte delle tre Autrici; tuttavia per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: Lorena Milani, par. 1; Isabella Pescarmona, parr. 2 e 5; Giulia Gozzelino, parr. 3 e 4 (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note à piè di pagina s'intendono a cura delle Autrici*, N.d.R.).

the representations and educational interventions, which are often addressed to them. Through a life professional story of a Nigerian ethno-clinical mediator, the article will shed light on the different dimensions of conflicts that are at the intersection of these women's life and challenge migrant women, educators, institutions and the mediator herself by activating a process of transformation, in which reclaiming one's own voice is a way to re-appropriating of one's own identity and future. Listening to these women's voices and adopting an intercultural approach allows us to put down new "roots" and nurture more equitable narratives to engage, us all, for a more inclusive society.

Keywords: women's voices, mediation, intercultural conversations, life professional story, multiple identity.

*C'è bisogno di far sentire la mia voce,
dal momento che io posso parlare di me
meglio di quanto nessun altro possa fare.
C'è bisogno che si senta la mia voce
(Makaping, 2001, p. 53)*

1. Voci spezzate: dalla radicalizzazione alle "radici rizomatose" di resistenza e prossimità pedagogica

Seguendo l'interpretazione della Direzione Generale per la Migrazione e gli Affari interni della Commissione Europea, la radicalizzazione è un processo graduale e complesso in cui un individuo o un gruppo abbraccia un'ideologia o una convinzione radicale che accetta, usa o condona la violenza, compresi gli atti di terrorismo, per raggiungere uno specifico scopo politico o ideologico (European Commission, 2021).

Il termine "radicalizzazione" – che deriva da "radicalizzare", che a sua volta deriva da "radical-" e, quindi, da "radice" – esprime l'estremizzarsi di posizioni e/o ideologie che possono portare allo scontro politico o sociale. La scomposizione etimologica del termine "radicalizzazione" ci porta a considerare attentamente anche l'espressione "radicale" e i movimenti politici che hanno puntato su una lotta a matrice laica e pacifista nella direzione opposta alla radicalizzazione, impegnandosi sul fronte del riconoscimento dei diritti umani e dei diritti civili, focalizzando il fronte sull'impegno non discriminato, di uguaglianza, di riconoscimento reciproco e di dialogo. Il termine "radice", che usiamo in senso metaforico per una lettura problematizzata in prospettiva pedagogica, di per sé rimanda al "mettere radici" e alla metafora del "coltivare", cara all'educazione. Ci sono valori educativi e idee antagoniste rispetto ai processi di radicalizzazione che devono essere coltivati e promossi.

In questa direzione, occorre pensare il processo educativo che contrasti la radicalizzazione dei conflitti, con la metafora della "radice rizomatosa": la struttura di questa radice è data dai rizomi che sono parti sotterranee di piante non enormi, ma dotate di una struttura dalla quale si generano altre piante che vengono mantenute in vita anche nei periodi più difficili. Il rizoma genera vita e tiene in vita e si diffonde a partire da una sola pianta. Le donne che mettono in atto il contrasto alla radicalizzazione dei conflitti hanno questa caratteristica rizomatosa: sono spesso parte di un sommerso, sono celate ma comunque diffuse e occorre mettere in luce la portata della responsabilità sociale e generativa; la loro funzione può interessare una situazione micro o può costituire solamente una testimonianza; nonostante ciò, le loro azioni si replicano attraverso l'esempio, generando un circolo virtuoso per promuovere la vita e la moderazione dei conflitti; infine, la testimonianza delle donne si amplifica in un ordine non necessariamente rigoroso e lineare, ma attraverso nodi e punti di forza del tessuto sociale e civile.

La metafora della radice rizomatosa rispecchia le linee guida europee identificando nella rete di sensibilizzazione alla radicalizzazione e nelle pratiche di comunità l'impegno per co-

struire la fiducia con e tra le persone. Una particolare attenzione è posta sul fenomeno delle discriminazioni e sulle loro implicazioni e la Commissione sottolinea l'importanza di coordinare le azioni di prevenzione della radicalizzazione con il piano d'azione contro il razzismo, poiché «l'esclusione sociale, la discriminazione e l'emarginazione reali o percepite possono rafforzare la vulnerabilità rispetto ai discorsi radicali e minacciare ulteriormente la coesione sociale» (European Commission, 2020, p. 8)⁵.

La nostra lettura pedagogica vuole, attraverso la narrazione delle storie di vita professionali, cercare le tracce di quella radice rizomatosa generata dalle donne *r-esistenti* che operano concretamente nelle situazioni di marginalità, di conflitto, di violenza, valorizzando i loro vissuti, le loro storie per favorire la coscienza delle proprie competenze e capacità di agire per il contrasto alla radicalizzazione, uscendo dalla spirale della violenza, della sopraffazione, dell'oppressione (Freire, 1968, trad. it 2002) che produce «voci spezzate» (Ulivieri, 2014, *passim*). L'attenzione al «micro» (Demetrio, 1992, *passim*), che caratterizza l'intervento educativo, vuole entrare positivamente negli anfratti delle vite delle persone con un'attenzione non ideologica né pregiudiziale (Ulivieri, 2019; Ulivieri, Biemmi, 2019), costruendo processi di riconoscimento e di resilienza e alimentando reti che si estendono al *macro*.

Il lavoro educativo e di mediazione interviene in questi contesti di violenza consentendo di valorizzare le risorse delle donne, accompagnandole in una nuova lettura di loro stesse per ri-costruire la propria indipendenza, autostima e emancipazione. L'educazione promuove un processo di *empowerment* (Biagioli, 2014; Deriu, 2016) che contrasta la radicalizzazione dei conflitti e delle sofferenze, restituisce alle donne la parola dando voce al loro punto di vista, alle loro esperienze e per uscire dai ruoli a loro assegnati dalla cultura dominante. È un percorso di giustizia sociale e di liberazione delle vittime dalle diverse forme di violenza, ma anche dal peso delle discriminazioni sessiste e razziali e delle disuguaglianze; un percorso che permette loro di passare da soggetti inascoltati, ritenuti incapaci e non idonei a rivestire i ruoli di madri, di lavoratrici, di educatrici a cittadine resilienti attive e responsabili culturalmente e politicamente.

2. In dialogo con le donne: la storia di vita professionale come “presa di parola”

Nei discorsi politici e nei dibattiti pubblici correnti sull'emancipazione femminile, sulla mercificazione dei corpi delle donne, sulle diverse sfaccettature della violenza di genere emerge una profonda consapevolezza delle intersezioni fra sessismo, razzismo ed esperienza migratoria. Il colore della pelle, l'età, il genere, così come alcune condizioni lavorative, rischiano di rientrare in un registro di esclusione e di discriminazione che può chiudere in pochi stereotipi i percorsi e i progetti di vita delle donne, specie se nate altrove. Ciò spesso si traduce in un processo di “invisibilizzazione” e di riduzione al silenzio delle loro diverse e complesse storie di vita. Le loro voci possono, cioè, finire per rimanere inascoltate o essere considerate solo per riprodurre certe rappresentazioni che le vedono come soggetti bisognosi e vulnerabili, sprovviste di risorse da mettere in gioco, non di rado relegate a ruoli passivi e definiti da altri per loro.

Il progetto di ricerca “*Voci femminili, sguardi plurali. Storie di vita professionale nei contesti educativi e interculturali*”, coordinato da Isabella Pescarmona e Giulia Gozzelino presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino dal 2021, è stato proposto proprio con obiettivo di rovesciare questa prospettiva e dare voce ad

⁵ Il report in oggetto è pubblicato online anche in Italiano (per maggiori dettagli, cfr. i Riferimenti Bibliografici): la traduzione riportata in questa sede fa riferimento a suddetta versione, N.d.R.

altre storie di donne che, a partire dall'esperienza di migrazione e dalla consapevolezza della propria presunta alterità, sono diventate non solo protagoniste della propria vita, ma anche agenti di cambiamento e di promozione di sviluppo della società in cui risiedono. Ridare loro la parola perché possano raccontare la loro storia dal loro punto di vista è un'opportunità per non radicalizzare i discorsi ancorandoli ad una unica visione (Adichie, 2009, trad. it. 2019; hooks, 1991, trad. it. 1998; Oakley, 1981) e per ri-soggettivare quelle donne riconoscendole come *inter*-locutori competenti (Gobbo, 2008; Pescarmona, 2020). È una modalità per farle uscire da quelle rappresentazioni che le appiattiscono su categorie astratte e permettere loro di presentarsi come soggetti che vivono uno tempo, uno spazio e relazioni ed esperienze situate all'intersezione di più dimensioni. È in queste realtà che prendono forma le loro vite e le loro scelte personali e professionali, facendole progressivamente assumere un ruolo pro-sociale attivo e di impegno per la prevenzione della radicalizzazione dei conflitti nei contesti familiari e nelle comunità in cui vivono.

Il progetto si è pertanto strutturato come una ricerca qualitativa, volta ad analizzare alcuni studi di caso attraverso la raccolta di storie di vita professionale di un gruppo variegato di donne presenti in modo attivo nel campo educativo e sociale sul territorio di Torino. Assumere questa nuova prospettiva richiede, infatti, la scelta di un approccio metodologico sensibile all'incontro con l'alterità, capace di scardinare una prospettiva di ricerca etnocentrica e di mettere il ricercatore *in relazione* alla comunità educante, per instaurare un dialogo alla pari con altre voci. A tal fine, le storie di vita professionale (Goodson, Sikes, 2001) possono essere un metodo per raccogliere le testimonianze di queste donne, restituendo loro il diritto e il potere di raccontare la loro versione.

Questa è una scelta metodologica ed etica che affonda le sue radici nella tradizione di ricerca di etnografia dell'educazione, dove prende spesso il nome di "*narratives*" (cfr. fra i tanti, Gobbo, 2007; Pole, Morrison, 2003; Wolcott, 1994). È un approccio che è caratterizzato infatti dal seguire la narrazione di chi parla, dei soggetti di ricerca, privilegiando la costruzione di un discorso dal basso, basata sul dialogo e sull'incontro fra il ricercatore e i suoi soggetti (in un'ottica freiriana di co-costruzione della conoscenza; Freire, 1968). È a partire da questo scambio, e non da un sistema di codifica definito a priori dal ricercatore, che emergono le categorie di analisi e viene elaborata l'interpretazione teorica, secondo i principi della *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1967; Miles, Huberman, 1994)⁶. I soggetti di ricerca sono considerati "attivi fautori e ricercatori", piuttosto che meri oggetti passivi *su* cui fare ricerca. Pertanto, come sostiene Soenen, «il ricercatore dipende dall'interazione come strumento di ricerca e l'interazione fra il ricercatore e le persone studiate deve essere considerata parte della realtà ricercata» (2002, p. 80)⁷, in un processo che è di per sé interculturale e a conclusione aperta.

La scelta della narrazione, d'altronde, non è nuova neanche nella ricerca educativa che intende studiare le traiettorie migratorie, la formazione delle identità (inter)culturali e i percorsi di integrazione sociale, proprio perché permette di creare uno spazio in cui condividere e rileggere la propria storia professionale e personale (cfr. fra i tanti, Biagioli, 2019; Bove, Mussi, 2021; Cadei, Della Valle, 2021; Gonzàles-Montegudo, trad. it. in Olivieri, a cura di, 2018); ma in

⁶L'obiettivo della ricerca qui citata, inoltre, non è tanto la comparazione quantitativa su un gran numero di dati fra le storie di vita professionale, quanto l'esplorazione delle strategie e delle scelte che emergono nelle storie di vita peculiari di queste donne così come il rimanere aperti all'imprevisto e all'inedito nelle progettazioni educative e sociali e nelle 'manovre' di vita da loro compiute, al fine di cogliere il significato che esse danno alla loro stessa esperienza educativa e sociale. Tutte le interviste sono state registrate, interamente trascritte e ri-discusse con le donne coinvolte.

⁷La traduzione italiana è a cura delle Autrici, N.d.R.

questo progetto è esplicitamente ricercata non soltanto per ascoltare, ma anche per legittimare tali storie, ovvero per riconoscere queste donne come interpreti autorevoli delle loro parole e dei significati della loro esperienza lavorativa e sociale e come qualcuno con cui co-costruire una narrazione “contro-corrente”. La narrazione permette di dare centralità al «significato situato [...] [e all’] esperienza contestualizzata» (Pole, Morrison, 2003, p. 5), come base per la spiegazione e comprensione del comportamento sociale.

Come già sperimentato in altre ricerche educative condotte con metodo etnografico (i.e. Gobbo, 2004; 2007; 2010; 2017a; 2017b; Pescarmona, 2021; Soenen, 2002; Wolcott, 1983) può essere così valido presentare anche solo una storia di vita come esemplificativa per spiegare e fare luce su temi educativi importanti, senza per forza ambire ad essere esaustiva o rappresentativa di tutto un contesto. In tal senso, in particolare l’approccio narrativo proposto da Scheffler è parso appropriato per ascoltare come le persone colleghino le scelte professionali alla loro storia personale e ai loro valori, al contesto di lavoro e a quello culturale e relazionale in cui operano. Il linguaggio narrativo permette l’accesso al modo in cui esse comprendono se stesse e interpretano gli eventi. Le risposte alle domande-stimolo iniziali prendono, infatti, la forma di una storia, raccontata in prima persona, «in cui la sequenza è strutturata dalle intenzioni del narratore [...] [e in cui] sono le [sue] credenze, i suoi desideri, gli ostacoli e i vuoti [...] [e il suo] vocabolario» (1988, p. 74) che modellano lo sviluppo degli episodi, le svolte impresse nella propria vita e la definizione del problema con cui confrontarsi.

La prima protagonista, il primo studio di caso, di questo processo di “presa di parola” è una donna di origine nigeriana che ha saputo rispondere con un progetto innovativo ai bisogni e alle richieste di riconoscimento di diritti da parte di mamme migranti e minorenni non accompagnate, che hanno subito il trauma della migrazione e delle violenze della tratta. In collaborazione con i Servizi Sociali e la Casa dell’Affidamento del Comune di Torino, ha creato un programma di accompagnamento per sostenere le competenze genitoriali in situazioni familiari complesse e ha promosso l’attivazione di una rete di famiglie affidatarie interculturali, di origine migrante e non.

Con uno sguardo interculturale e con la volontà di superare gli stereotipi che ruotano intorno a questo universo femminile, ci apprestiamo a dare spazio e ad ascoltare la sua voce per comprendere, attraverso questa intervista in profondità: le motivazioni e i valori sottostanti la sua scelta lavorativa; le strategie attuate per far fronte ai conflitti culturali e sociali; e i cambiamenti che hanno investito la sua identità personale e professionale in questo processo di mediazione fra contesto ospitante e gruppi etnici differenti, fra le diverse culture organizzative delle istituzioni e, non ultimo, fra donne. La presentazione della storia di vita segue l’ordine dato dalla narratrice con attenzione all’analisi della situazione, definizione di sé, processi educativi, eventi critici, strategie implementate e relazioni (Pole, Morrison, 2003).

3. *Genesi di un progetto di mediazione: dalle incomprensioni a doppio senso alla ricerca di nuove strade*

A partire dalla co-progettazione del convegno internazionale *Nigerian Women Voices* (Torino, 2019) abbiamo avuto modo di conoscere e di scoprire il lavoro di Precious Ugiagbe in Italia e di ritrovare nel suo operato un nuovo sentiero per la rivendicazione dei diritti delle donne e dei minori più fragili (Milani, 2019). Attraverso il suo lavoro – raccontato nella prima intervista del progetto di ricerca “*Voci femminili, sguardi plurali. Storie di vita professionale nei contesti educativi e interculturali*” – intravediamo un percorso per una nuova e aperta cittadinanza europea, africana, transnazionale e per la co-costruzione di comunità globale educante e accogliente (Gozzelino, 2020).

L'intervista qui presentata si colloca nella prospettiva di restituire spazio alle «voci delle donne migranti che vivono in Italia e che contribuiscono attivamente a disfare l'immagine della "donna italiana" [e dell'educatrice, dell'attivista] come cittadina (cioè "nativa", provvista di passaporto italiano e diritti di cittadinanza), bianca, eterosessuale e di classe media» (Sabelli, 2013, p. 186).

L'intervista è stata condotta attraverso sei domande-stimolo che si sono intrecciate con le riflessioni e il racconto libero di Precious; una registrazione di circa un'ora è stata preceduta e seguita da momenti di scambio e di confronto informali. A partire dalla domanda "*Qual è il tuo lavoro, come hai iniziato e con quali motivazioni?*", il racconto prende il via dalle ragioni che hanno spinto la professionista a formarsi in una prospettiva etno-clinica e a progettare nuove soluzioni educative e di mediazione a Torino: «ho fatto tante cose nella vita, [...] ora sono una mediatrice etno-clinica e lavoro come affidataria, traduttrice, interprete...».

Nelle descrizioni di Precious emerge un'attenzione particolare al linguaggio e alle voci: partendo dai termini che traduce per le donne e per le ragazze con cui lavora, arriva alla lettura dei gesti e delle posture, all'interpretazione delle parole. Operando come mediatrice culturale in comunità, nei tribunali, nelle commissioni di valutazione delle richieste di asilo e di protezione umanitaria, Precious ragiona – dai primi anni Duemila – sulle esigenze delle donne africane in Italia e a Torino: riconosce, tra le più fragili di loro, una mancanza di comprensione, non solo linguistica, ma legata a un «disorientamento profondo» che non permette loro di orientarsi; «non riescono a capire dove si trovano, hanno vissuto un percorso migratorio imposto, non pensato, in certi casi si sentono come 'reclutate' in un mondo molto più grande di loro».

Queste donne marginali hanno bisogno di un punto di riferimento ma – con molti anni di osservazione nelle comunità di Torino (per nuclei mamma-bambino, per donne e ragazze vittime di tratta, per minori non accompagnate) – Precious ha potuto analizzare e comprendere il problema con una lettura che restituisce complessità e reciprocità: «non un problema a senso unico, un problema a doppio senso». Se da una parte sussiste la questione delle donne che non comprendono la loro posizione, che interpretano le comunità come una nuova «prigione», che faticano a seguire le regole e si sentono costrette a «stare in un programma di tutela non scelto», dall'altra emergono le fatiche e i limiti degli operatori nell'aiutare queste ragazze, «motivati e con buona volontà, ma incapaci di farsi capire e di interpretare».

Da queste osservazioni e riflessioni è nata la «curiosità di entrare in merito e di comprendere meglio: dov'è che non sta funzionando questo tipo di inserimento?». Così, nel 2006, durante la formazione degli operatori del Coordinamento mamma-bambino della Città di Torino, Precious ragiona su cosa significa per le donne nigeriane e africane crescere un figlio in un contesto europeo, su come si sviluppano incontri e scontri tra modalità di cura e genitorialità. Gli operatori con cui dialoga non hanno «percorsi appropriati all'accoglienza di *mamme diverse* [e] leggono le donne migranti con i loro 'occhiali culturali' occidentali». Precious ri-prende criticamente in esame le «tante relazioni scritte riguardo all'inadeguatezza delle mamme, i casi dei figli [che] sono stati allontanati». La questione "*Quali sono gli obiettivi e le azioni principali del progetto Come a Casa?*", evidenzia come il progetto risponda all'esigenza di aiutare sia le famiglie che gli educatori che hanno un mandato da parte del Comune di Torino e del Tribunale e che sono chiamati osservare e a agire per il superiore interesse dei minori.

«Proviamo un altro metodo: una via in mezzo», narra Precious, mettendo in gioco la sua esperienza personale (di donna africana e nigeriana con *background* migratorio), professionale (di mediatrice etno-clinica) e genitoriale (di madre e di donna adulta responsabile nella comunità educante) avvia un progetto pilota per capire cosa si può fare per ridurre allontanamenti e adozioni. Dapprima a casa sua, e poi allargando le mura domestiche, Precious è diventata

affidataria di alcuni nuclei mamma-bambino e di minori non accompagnate e si è «messa alla prova» creando una comunità di stampo familiare. Coordina e vive il progetto *Come a Casa* ideato con la Città di Torino, la Casa dell’Affidamento e SOS Villaggi dei bambini Italia, per contribuire a ridurre l’allontanamento dei bambini dalle famiglie di migranti – e in particolare dalle madri nigeriane vittime di tratta e di sfruttamento – e per accompagnare le donne nel maturare competenze genitoriali in un percorso di ri-appropriazione delle loro vite, dell’autonomia personale ed economica e della propria libertà. 11 anni fa, accoglie “*come a casa*” le prime donne con difficoltà sociale.

La domanda “*Come descriveresti il tuo ruolo educativo, sociale e politico oggi?*” solleva riflessioni professionali profonde. «Con un occhio molto professionale» accompagna «le mamme a non strappare via la loro radice africa[na] e nigeriana, [per aiutarle a] rafforzarla ma nello stesso tempo aiutarle a diventare anche mamme italiane rispondendo ai bisogni dei bambini». Nelle sue parole si ritrova il tentativo di tenere insieme molteplici identità e la volontà di non sostituirsi mai alle donne, ma piuttosto offrire – in una dimensione di servizio – le proprie competenze, la propria presenza, «un bastone di supporto per sostenere e rafforzare finché le donne non tornano all’autonomia».

Si nota un’assenza di pietismo nelle parole della mediatrice, le donne che trovano un modo di liberarsi dallo sfruttamento e dalla strada, anche quando devastate dall’esperienza vissuta, possono riappropriarsi della loro dignità a partire dalle loro stesse risorse; ma il lavoro di Precious si rivolge sempre anche agli operatori e agli educatori i quali devono «comprendere che non c’è solo un modello per essere genitore, che un modello non esclude un altro e che è necessario indossare gli “occhiali culturali” degli altri per comprendere: non partiamo dal pregiudizio, siamo portati dalla curiosità per conoscere l’altro»

Gli esempi sono molti: «*Come si traduce il gesto della mamma africana che introduce il peperoncino nella dieta di un bambino di pochi mesi? È una mamma non attenta? Violenta? È da segnalare?*»; «*Cosa spinge una donna a portare il bambino sulla schiena? La mamma ignora i suoi bisogni?*». Attraverso il confronto su questi temi quotidiani si aprono vari orizzonti di significato, «ognuno ha la sua lettura», ma non si può lavorare a senso unico. «Non sono le donne che non capiscono: cerchiamo di parlare un’unica lingua, bisogna aiutare entrambi, bisogna saper leggere e tradurre i comportamenti», bisogna superare i pregiudizi reciproci.

Dal 2018 il progetto e la visione – sostenuti da SOS Villaggio dei Bambini Italia – si allargano e viene avviata la ricerca e la formazione di famiglie affidatarie tra le famiglie migranti di Torino per sostenere i bambini e insieme le mamme. Nel 2021, sono undici le famiglie formate che accolgono mamma e bambino creando una rete per favorire la comprensione reciproca e la restituzione di speranza e dignità.

4. *Conflitti, cambiamenti e prospettive di costruzione di linguaggio comune e inclusivo*

Il tema dei conflitti è trasversale nell’intervista di Precious: si passa dalla lotta verso gli stereotipi e le discriminazioni, ai tentativi di prevenire le segnalazioni ai tribunali, alle dinamiche interne alla casa-famiglia riguardanti mamme, bambini e lei stessa.

La richiesta di esplicitare “*Quali conflitti vivi insieme alle donne con cui lavori?*” porta Precious a narrare numerosi esempi e strategie per lei significative. Per le mamme «sentirsi giudicate da un occhio esterno è irritante, parliamo di donne adulte con difficoltà di accettare le regole della convivenza, [...] i conflitti possono partire dalla semplice pulizia, dalla cucina, da semplici cose». Le parole della mediatrice non servono però a criticare o a cancellare i comportamenti conflittuali, ma a ricercare un’interpretazione.

Ho dato una lettura ai comportamenti: perché queste donne si comportano come bambine? Hanno già avuto le loro responsabilità e le loro libertà, hanno fatto viaggi molto pericolosi, molto rischiosi, attraversato il deserto e il mare, [noi] non possiamo immaginare. [...] Io tutti i giorni ascolto la storia di queste ragazze e mi chiedo come fanno a sorridere, a credere in un domani. Invece di stare meglio, si trovano in una struttura costrette dalle regole degli altri. Cerco di farle ragionare sull'opportunità, sulla possibilità di scegliere di ricominciare, investendo sulla propria posizione. All'inizio non facevo questo ragionamento, ma oggi ho visto che è ciò che funziona meglio. Le donne devono mettersi in gioco, uscendo dalla posizione delle vittime e delle dinamiche dell'assistenzialismo.

La strategia di Precious evita comportamenti compensativi e prova «a recuperare le capacità, a cercare il problema, il punto dove parte tutto». Insieme alle donne e alle ragazze ricerca risposte e risorse per evitare la radicalizzazione dei conflitti e il radicarsi del disagio. «Quello è il vero zoccolo del conflitto: [...] Quale posizione occupavi? Con dolore, con sofferenza, con conflitto affronto questo passaggio per permettere loro una svolta. [...] Riescono a ritrovare il desiderio, il punto di vista dei figli. E smontiamo la sofferenza».

In questa rilettura, si cercano di mediare anche i conflitti tra le mamme e i bambini: le mamme recuperano «una libertà di esprimersi, riescono a vedere la loro sofferenza, non per ricominciare da zero, ma per recuperare capacità» e così riescono a riconoscere uno spazio diverso anche ai minori che crescono qui con identità molteplici e riferimenti, cornici culturali varie e complesse.

Discutendo rispetto all'interrogativo "*Vedi il rischio di radicalizzazione di questi conflitti? Quali strategie utilizzi per prevenirla?*", la mediatrice sostiene che non si possono leggere questi conflitti da un unico punto di vista, serve una lettura doppia e forse multipla. Serve «curiosare nel trovare gli "occhiali giusti" per rispondere alle esigenze delle persone che accogliamo. Trovare una terza via», dove la curiosità combatte la «paura di affrontare il conflitto e la sofferenza, [accompagna la] necessità di smontare il disagio, cercando insieme il punto d'avvio» del dolore, della sofferenza, ma anche dei sogni e delle aspirazioni di queste giovani donne in Italia.

L'esempio e la testimonianza giocata da Precious permettono alle ospiti della casa-famiglia di riconoscersi nuovamente come «donna, nera e africana, con le mie radici, lavorando su ciò che esiste senza sradicarlo». Diventa subito un punto di riferimento, ma non mancano le tensioni. Durante l'intervista, abbiamo condiviso le parole di bell hooks: «Se vogliamo vivere in una società meno violenta e più giusta dobbiamo impegnarci a lavorare contro sessismo e razzismo» (1991, trad. it. 1998, p.45), che ci ha riportato sul quesito "*Che peso hanno le questioni di genere e di razzializzazione nel tuo lavoro? Dalla tua posizione che cosa vedi?*". Precious riconosce una lotta continua contro gli stereotipi e i pregiudizi, ed esprime la fatica di un sessismo e di un razzismo interiorizzato dalle donne e proiettato anche su di lei.

Un tipo di razzismo al contrario: accolgo e accompagno donne piene di risorse, con la frustrazione di essere private dei sogni e della dignità. Quando queste donne vedono una nera come loro, proveniente dallo stesso Paese, con i loro stessi sogni si sentono frustrate, preferiscono non stare perché per loro è umiliante. Non possono dirtelo così ma si auto-distruggono per far fallire il progetto.

Essere d'esempio allora non è sufficiente: è necessario riportare alle donne le loro possibilità, le loro scelte, la loro libertà. Superare queste resistenze, «tirare fuori il meglio e rafforzarle nel loro essere donne e mamme».

Riflettendo sulle prospettive per il futuro e sui cambiamenti che lei stessa affronta Precious parla dei tempi di ognuna, della speranza di rafforzare sempre di più le capacità e le competenze delle mamme: oggi alcune donne che erano state accolte in passato «diventano autonome e si mettono nella posizione di affidatarie per aiutare altre persone in difficoltà», trasformandosi in risorse per gli altri.

Il messaggio di Precious è ancora una volta rivolto al linguaggio: comunicare con le donne che escono dal lavoro di strada per voltare pagina significa aiutarle a trovare nuove parole, scegliere nuove parole per una nuova inclusione. In questa direzione, sottolinea la dimensione della decostruzione, dello scostamento, dello spaesamento che è generato dall'incontro ed è necessario per avviare una relazione educativa intenzionale e caratterizzata dalla reciprocità. «Io ogni giorno cambio come mamma, come professionista e come essere umano». Così Precious si riappropria della propria originale identità, non ancorandosi a posizioni rigide, ma dialogando, cercando un metodo innovativo per affrontare i conflitti e per entrare in relazione con le vite degli altri, concedendo tempo e spazio alle parole di tutte e di tutti.

«Sto cambiando, sto maturando, lavoro tanto su di me»: attraverso la professionalità etno-clinica, nella meditazione e nella preghiera calma il suo «essere Precious», impara ad ascoltare, ad aspettare, a dare tempo e spazio alle mamme, a restituire loro una voce, con attenzione a non sovrapporre la propria, a non schiacciare la loro intenzionalità. «Nella vita, durante questa esperienza di vita, ho imparato questo: confronto, dialogo, comunicazione. [...] Tutte abbiamo parole».

Insieme alle molte donne che operano e lottano in prima linea nei servizi sociali, educativi e di mediazione, Precious contribuisce a un processo di rivendicazione dei diritti che aspira a un nuovo universalismo «non più quello astratto e formale che metteva tra parentesi il corpo, ma una potenziale universalità concreta che coniughi parità e differenza in quanto afferenti a soggetti incorporati (o corpi dotati di soggettività)» (Passerini, 2019, p.14). La percezione sociale delle donne e delle ragazze nigeriane in Italia è spesso rinchiusa in pochi stereotipi e in uno scenario di sfruttamento, coercizione, prostituzione, violenza, disordine (Taliani, 2018). L'incontro con Precious Ugiagbe consente di scardinare questa costruzione sociale discriminatoria e di ri-discutere il ruolo delle donne erranti nella lotta per la condizione delle donne, degli oppressi e dei marginali nel nostro Paese e in Europa attraverso frontiere e pluralità.

5. All'intersezione di più voci per una conversazione interculturale

L'analisi della storia di vita professionale fa emergere un profilo di donna impegnata socialmente e personalmente a “ridare parola” alle donne della sua comunità, in un processo complesso in cui rivela come la sua identità si formi ed evolva al crocevia di più conflitti che le chiedono di volta in volta di assumere posizioni differenti, porsi interrogativi su ciò che è dato per scontato e cercare nuove negoziazioni. Diventare una persona competente e multiculturale è il risultato di un percorso che essa attraversa in prima persona e in cui accompagna le altre donne perché si riappropriano della loro identità di donne, di madri e di lavoratrici proprio riappropriandosi delle parole per definirsi e per partecipare a un dialogo con lei, con gli altri e con i contesti in pari dignità.

Allo stesso tempo però mettersi in ascolto della sua storia e del suo impegno per garantire maggiori opportunità alle donne e ai loro bambini interroga anche i nostri servizi socio-educativi che, lungi da essere luoghi neutrali di incontro e di sostegno, sono anch'essi ambienti densi di modalità, valori e (pre)giudizi culturali e organizzativi (Gobbo, a cura di, 2007) che entrano in gioco nella costruzione (o meno) di possibilità per nuovi percorsi di vita, ora agevolando ora attivando nuovi conflitti.

In tal senso, entrare in dialogo con Precious può diventare un'occasione di educazione interculturale e di prevenzione verso alcune forme di radicalizzazione perché ci invita a problematizzare l'idea della nostra società come omogenea e monolitica e a sfumare quelle categorie dicotomiche noi/altri, donne italiane/donne migranti, chi educa/chi ha bisogno di essere educato, avviando un processo di progressivo decentramento culturale. La sua voce, inoltre,

ci incoraggia a riflettere su esperienze e su prospettive di vita diverse e inedite, che possono dispiegarsi quando si esce dai «copioni» dati che imprigionano le scelte e le azioni delle donne con background migratorio (e non) e si trova, spesso nella fatica, quello spazio individuale e sociale per immaginare la propria identità come non predeterminata e libera (Appiah, 1996). Proprio in questo spazio possono essere poste, infatti, le condizioni per mettere nuove radici e coltivare nuovi *rizomi*, che possono nutrire un futuro comune più solidale e giusto.

C'è poi un aspetto metodologico che non è da sottovalutare: la narrazione ha un valore formativo per chi parla, ma anche per chi ascolta. Noi Autrici stesse, in questo incontro, siamo chiamate a ripercorrere le nostre radici, riconoscendoci come parte di una storia individuale (di cui qui siamo testimoni), ma anche collettiva che ci pone come donne, madri, bianche, lavoratrici e ricercatrici all'intersezione fra più categorie. Siamo, cioè, sollecitate anche noi a *ri-posizionarci* e a cogliere la sfida a pensare alla nostra identità molteplice che ci lega alle altre donne per costruire un "altro noi", basato su una solidarietà che ci vede situate storicamente e culturalmente in una comune esperienza di diseguglianze pur nelle nostre reciproche differenze (Mohanty, 2003, trad. it. 2012). Riflettere su questi aspetti può divenire così un monito per la ricerca e la discussione pedagogica stessa, per essere disponibili a farci destabilizzare nelle nostre certezze e teorie e per radicare nuovi pensieri e narrazioni, apprendendo a partecipare a questa «conversazione interculturale» (Gobbo, a cura di, 2007, *passim*) affinché la ricerca educativa possa diventare uno spazio di *possibilità* e di *trasformazione* del Mondo.

Riferimenti bibliografici

- Adichie C.N. (2009): *Il pericolo di un'unica storia*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2019.
- Appiah K.A. (1996): *Race, Culture, Identity: Misunderstood Connections*. In Id., A. Gutmann (Eds.): *Color Conscious. The Political Morality of Race*. Princeton: Princeton University Press, pp. 30-105.
- Pescarmona I. (2020): *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Bari: Progedit.
- Pescarmona I. (a cura di) (2021): *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.
- Gozzelino G. (2020): *In viaggio verso Sud. Una ricerca tra pedagogia e cooperazione internazionale*. Bari: Progedit.
- Milani L. (a cura di) (2019): *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bari: Progedit.
- Biagioli R. (2014): Politica, pari opportunità e *Human Security*. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 9(2), pp. 57-73.
- Biagioli R. (2019): I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori. *Lifelong, Lifewide Learning*, 15(34), pp. 23-34.
- Bove C., Mussi A. (2020): Intimità, vicinanza e dialogo al femminile. Etnografia e narrazione biografica nella relazione con donne-madri migranti. *La famiglia*, 54(264), pp. 97-110.
- Cadei L., Della Valle V. (2021): *Immigrati volontari per l'educazione dei più piccoli*. In I. Pescarmona (a cura di): *Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Roma: Aracne, pp. 161-170.
- Demetrio D. (1992): *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Deriu F. (2016): Violenza di genere, capacitazione, resilienza ed empowerment. Verso un nuovo framework interpretativo. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, pp. 201-210.
- European Commission (2020): *A Counter-Terrorism Agenda for the EU: Anticipate, Prevent, Protect, Respond* (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_2326; ultima consultazione: 23.02.21).
- European Commission (2021): *Strategic orientations on a coordinated EU approach to prevention of radicalisation for 2021* (https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/counter-terrorism/radicalisation_en; ultima consultazione 23.02.21)

- Freire P. (1968): *La pedagogia degli oppressi*. Trad. it. Torino: EGA, 2002.
- Gobbo, F. (2004): Cultural Intersections: The Life Story of a Roma Cultural Mediator. *European Educational Research Journal*, 3(3), pp. 626-641.
- Gobbo F. (a cura di) (2007): *Processi educativi nelle società multiculturali*. Roma: CISU.
- Gobbo F. (2007): *Teaching Teachers Cooperative Learning: An Intercultural Challenge*. In G. Bhatti (Ed.): *Social Justice and Intercultural Education: An Open-ended Dialogue*. London: Trentham Books, pp. 76-92.
- Gobbo F. (2010): *Fare apprendimento cooperativo a scuola: una storia di vita professionale*. In Id. (a cura di): *Il Cooperative Learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*. Milano: Unicopli, pp. 39-52.
- Gobbo F. (2017a): Bringing Up the Babies: Men Educators in a Municipal Nursery School of an Italian Town. In W. Pink, G.W. Noblit (Eds.): *International Handbook of Urban Education. Second Edition*. Dordrecht: Springer, pp. 1263-1289.
- Gobbo F. (2017b): Educational Engagement, Care and Inclusion: A Narrative about *La Giostra*, a Nursery School in Florence. *Studia Paedagogica*, 21(4), pp. 117-136.
- Goodson I., Sikes P. (2001): *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- González-Montegudo J. (2018): *Metodologie narrative per le storie di vita dei minori immigrati*. Trad. it. in S. Ulivieri (a cura di): *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*. Pisa: ETS, pp. 39-49.
- hooks b. (1991): *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1998.
- Makaping G. (2001): *Traiettorie di sguardi. E se gli altri foste voi?*. Soveria Mannelli (Cz): Rubbettino.
- Miles M.B., Huberman M. (1994): *Qualitative Data Analysis: an Expanded Source Book*. Thousand Oaks: Sage.
- Mohanty C.T. (2003): *Femminismo senza frontiere. Teoria, differenze, conflitti*. Trad. it. Verona: Ombre Corte, 2012.
- Oakley A. (1981): *Interviewing Women: A Contradiction in Terms*. In H. Roberts (Ed.): *Doing Feminist Research*. London: Routledge, pp. 30-61.
- Passerini L. (2019): *Donne europee: pensare e vivere l'appartenenza all'Europa nel Novecento*. In Id. (a cura di): *Donne per l'Europa 1*. Torino: Cirse, pp. 9-12.
- Pole C., Morrison M. (2003): *Ethnography for Education*. Berkshire (UK): Open University Press.
- Sabelli S. (2013): *I corpi e le voci delle "altre". Genere e migrazioni in Christiana de Caldas Brito e Fernanda Farias de Albuquerque*. In M. Durst, Id.: *Questioni di genere. Tra vecchi e nuovi pregiudizi e nuove o presunte libertà*. Pisa: ETS, pp.186-208.
- Scheffler I. (1988): I quattro linguaggi dell'educazione. *Studi di Storia dell'Educazione*, 8(1), pp. 70-77.
- Soenen R. (2002): Diversity as a Perspective for Ethnography: From a Critical Child to an Ethnographer with Little Patience. *Studies in Educational Ethnography*, 6, pp. 73-94.
- Taliani S. (2018): *Sometimes I Feel Like a Motherless Child: Nigerian Migration, Race Memories and the Decolonization of Motherhood*. In C. Gualtieri (Ed.): *Migration and the Contemporary Mediterranean. Shifting Cultures in 21st-century Europe, Race and Resistance across Borders*. Oxford: Peter Lang, pp. 111-130.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014): *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenza di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (a cura di) (2019): *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S., Biemmi I. (2019): *Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini e Associati.
- Wolcott H.F. (1983): Adequate Schools and Inadequate Education: The Life History of a Sneaky Kid. *Anthropology & Education Quarterly*, 14(1), pp. 3-32.
- Wolcott H.F. (1994): *Transforming qualitative data. Description, Analysis, and Interpretation*, Thousand Oaks-London: Sage.



Citation: A. Muschitiello (2022) Recuperare il ‘materno’ nella dimensione di cura autentica: una proposta pedagogica contro il radicalismo violento giovanile. *Rief* 21, 2: pp. 85-98. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10541>.

Copyright: © 2022 A. Muschitiello. 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.

Recuperare il ‘materno’ nella dimensione di cura autentica: una proposta pedagogica contro il radicalismo violento giovanile

Angela Muschitiello¹

Abstract

Nell’epoca attuale in cui il capitalismo e il funzionalismo hanno indebolito i legami umani e destrutturato la società, i ragazzi e le ragazze vivono una condizione di nichilismo passivo preoccupante che sta portando al diffondersi di fenomeni sempre più allarmanti di radicalizzazione violenta. In tale prospettiva il presente contributo intende riflettere sulla necessità di recuperare nella relazione genitori-figli, ‘la dimensione del materno’. Una dimensione che rappresenta simbolicamente la ‘cura umana autentica’, pedagogicamente intesa come qualità essenziale della condizione umana (Iori, 2007) che nella sua essenza risponde ad una necessità ontologica e vitale: quella di continuare a essere; ad una necessità etica: quella di esserci con senso; e ad una necessità terapeutica: quella di riparare l’esserci (Mortari, 2015). Una cura da rivalorizzare, oggi, per far fronte allo ‘s-legame’ umano che caratterizza la ‘destruction’ sociale.

Parole chiave: Cura autentica, legame umano, reciprocità, educazione, etica relazionale.

Abstract

In the current era in which capitalism and functionalism have weakened human ties and deconstructed society, boys and girls live in a condition of worrying passive nihilism that is leading to the spread of increasingly alarming phenomena of violent radicalization. In this perspective, this contribution intends to reflect on the need to recover ‘the maternal dimension’ in the parent-child relationship. A dimension that symbolically represents ‘authentic human care’, pedagogically understood as an essential quality of the human condition (Iori, 2007) which in its essence responds to an ontological and vital need: that of continuing to be; to an ethical necessity: that of being there with meaning; and to a therapeutic need: that of repairing being there (Mortari, 2015). A cure to be revalued, today, to cope with the human ‘un-bond’ that characterizes the social ‘description’.

Keywords: Authentic care, human bond, reciprocity, education, relational ethics

¹ Professoressa Associata in Pedagogia generale e sociale (MPED/01) presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell’Università degli Studi di Bari.

Introduzione

Nell'epoca attuale in cui il capitalismo e il funzionalismo, incentrando l'esistenza sull'utile e sul denaro, hanno indebolito i legami umani e de-strutturato la società, gli adolescenti e le adolescenti vivono in una dimensione alterata della realtà caratterizzata dal 'culto delle emozioni' (Lacroix, 2002) ridotte a mero 'oggetto di mercato' perché facilmente e rapidamente fruibili; 'emozioni shock' diffuse dai media attraverso social, videogiochi, challenges, tutorial, ecc. che creano turbamenti e sensazioni da consumare in poco tempo e destinate a breve vita (Benasayag, Schmit, 2004); emozioni irreali caratterizzate esclusivamente da uno «spessore espressivo e prive di alcuna referenza ontologica, che si presentano come un dato di fatto perentorio e il solo carattere che s'impone è la loro impellenza che chiede solo d'essere soddisfatta» (Bellingreri, 2018, p. 29). Una preoccupante forma di «ipossigenazione emotiva» (Bellingreri, 2018, p. 32) che produce forme sempre più gravi – soprattutto in età adolescenziale, – di 'dipendenza emozionale' e cioè di ricerca costante dell'irrazionale che sembra costituire l'unica via possibile per 'sentire di esistere' in un mondo in cui tutto è calcolato.

Di fronte a tutto questo il dato più preoccupante è l'assenza di 'modelli altri' e di figure adulte ed autorevoli di riferimento in grado di mostrare ai ragazzi e alle ragazze l'esistenza – anche – di un mondo di relazioni fondato sul rapporto umano empatico, anch'esso «capace di suscitare emozioni simpatetiche fortemente attrattive» (Bellingreri, 2018, p. 30).

L'empatia, infatti, facendosi porta d'accesso nell'universo emotivo dell'altro, opportunità di condividerne pensieri e idee, possibilità di dimorare – anche solo per qualche istante – nel suo mondo, rende l'incontro umano una coinvolgente esperienza di «reciprocità e di riflessività, di massima presenza a se stessi dei soggetti coinvolti» (Bellingreri, 2018, p. 36). Un incontro in grado di soddisfare quel 'bisogno di riconoscimento' che costituisce ed esprime la verità di tutta la vita emotiva di ogni soggetto, soprattutto se adolescente, «perché alla radice d'ogni sua manifestazione c'è il desiderio di essere voluti, stimati, amati» (Rossi, 2002, p. 31).

Un bisogno di riconoscimento che possiede al tempo stesso il carattere dell'intimità e quello della ragione: «ogni persona se per un verso, ha bisogno di essere riconosciuta nell'essere: di essere accolta perché la sua presenza è un dono unico; ha per un altro verso anche bisogno di riconoscere l'essere e cioè di apprendere a leggere il grande libro del mondo, attraverso la conoscenza, l'esplorazione, la progettazione (Bowlby, 1989).

Quando una relazione educativa è in grado di soddisfare il bisogno di intimità e riconoscimento affettivo con quello di conoscenza e razionalità, essa realizza un appagamento esistenziale ed emotivo globale dei soggetti coinvolti, «che si sentono finalmente essenziali oltre che esistenti perché custodi e in qualche modo fonte del senso e del significato universale della realtà» (Rossi, 2002, p. 45). Un sentimento di appagamento che insegna ad abitare umanamente il mondo e ad uscire dalla propria solitudine e da quella irrealtà «che segna altrimenti l'esistenza del singolo e produce quelle caratteristiche ferite che ne configurano un vero e proprio danno antropologico» (Bellingreri, 2018, p. 38).

Il problema oggi è che, le derive funzionalistiche, avendo travolto nelle loro dinamiche utilitariste e calcolatrici anche coloro cui è primariamente deputato il compito di farsi custodi della empatia nelle relazioni educative di cura – e cioè madri e padri (e con loro tutti i caregivers) – stanno sempre più svilendo le competenze affettive di questi ultimi, lasciandone i/le figli/e a dover fare i conti, soprattutto in adolescenza, con terribili ferite del cuore e dell'intelligenza e con una terrificante sensazione di mancanza di riconoscimento emotivo che produce altrettanto terrificanti conseguenze sul piano delle reazioni e dei comportamenti.

È proprio nelle maglie larghe di questa 'destruction', infatti, che questi ragazzi e queste ragazze sono sempre più spesso attratti/e da ideologie radicaliste che nella estrema forza delle

loro proposte sembrano le uniche in grado di contrapporsi alla debolezza dei legami umani che caratterizzano la loro vita: tanto più intransigente è il modo di esprimersi di tali correnti, tanto meno forte è la sensazione di vuoto e di solitudine da loro avvertita (Pasta, 2019).

Un circolo vizioso alimentato dalla rete mediatica che – sfruttando la ‘dipendenza emozionale’ che pervade questi/e adolescenti – pian piano li spinge a reputare non solo accettabile e possibile ma addirittura necessario aderire alle derive più violente di tali correnti per ristabilire un senso etico di esistenziale in un mondo che ha perso valori e punti di riferimento.

Considerando il ruolo fondamentale dell’educazione nella costruzione o nella decostruzione di orientamenti di senso, la pedagogia, è chiamata a riflettere sul fenomeno della radicalizzazione che ha prodotto in anni recenti gravi atti di violenza terroristica in varie parti del mondo e con un elevato numero di vittime, per comprendere gli aspetti critici di tale deriva sociale e proporre interventi di prevenzione e proazione (Biagioli, Gonzalez-Monteagudo, Silva, 2021).

Sono sempre stato convinto che una solida sicurezza affettiva permetta di affrontare costruttivamente i conflitti, le ambiguità, le contraddizioni che i rapporti interpersonali necessariamente portano con sé. Il possesso di tale sicurezza è premessa fondativa di un genuino quanto originale itinerario esistenziale (Rossi, 2008, p. 41).

Neoliberismo e destrutturazione giovanile

Il 25 novembre 2015, in seguito agli attacchi dell’11 settembre 2001, il Parlamento europeo ha adottato una risoluzione sulla prevenzione della radicalizzazione², definita «un fenomeno che vede persone abbracciare opinioni, pareri e idee intolleranti suscettibili di portare all’estremismo violento» (CE, 2015, p. 11). La definizione possiede delle maglie larghe entro le quali si possono ricondurre diversi atteggiamenti e comportamenti posti in essere non solo da motivazioni religiose (o pseudo religiose) ma anche da un crescente estremismo violento giovanile dettato dal radicalizzarsi di diversi orientamenti ideologici (fascismo, nazismo, razzismo, ecc.).

A tal proposito Ban Ki-moon il 22 marzo 2016 in un discorso alle Nazioni Unite in cui condannava fortemente gli attentati terroristici di Bruxelles, dichiarava che la minaccia dell’estremismo violento non si limitava ad una sola religione, ad una singola nazionalità o ad un solo gruppo etnico ma che «l’estremismo ha terreno fertile quando i diritti umani vengono violati, lo spazio politico è ristretto, le aspirazioni ad una maggiore inclusione vengono negate e quando, troppe persone – specialmente i giovani – conducono vite prive di senso e di prospettive» (Ban Ki-Moon, 2021, p. 45) e questo è quello che accade nell’epoca attuale in modo sempre più forte.

Dunque la post modernità, che avrebbe dovuto rappresentare l’epoca dello sviluppo umano a livello di vita comunitaria e sociale, presenta delle falle che vanno riconosciute e fronteggiate (Baldacci, 2018), in quanto:

i presupposti del liberal-capitalismo, basati sulla predominanza dell’utile e del profitto in tutti gli ambiti e gli spazi di vita dell’uomo, spinti alle loro estreme conseguenze hanno configurato un blocco storico tale che, il capitalismo *in actu*, giunto a maturità sul piano strutturale si è totalmente affermato in tutti i settori della esistenza imponendo la propria egemonia sul piano strutturale e sovrastrutturale a livello di spazio mondiale e a livello anche di vita individuale (Gramsci, 1919, p. 27).

² Risoluzione del parlamento Europeo del 25 novembre 2015 sulla Prevenzione della Radicalizzazione e del reclutamento di Cittadini europei da parte di Organizzazioni Terroristiche (2015/20163(INI))

Di fronte a questa caduta di tutte le correnti ideologiche e a differenza di quanti (Dardot, Laval, 2013) parlano di questa come dell'epoca del 'post ideologico' paventando addirittura la fine della storia (Fukuyama, 1992), si può invece affermare – assumendo uno sguardo pedagogico – che è vero esattamente il contrario. «Ci troviamo infatti nel secolo più ideologico che la storia dell'umanità ricordi, immersi in un'ideologia così profonda e radicata che faticiamo quasi a vederla: quella neoliberista» (Lacroix, 2002, p. 8) che trionfa ormai a livello planetario e che ha reso le leggi di mercato vere e proprie leggi di natura in un mondo governato da una cultura individualistica in cui le relazioni con l'altro sono considerate utili o inutili in base a quanto si mostrino funzionali o meno al raggiungimento di determinati obiettivi (Odini, 2019).

Uno stile di vita per questo definito del 'post umano' (Pinto Minerva, Gallelli, 2004) in cui il denaro «ha spiazzato l'essere, non perché senza avere nulla non si è nulla ma perché senza denaro non si è più: semplicemente, non è concesso di esistere nella società» (Riva, 2004, p. 36).

Non c'è da meravigliarsi allora se, in questa condizione i/le giovani non sentono di avere il diritto di essere giovani ma si percepiscono inseriti/e da subito nella giostra delle competenze da acquisire e dei risultati da conseguire con l'imperativo di essere imprenditori/imprenditrici di se stessi/e. Giovani costretti/e a vivere in vista di un 'futuro passato', come lo ha definito Reinhart Koselleck (2007) per evidenziare che non si tratta più di un tempo in cui realizzare degli ideali ma di una tappa da bruciare il prima possibile; che vivono in una dimensione di 'post-presente' perché costretti a tralasciare tutto ciò che, nella propria quotidianità, non è funzionalmente teso a realizzarsi economicamente. Un modo di approcciarsi all'esistenza che «produce un disorientamento del soggetto contemporaneo» (Morin, 2014, p. 36) ponendosi in profonda rottura con le concezioni unilineari dello sviluppo e del progresso che hanno sempre accompagnato l'uomo. «Non assumere rischi, dimentica le tue affinità elettive, impara qualcosa di utile, non perdere tempo, fai tutto ciò che ti serve per riempire il tuo curriculum perché lì fuori c'è una guerra per la sopravvivenza e tu devi essere pronto» (Benasayag, 2016, p. 171). Questo il messaggio neoliberista che arriva ai/alle giovani come un avvertimento e li/le terrorizza di fronte alla possibilità di non essere all'altezza delle aspettative del mondo contemporaneo inibendone il desiderio di idealità, progettazione e azione che fisiologicamente e naturalmente dovrebbe caratterizzare la loro età. Sempre più spesso infatti, anche quando dotati di buone capacità intellettive e in grado di usufruire di interessanti stimoli e occasioni, i ragazzi e le ragazze di oggi manifestano altissima intolleranza alla frustrazione al punto che, per evitare il fallimento e la sconfitta in attività verso la quali hanno altissimi livelli di aspirazione, evitano di agire.

Essere giovani significa – invece – avere la possibilità di cercare il perché si è nati, in quale direzione tendono i propri desideri e al limite, essere felice o meno seguendo il proprio cammino per evolvere nelle tappe di sviluppo sperimentando sulla propria pelle la possibilità, la scelta, lo sbaglio [...] e una società che non permette ai giovani di assumere rischi è una società che li mette in pericolo perché insegnando loro ad apprendere solo le competenze utili e a tralasciare tutto ciò che è inutile, li destruttura (Benasayag, 2016, p. 172).

Togliere quindi ad un ragazzo o ad una ragazza la possibilità di 'prendersi' il tempo necessario per scoprire e conquistare la propria storia di vita, significa depravarlo/a del senso della propria esistenza e togliergli/le l'opportunità di crescere costruendo dentro di sé una solida struttura esistenziale fatta di valori, responsabilità, consapevolezza, legami, relazioni con se stessi/e e con il mondo circostante. Un processo di strutturazione interiore che naturalmente deve passare attraverso errori, cadute e crisi che gli adolescenti e le adolescenti oggi sono sempre meno disposti ad affrontare per evitare di esporsi a fallimenti non accettabili in una società che considera le fragilità umane come inutili intoppi nel percorso di realizzazione personale (Muschitiello, 2019).

Di fronte a questa mancanza di senso e di prospettive, allora, è inutile stupirsi se ci si imbatte oggi in adolescenze distaccate dalla realtà, incapaci di fare scelte, insoddisfatte perché tutto appare scontato, privo di attrattiva, banale. Adolescenze caratterizzate da un nichilismo passivo preoccupante, come scrive Galimberti (2014), perché in alcuni casi determina la regressione in uno stato pseudo evolutivo impedendo il raggiungimento della adultità e in altri spinge pericolosamente verso quella irrazionale 'dipendenza emozionale' da sensazioni shock ed esperienze forti estremamente seduttive perché (apparentemente) uniche alternative al grigiore della quotidianità.

Lo s-legame umano prodotto dalla rete

«Chiusi nelle loro stanze, ragazzi e ragazze consultano senza filtri migliaia di pagine nella rete, entrando in contatto con offerte di qualunque tipo» (Rivoltella, 2015, p. 78).

La tecnologia oggi mette infatti a disposizione degli/delle adolescenti un'enorme quantità di informazioni senza però prevedere una struttura ed un sistema di supporto umano altrettanto forte e vasto che li aiuti a leggerle e decifrarle. Si chiama infatti *demediazione*, o *disintermediazione* della comunicazione (Missika, 2006; Gemini, 2009) la possibilità data a tutti attraverso i social o le piattaforme digitali di pubblicare e di accedere indistintamente e senza filtri a tutti i contenuti possibili presenti in rete. Un'opportunità che rappresenta certamente una grande conquista in termini di libertà di espressione e democratizzazione dell'accesso a fronte però di una grande perdita in termini di sicurezza dell'informazione e di aumento del pericolo di propaganda. Avendo infatti la possibilità di accedere a qualsiasi contenuto e di cercare risposte ad ogni domanda rivolgendosi 'semplicemente' al digitale, i ragazzi e le ragazze non hanno bisogno di acquisire nozioni e/o chiedere spiegazioni o conferme ai propri genitori, insegnanti o adulti di riferimento (Rivoltella, 2015). Anzi, sempre più spesso accade che contrappongano le notizie acquisite su internet al sapere trasmesso loro dagli adulti; un sapere che appare vecchio, superato, demodé.

In passato quando un bambino chiedeva al papà o alla mamma 'spiegami questa cosa' può essere che il padre e la madre - che la sapessero o meno - raccontassero un po' di esperienza, inventassero degli esempi in una situazione relazionale complessa nella quale ciò che veniva trasmesso non era solo informazione. Questa era infatti secondaria rispetto ad una situazione in cui vi era una trasmissione, uno scambio di relazione, di fiducia che rendeva i giovani depositari e responsabili di valori e idee (Benasayag, 2016, p. 173).

La crisi di questa funzione verticale di trasmissione dei saperi che ha eliminato lo spazio del confronto e del dialogo tra ragazzo/a e adulto di riferimento non ha solo causato la perdita di autorevolezza dei *caregivers*, sempre meno considerati guida e punti di riferimento certi e sicuri, ma ha anche tolto ai ragazzi l'opportunità di strutturare una personale capacità di riflessione critica.

Accade così che le immagini di povertà, morte, distruzione, guerra proposte da social network, canali web, social media e televisione arrivano agli occhi dei ragazzi e delle ragazze come un immenso spettacolo mediatico, come fatti distanti, appartenenti a un mondo 'altro', rispetto al quale percepiscono una distanza siderale che li rende indifferenti e li spinge a chiudersi ancora di più in forme di individualismo identitario così 's-legando' ulteriormente relazioni umane già deboli.

Come emerso, infatti, da varie ricerche neurobiologiche (Buchanan, 2003; Barabasi, 2004; Christakis, Fowler, 2009) «nel momento in cui l'interazione mediata sostituisce la fisicità del

corpo, si attivano meno meccanismi di simulazione corporea che riducono la capacità di attivare i neuroni specchio necessari ad entrare in relazione empatica e quindi a comprendere l'altro» (Riva, 2004, p. 79). In questo modo gli utenti digitali sono sottoposti ad un alto numero di occasioni per provare emozioni, ma paradossalmente sono meno in grado di gestirle e di riconoscere quelle degli altri. In particolare la generazione 'Z'³ – sempre connessa – è sottoposta a forme di bombardamento mediatico che a causa della crescente spettacolarizzazione della vita, vive nella continua 'esaltazione delle emozioni forti' ma paradossalmente nello 'svilimento della affettività' intesa come capacità di mobilitare le energie più profonde di ogni essere umano per sublimarne le emozioni nello spazio e nel tempo trasformandole in sentimenti stabili (Beringeri, 2013).

A tal proposito è utile riprendere la distinzione fatta da Baldacci (2018) tra emozioni 'appropriate' o 'sane' – sia positive che negative – e 'inappropriate' o 'tossiche'. Le emozioni 'sane', anche quando sono spiacevoli, ci informano sul nostro modo di sentire e ci aiutano a decidere come agire. Le emozioni inappropriate, invece, ci stordiscono e ci turbano al punto da farci perdere la connessione con noi stessi determinando un malessere interiore che si prolunga nel tempo. Le prime sono quindi educative poiché tendono a migliorare la qualità delle esperienze che seguiranno in quanto permettono di conoscersi più profondamente affinando la capacità di calibrare la relazione con l'altro. Viceversa, le seconde sono diseducative perché impoveriscono le esperienze successive e bloccano il rapporto con se stessi e con gli altri, spingendo a ricercare forme alterate e irrazionali di espressione relazionale.

L'incompetenza emotiva della post famiglia capitalista

Da quanto emerso fin ora appare chiaro che l'indebolimento dei legami umani che caratterizza la nostra società rappresenta l'effetto e non la causa del cambiamento culturale neoliberista e capitalista che propone come auctoritas e punto di riferimento assoluto ciò che il funzionalismo propone.

Sullo sfondo di tutto questo si trova oggi la crisi dei genitori (Fabbri, 2018) che sembrano essere sempre più incapaci di esercitare una funzione educativa in vista della quale si possa trasmettere una eredità etica ed esprimere rapporti familiari generativi.

«Le relazioni familiari oggi – afferma a tal proposito Galimberti – hanno perso il valore di evento profondamente umano, legato alla forza della parola e della promessa, di evento etico centrato sulla responsabilità illimitata nei confronti dei figli e sull'amore tra chi ne fa parte» (Galimberti, 2014, p. 54). Ragionare sulle emozioni, contestarle, orientarle, risulta sempre più difficile per genitori immersi nel 'culto delle emozioni' che enfatizzando e valorizzando solo le situazioni di ricchezza, lasciano trasparire della vita umana esclusivamente aspetti superficiali tralasciando il lato più profondo dell'esistenza.

Fortemente invischiati nel circuito del funzionalismo, infatti, le madri e i padri confondono la buona genitorialità con quella che può comprare tutto, può permettersi tutto, può esaudire tutte le richieste e dire sempre di sì per rendere i figli felici e appagati (Pati, 2004). Tutto questo perché «la ricerca della felicità oggi è legata solo alla idea del successo, del denaro, del capitalismo ed anche il concetto di relazione, di amore, di famiglia è determinato da quanto essa consentirà al singolo di raggiungere questi obiettivi» (Pati, 2004, p. 20). «Il problema invece oggi non è la famiglia felice quanto la genitorialità incompetente» (Fabbri, 2018, p. 11)

³ Con il termine Generazione Z (o Centennial, Digitarian, Gen Z, iGen, Plural, Post-Millennial, Zoomer) ci si riferisce alla generazione dei nati tra il 1997 e il 2010. I membri della Generazione Z sono generalmente figli della Generazione X (1965-1980) e degli ultimi Baby boomers.

caratterizzata da una marginalizzazione degli affetti, da una incapacità di dare voce alle emozioni e ai sentimenti, di ascoltare la propria affettività e di prendersi cura di essa, di rispettarla come racconto dell'oscurità e dell'alterità.

Ad una affettività/emotività così incompetente è stato progressivamente demandato il compito di rispondere alle domande di senso che animano i ragazzi e le ragazze adolescenti, generando una serie di equivoci dai pesanti risvolti educativi.

Come sappiamo, infatti, il vivere da parte dei ragazzi e delle ragazze nel continuo appagamento dei propri bisogni senza poter sperimentare sulla propria pelle la responsabilità, il sacrificio, la frustrazione, li imprigiona nell'illusione che il proprio desiderio (Recalcati, 2020) possa essere soddisfatto per sempre e non li aiuta a liberarsi dalla condizione di onnipotenza che caratterizza il periodo infantile (Winnicott, 1989) condannandoli ad adolescenze egocentriche e desiderose di potere assoluto e incontrastato (Tramma, 2009).

La più inquietante conseguenza di tutto questo, scrive Benasayag, è che «un giovane adolescente non strutturato con un vissuto di invulnerabilità rappresenta la vittima ideale da trasformare in un assassino perché non avendo alcun principio di realtà e nessuna esperienza del limite non vede un pericolo ed è disposto ad uccidere e a fare le cose più crudeli non avendo alcun valore da difendere» (Benasayag, 2016, p. 174). Di qui la sempre maggiore diffusione tra i/le ragazzi/e adolescenti del proselitismo radicale.

Il radicalismo violento come proposta pedagogica morale delirante

«Più noi demoliamo la categoria dell'infanzia accettando che il bambino diventi un futuro produttore e consumatore, più noi favoriamo il fatto che ci siano bambini resi fanatici da quelle persone che rispondo a questa barbarie occidentale con un'altra barbarie» (Benasayag, 2016, p. 174).

Il rischio rappresentato oggi dalla anomia e dal nichilismo giovanile è infatti quello di creare le premesse per lo sviluppo di adolescenze implosive che segnano e marciano il loro posto nel mondo attraverso comportamenti autolesivi che possono sfociare nell'auto-isolamento (hikikomori, ritiro sociale, uso di droghe, ecc.) (Calaprice, 2016), e nell'auto-annullamento (giocare alla *blue whale*, seguire delle *challenges* che portano al suicidio, sballo, droghe, alcool, eccetera), o ad adolescenze esplosive, che si esprimono attraverso l'aggressività eterodiretta (bullismo, cyberbullismo, violenze di gruppo, ecc.), l'identitarismo o altri comportamenti spesso definiti 'deliranti' (Bauman, 2009; Vaccarelli, 2018).

In psichiatria si dice che il delirio è una cattiva risposta al caos e al terrore: quando il cervello delira c'è un caos e il cervello comincia a costruire delle spiegazioni deliranti (Benasayag, 2016). In tale prospettiva allora le promesse messianiche barbare, il fanatismo e la radicalizzazione violenta, possono essere considerate delle risposte deliranti al caos interiore che la destrutturazione capitalista ha prodotto intimamente nei/nelle adolescenti di oggi (Loiodice, 2019).

Le *digital storytelling*⁴ utilizzate dal proselitismo radicale, infatti, proponendo ai ragazzi ideologie forti e strutturate e un preciso corpus di regole e norme da difendere sembrano fornire risposte (apparentemente) 'giuste e strutturate' al caos, al vuoto di senso che la società neoliberista ha prodotto nelle loro vite (Ulivieri, 2018). Per i ragazzi e le ragazze che si sentono frustrati/e dal mondo neoliberale delle merci, infatti, aderire a proposte radicali «è come passare improv-

⁴ La metodologia dello *Storytelling* che consiste nell'uso di procedure narrative possiede un forte potenziale pedagogico e didattico perché promuove la strutturazione e lo sviluppo nei giovani e nelle giovani di valori e idee di varia natura.

visamente dal cestino dei rifiuti in cui li aveva relegati la società neo liberale al paradiso. Vi è nei giovani fanatici uno sforzo per dire no rispetto ad un giovane sconfitto che accetta di non vivere la sua vita e di tradire i suoi desideri di avventura identitaria» (Benasayag, 2016, p. 174).

Per questi/e ragazzi/e l'alternativa alla fatica del vivere insieme in una società che li fa sentire sbagliati quando mostrano le loro fragilità e che li ha indeboliti privandoli di punti di riferimento adulti certi e stabili, è una proposta radicale, senza compromessi, terrificante verso l'altro diverso, seducente verso gli adepti ("Venite tutti qui, costruiamo il nostro stato e saremo finalmente liberi" è l'amo lanciato ai *foreign fighters*). In tale prospettiva, pur con le dovute differenze, è interessante notare che, così come alcune forme di razzismi online, anche l'avventura terroristica può essere intesa come 'proposta morale' perché contiene una particolare spiegazione del mondo (Zoja, 2017). Il radicalismo violento rappresenta cioè in questi casi un modo per semplificare la società, dividendo ciò che è bene da ciò che è male.

In alcune conversazioni sui social tra gli adolescenti e le adolescenti coinvolti/e in queste forme di radicalismo, si capisce infatti come la violenza – sia che si tratti di richiami alle teorie dell'estrema destra, dello jihadismo, del razzismo esplicito o di qualsiasi altra forma di aggressività – rappresenta un gioco che racchiude un credo chiaro e definitorio. Una violenza che, in tale prospettiva identitaria, assume le caratteristiche di problema sociale ampio, non solo legato all'Islam (Roy, 2016).

Nelle periferie delle grandi città, in Europa, negli Usa e in Medio Oriente, i giovani ma anche le giovani si confrontano con offerte di identità violente. Lo stesso avviene in America Latina con l'affiliazione ai narcotrafficanti e alle *maras*, le gang giovanili che si propongono come identità segrete con loro riti e forme religiose, o il culto della *Santa Muerte* in Messico. I/le giovani *mareros* sono pronti/e a uccidere per il gruppo, con una logica morale che non è lontana da quella dei combattenti del fondamentalismo islamico, o, nel gusto per la crudeltà, dai /dalle giovani affiliati dei signori della morte in Africa. Vi è poi il ritorno delle forme di nazismo, e fascismo violento (Pasta, 2019).

Con tutte le differenze del caso, a guidare i gruppi radicali non è quindi l'ideologia specifica di cui sono portatori. I comportamenti violenti infatti non hanno mai alla base una corretta conoscenza storico-politica o una specifica credenza religiosa tramandata, ma solo deformazioni di tali nozioni artatamente modificate per giustificare la scelta per la violenza. Si tratta di comportamenti che assumono i tratti di una 'patologia della memoria' quale forma ribellione a un presente incerto, frustrante insoddisfacente che legittima una missione distruttiva (Pasta, 2019).

Indipendentemente dal fatto che si tratti infatti di fascismo, nazismo, razzismo, fondamentalismo, il messaggio che arriva è infatti sempre lo stesso: «A te, giovane, il mondo si è aperto: questo mondo fa schifo e tu hai trovato le giuste risposte per cui sei legittimato a distruggere tutto» (Benasayag, 2016, p. 171). Ad essere accattivante quindi per i ragazzi non è il contenuto specifico del messaggio che gli arriva dalle proposte radicali ma la semplificazione assoluta della realtà che esso propone: «Tu, ragazzo puoi diventare un eroe e salvare il mondo senza dover studiare, faticare, approfondire nulla, ma solo accettando di aderire ai principi chiari e semplici che ti danno le risposte che cerchi!» (Benasayag, 2016, p. 172).

Qui il terribile paradosso: le due visioni del mondo – funzionalista e radicalista – sono strettamente interconnesse e si alimentano a vicenda. Da un lato c'è il neoliberalismo in cui tutto è caos e disordine, non ci sono regole, strutture sociali, non ci sono legami non c'è famiglia, né padre, né madre, né viventi, non ci sono valori, strutture, paracaduti, nulla, ci sono solo le merci; dall'altro c'è il mondo radicale che risponde a questa demolizione creando regole, norme, gerarchie rigide e deliranti e costruendo un corpus di norme e di principi rigidi e intoccabili che gli danno il senso del potere e della risposta assoluta (Roy, 2016).

Si crea così un circolo vizioso pericolosissimo: il neo liberismo destruttura e il fondamentalismo struttura in maniera rigida ma in entrambi i casi si tratta di meccanismi deliranti che portano le persone a rescindere ogni rapporto con il mondo producendo chiusura sociale, individualismo, non umanità. Il discorso fanatico, infatti, non libera dall'individualismo e dalla destrutturazione capitalista come promette di fare ma, al contrario: «invece di creare strutture legami sociali, si rivolge al singolo individuo facendolo sentire, diverso, eletto, superiore agli altri perché capace di trovare da solo - chiuso nella sua stanza e davanti al suo computer, la giusta soluzione ai limiti del mondo» (Benasayag, 2016, p. 172).

Di fronte a tutto questo la pedagogia che è la scienza dell'educazione deve prendere una posizione precisa: scegliere da che parte stare (Maritain, 1963). Nell'ottica della complessità multiforme e aporetica che la caratterizza, essa deve decidere se accettare un paradigma ideologico che appiattisce l'uomo rendendolo succube e sottomesso a logiche di mercato o se invece tematizzare nuovamente percorsi di senso che tra l'altro appartengono alla sua epistemologia (Baldacci, 2018). Nell'ottica della complessità il discorso pedagogico costituisce infatti quel sapere il cui oggetto è proiettivo ed «è un sapere-agire che reclama di essere applicativo e critico ad un tempo proprio in relazione all'oggetto che gli è proprio: l'educare per formare, che investe modelli/dispositivi di altissimo profilo e di radicale complessità, quali il soggetto, la cultura, la società» (Cambi, 2018, p. 63).

Erich Fromm, nel libro *Fuga dalla libertà*, descrive in maniera più che attendibile il meccanismo di nascita dei fascismi evidenziando un parallelismo tra la figura ancestrale di *pater familias*, nella sua dimensione privata e i simboli sociali che la rappresentano: forza, autorità, potere assoluto, difesa delle norme e delle regole «Tenga a mente questo: la paternità è stata a lungo una forma di monoteismo a uso familiare» (Fromm, 2020, p. 57).

Anche Zoja nel libro *Nella mente di un terrorista* al riguardo afferma: «posto che l'inconscio individuale riproduce, almeno in parte, le tematiche collettive con cui viene in contatto [...] sembra evidente che il radicalismo incarni una nostalgia nei confronti della antica società patriarcale» (Zoja, 2017, p. 25). La nostra del resto – scrive Ulivieri – è una società che deriva da una dominazione antica, quella dell'uomo bianco, maschio, adulto, una società dominata da questa figura che ancora oggi in parte esprime il suo potere su tanta parte del mondo occidentale pronto ad affidarsi a un grande capo, un 'grande padre' da cui sentirsi protetto, da cui dipendere e a cui delegare ogni decisione (Ulivieri, 2018, p. 65).

Per questi studiosi, allora, i radicalismi di destra o di sinistra, laici o religiosi, esprimono simbolicamente la necessità di una riformulazione del potere di questo 'grande padre', solo che si tratta di una riedizione alterata di tale figura perché, nella proposta radicale «prevale la dimensione maschile aggressiva e violenta del suo potere che in realtà non corrisponde correttamente alla figura arcaica di *pater*, che accanto al ruolo di padrone aveva anche quello di protettore della famiglia e costruttore dei valori» (Zoja, 2017, p. 11)

Il motivo di questa involuzione sta forse nello shock culturale moderno dettato dal fatto che la propaganda radicalista violenta «cerca di ripristinare quella funzione paterna radicale rappresentata dal maschio alfa – un maschio con le zanne – che torna per dominare sul branco con il compito di 'uccidere' i vecchi padri ritenuti responsabili di aver accettato di vivere in una società destrutturata» (Zoja, 2017, p. 12). Lo si vedeva già ai tempi del predominio di Al Qaida, lo si vede ancora più chiaramente nell'Isis e in tutti i radicalismi più moderni. Per comprendere questo meccanismo basta pensare ai minori stranieri di seconda generazione che ad un certo punto si radicalizzano chiudendo i ponti con le loro famiglie di origine ritenute colpevoli di avere accettato di «occidentalizzare i loro costumi e le loro tradizioni per adeguarsi a quelli del mondo occidentale» (Santerini, 2010, p. 53).

Alle forme estreme di radicalismo l'Occidente in alcuni casi risponde con una forza e violenza ancora maggiore⁵ ma «molti anni di esperienza hanno mostrato che politiche miopi, leadership fallimentari, approcci eccessivamente duri e una esclusiva attenzione alle misure di sicurezza insieme ad una totale mancanza di rispetto dei diritti umani hanno spesso contribuito a peggiorare la situazione» (Ban Ki-Moon, 2021, p. 45). In altri (Rossi-Doria, Tosoni, 2015) casi propone di puntare sulla de-radicalizzazione ideologica e comportamentale elaborando interventi educativi, psicologici e psicosociali destinati ai ragazzi e alle ragazze delle scuole. Si tratta però di interventi che seppur utili e importanti rischiano di non essere realmente efficaci o risolutivi⁶ (Cives, Travalzini, 2017) e che comunque richiedono molto tempo prima di poter essere attuati e di produrre risultati soddisfacenti.

Recuperare la dimensione del 'materno' per prevenire le derive del radicalismo

Da dove partire allora per tracciare nuovi percorsi di costruzione identitaria giovanile e prevenire la deriva del radicalismo violento?

Già Maria Montessori nel 1932 in una conferenza sul disarmo dal titolo *Educazione e pace* ci indicava la giusta strada evidenziando che per sviluppare un senso di ordine e di moralità a livello individuale e sociale è necessario valorizzare la grandezza di cui un essere umano è capace, allargando i limiti che gli impediscono di avanzare verso la conquista della propria umanità. «Il vero limite e la vera minaccia che incombe oggi sulla umanità non è la guerra ma questa disperata aridità [...] è il vuoto delle anime: tutto il resto non è che una conseguenza. Tutte le forme di fallimento, debolezza, violenza sono la conseguenza del mancato sviluppo morale dell'essere umano causato da una educazione opprimente e cieca che è lotta tra il forte e il debole e che indebolisce anche il forte» (Montessori, 1949, p. 19).

Secondo la studiosa per formare 'l'uomo nuovo' bisogna potenziare non la forza ma il «mondo dello spirito umano quale nuova terra da conquistare, meno infeconda e molto più solida della sterilità che caratterizza l'interiorità degli uomini prepotenti e violenti» (Montessori, 1949, p. 55). L'unica via possibile per ampliare lo sguardo umano verso lo spirito, è per l'autrice quello di consentire all'uomo di sviluppare una spiccata sensibilità morale ed etica adottando una visione cosmica del mondo quale rappresentazione ideale della totalità e unitarietà dell'universo. Una visione planetaria ampia che considera ogni essere presente in natura collegato a tutto ciò che lo circonda e come tale interdependente e responsabile al tempo stesso di sé e degli altri (Montessori, 1949, p. 57).

Un approccio ecologico dell'educazione, quello montessoriano, che fonda il suo potenziale sull'«esperienza relazionale» perché solo il soggetto che si sente parte indispensabile del proprio ambiente, può avvertire l'irrinunciabilità di un armonico legame con ogni altra realtà del mondo e può quindi percepire l'universale come sfondo integratore ed assumersi la responsabilità di contribuire alla creazione di società solidali e democratiche (Montessori, 1949, p. 62). Esperienza fondamentale non solo nei primi anni di vita ma soprattutto in età adolescenziale quando il mondo delle relazioni assume valore strutturante della identità.

⁵ Si discute molto oggi della 'Guerra al terrorismo' e cioè dell'uso "astrategico della forza" da parte delle superpotenze che utilizzano le forze armate derogando alle norme di diritto internazionale in tema di sicurezza (Caracciolo, 2011).

⁶ Il progetto COUNTERADICAL finanziato dall'UE, ha messo a confronto la Gran Bretagna, la Francia e i Paesi Bassi, dimostrando che, i metodi e le tecniche di contrasto alla radicalizzazione volti a lavorare con i ragazzi sulle ideologie etniche e religiose invece di favorire l'assimilazione, alimentano la separazione tra gruppi etnico-religiosi.

In questa dimensione cosmica la Montessori nel libro *Antropologia pedagogica* considera la famiglia il luogo privilegiato di educazione alla moralità e di lotta contro ogni tipo di violenza ed attribuisce un ruolo fondamentale alla 'dimensione del materno' «quale più grande risorsa educativa e sociale ed energia psichica interiore che se valorizzata come capacità di cura è in grado di operare a favore della rinascita dell'umanità» (Montessori, 1909, p. 53).

Una dimensione educativa da non intendere riduttivamente come esaltazione del ruolo della madre da contrapporre al 'grande padre' radicalista, ma come 'relazione vivente' che – così come accade nell' incontro inter-corporale tra madre e figlio/a col/la quale il corpo dell'una 'registra' la presenza dell' altro/a nel proprio mondo (e viceversa) dando vita ad universo di emozioni capaci di legare per sempre la vita intra-soggettiva di entrambi (Rossi, 2008) – consente ad entrambi i genitori di 'sentire' empaticamente la presenza del figlio ponendo le basi di un dialogo intersoggettivo profondo. Una relazione di cura autenticamente educativa nel senso heideggeriano di 'cura-condivisa', 'cura-per', 'aver cura' in cui propriamente, l'esserci fa esperienza del con-esserci (Heidegger, 1976).

L'essere dell'esserci in questo caso è un con-essere con-l'altro che non ne prende il posto, né lo sostituisce nella sua situazione o nel suo compito, né lo alleggerisce delle sue responsabilità, ma lo presuppone con riguardo, per non sottrarlo a Se-Stesso, al suo Esserci più proprio, anzi per riporre in lui tutto questo. Un legame autentico che rimette l'altro alla propria libertà, lo lascia libero d'essere e che è l'unico da cui può partire la vera 'comunicazione' con l'altro che non è un essere-presso ma un essere-con (Heidegger, 1976, p. 39).

Una dimensione di cura autentica che attraversa tutta l'esistenza, «permea ogni livello della formazione autentica dell'uomo» (Mortari, 2018, p. 105) e che fondandosi su responsabilità illimitata, amore, rispetto, ragione si fa generatrice di valori etici 'altri' rispetto a quelli utilitaristici e individualistici del funzionalismo odierno promuovendo una intelligenza affettiva quale competenza trasversale senza cui tutto ciò che sappiamo o facciamo perde di significato.

La dimensione materna – quella cui si fa riferimento – che è simbolicamente riconducibile all' idea di madre in quanto generatrice di vita umana ma che è in realtà ascrivibile allo spazio relazionale che ciascun genitore – madre e padre – costruisce con il/la proprio/a figlio/a per dar vita ad un' esperienza di cura autenticamente educativa fondata non solo sul 'contatto affettivo' inteso come accudimento fisico ma anche sulla intenzionalità del gesto di cura e sulla reciprocità di esperienze emozionali e di riconoscimenti umani.

«Ciascun soggetto, infatti, per esistere come persona, ha bisogno, da un lato, di essere riconosciuto nell'essere e, dall'altro lato, di riconoscere l'essere» (Heidegger, 1976, p. 42) in una dimensione pedagogia di partecipazione intesa come 'cum-prehendere' e cioè 'portare con sé', prendere insieme, condividere, accogliere unitariamente nella mente, afferrare il senso di qualcosa, penetrare l'animo, avviando processi di riconoscimento dei vissuti emotivi, di condivisione del disordine interiore ed esteriore, di accettazione dell'errore, della frustrazione, del disagio.

Un approccio partecipativo dell'educazione che favorendo una crescita emotiva equilibrata e al contempo uno sviluppo culturale, realizza quella visione cosmica montessoriana orientata alla creazione di universi maturativi personali ricchi e significativi, capace di nutrire lo spirito e di mettere in relazione ogni persona con l'universale per conferire senso all'esistenza.

Tutto questo in una prospettiva teorica che contempera l'educazione affettiva nella cornice di un'educazione alla ragione e che sodisfa il bisogno di intimità e quello di dignità del ragazzo e della ragazza. Come afferma Fabbri (2018) infatti, la ragione indica l'esigenza di integrazione razionale dell'esperienza, e come tale implica il superamento di prospettive parziali e/o unilaterali che possono determinare un impoverimento e un restringimento dell'esperienza stessa.

Una educazione orientata alla ragione ricerca perciò l'integrazione tra l'esperienza intellettuale e quella affettiva, promuovendo il loro sviluppo armonico ed equilibrato. Dentro tale visione l'affettività non è trattata come qualcosa d'irrazionale da domare o estirpare, ma come una dimensione fondamentale dell'essere nel-mondo il cui valore educativo ed esistenziale trova però equilibrio solo nella sua integrazione con la dimensione intellettuale, secondo un processo di compenetrazione reciproca (Contini, 2018).

Per rendere possibile tutto questo è però necessario che «i genitori oggi siano capaci di guadagnare un'intelligenza post-razionale e di promuovere 'scaffolding affettivi' progettando e gestendo spazi relazionali caratterizzati da un supplemento di ascolto, comprensione, pazienza e dono dentro i quali e con i quali far crescere i loro figli» (Bellingreri, 2018, p. 38). Che siano capaci cioè di coltivare l'intelligenza del cuore e l'esercizio del sentire, poiché la vita emotiva è il cuore stesso della educazione (De Monticelli, 2003, pp. 72-80); un sentire che è onnipresente e non è 'opaco' e irrazionale', ma è apertura alla verità, ai valori, alle risposte etiche (Mortari, 2018).

Conclusioni

La lotta al radicalismo violento giovanile richiede oggi «l'assunzione di una responsabilità evidentemente pedagogica che si riconosce e si legittima in una etica dell'aver cura» (Iori, 2007, p. 46) che deve sostanziarsi a partire dalla famiglia, recuperando nella relazione genitori-figli/e (soprattutto se adolescenti) la dimensione del materno dentro cui esercitare «un'affettività tutelata e promossa» (Rossi, 2008, p. 43) che insegni a star bene con se stessi e con gli altri, ad apprezzare il valore della relazione umana, dell'empatia, della reciprocità, consentendo ai giovani di sviluppare una sensibilità morale necessaria oggi per non cadere nel sapere calcolante che tratta le persone come cose da possedere, usare, manipolare (Fabbri, 2018).

L'affettività educata possiede infatti una portata umanizzante e «per questo ho sempre riconosciuto nell'educazione affettiva una delle imprese formative più importanti e singolari perché capace di dare ad ogni uomo un aiuto reale a superare o attraversare il disagio esistenziale, perché capace di aiutare a risignificare la vita e arricchirla di senso, con ciò contribuendo anche alla rinascita sociale e al contrasto della violenza del mondo» (Bellingreri, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2018): *Ragione e affettività*. In L. Fabbri (a cura di): *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando Editore, pp. 18-26.
- Ban Ki-Moon (2021): *Resolved: Uniting Nations in a Divided World*. New York: Columbia University Press.
- Bauman Z. (2009): *Paura liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellingreri A. (2018): *Breve fenomenologia della vita emotiva nella prospettiva dell'educazione*. In L. Fabbri (a cura di) *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando Editore, pp. 26-41.
- Benasayag M., Schmit G. (2004): *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag M. (2016): C'è il verme del radicalismo tra i giovani in Europa?. *Minori e Giustizia*, 3, pp.167-177.
- Biagioli R., Gonzalez-Montegudo J., Silva C. (2021): Il ruolo delle madri nella prevenzione della radicalizzazione dei giovani. Prospettive internazionali di ricerca educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(2), pp. 5-12.
- Bowlby J. (1989): *Attaccamento e perdita. I. L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Calaprice S. (2016): *Il paradosso dell'infanzia e della adolescenza. Adulthood, attualità, identità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2018): *Educare alla "pietas": tra ieri, oggi e... domani*. In L. Fabbri (a cura di) *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando Editore, pp. 58-66.

- Cives G., Travalzini P. (2017): *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*. Roma: Anicia.
- Contini M. G. (2018): *Imparare l'amore?*. In L. Fabbri (a cura di) *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando Editore, pp. 58-66.
- Dardot P., Laval C. (2013): *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità*. Milano: FrancoAngeli.
- De Monticelli R. (2003): *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- Fabbri L. (2018): *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando Editore.
- Fromm E. (2020): *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori.
- Fukuyama F. (1992): *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Galimberti U. (2014): *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Feltrinelli.
- Gemini L. (2009): *Stati di creatività diffusa: i social network e la deriva evolutiva della comunicazione artistica*. In L. Mazzoli (a cura di): *Network Effect. Quando la rete diventa pop*, Torino: Codice, pp. 113-136.
- Gramsci A. (1919): Vita politica internazionale. *L'Ordine Nuovo*, I, pp. 3-10.
- Heidegger M. (1976): *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Iori V. (2007): *L'etica della cura. Tra sentimenti e ragioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Koselleck R. (2007): *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*. Roma: Clueb.
- Lacroix M. (2002): *Il culto delle emozioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- Loiodice I. (2019): *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Maritain J. (1963): *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Missika J. L. (2006): *La fin de la télévision*. Paris: La République des idées.
- Montessori M. (1909): *Antropologia Pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Montessori M. (1949): *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Morin E. (2014): *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2015): *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2018): *Comprendere la vita affettiva*. In L. Fabbri (a cura di): *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando Editore, pp. 90-107.
- Muschitiello A. (2019): Il ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico nelle comunità residenziali per minori. Quali gli orientamenti metodologici?. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 1-12.
- Odini L. (2019): *Terrorismo, educazione e fraternità. Una sfida per la comunità*. In F. Antonacci, M. B. Gambacorti-Passerini, F. Oggionni (a cura di): *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, pp. 35-43.
- 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.
- Pati L. (2004): *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004): *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Recalcati M. (2020): *La tentazione del muro*. Milano: Feltrinelli.
- Riva M. G. (2004): *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rivoltella P. C. (2015): *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rossi B. (2002): *Pedagogia degli affetti. Orizzonti culturali e percorsi formativi*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi B. (2008): *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.
- Rossi-Doria M., Tosoni G. (2015): *La scuola è mondo. Conversazioni su strada e istituzioni*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Roy O. (2016): *Generazione Isis. Chi sono i giovani che scelgono il califfato e perché combattono l'Occidente*. Milano: Feltrinelli.
- Santerini M. (2010): *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma S. (2009): *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2018) (a cura di): *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.

- Vaccarelli A. (2018): *Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità*. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetti (a cura di): *Diritti, Cittadinanza, Inclusione*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia, pp. 167-177.
- Winnicott D. (1989): *Talking to parents*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1993.
- Zoja L. (2017): *Nella mente di un terrorista. Conversazione con Omar Bellicini*. Torino: Giulio Einaudi Editore.



Citation: K. Bagnato (2022) “Helicopter Parenting” and Antisocial Behavior: The Role of Family Education. *Rief* 21, 2: pp. 99-115. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10514>.

Copyright: © 2022 K. Bagnato. 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.

“Helicopter Parenting” and Antisocial Behavior: The Role of Family Education

*Karin Bagnato*¹

Abstract

L'espressione “genitore elicottero” indica quei genitori che sono esageratamente presenti nella vita dei loro figli, che attuano una forma di iperprotezione eccessiva e che sono guidati da un alto senso di responsabilità che si esplica nel tentativo di rimuovere tutti gli ostacoli e presunte minacce che possono interferire con il benessere della prole. La “genitorialità-elicottero” può portare a lungo termine, gravi effetti negativi sul carattere del soggetto, favorire lo sviluppo di disturbi psicologici, così come la manifestazione di scatti di rabbia incontrollata, oppositività e, nei casi più gravi, emissione di comportamenti antisociali, caratterizzati da atteggiamenti di disprezzo, inosservanza e violazione dei diritti delle persone. La famiglia può svolgere un ruolo importante nella prevenzione dei comportamenti antisociali e nella promozione di condotte socialmente condivise e costruttive.

Parole chiave: genitorialità-elicottero, eccessiva iperprotezione, comportamenti antisociali, educazione familiare, strategie educative di prevenzione e intervento.

Abstract

The expression “helicopter parent” indicates those parents who are excessively present in their children’s lives, who implement a form of excessive overprotection, and who are guided by a high sense of responsibility that is expressed in an attempt to remove all obstacles and anticipated threats that could interfere with the well-being of the offspring. “Helicopter parenting” can lead to serious negative effects on the subject’s character in the long term. It can also favour the development of psychological disorders, as well as the manifestation of outbursts of uncontrolled anger, oppositionality, and, in the most serious cases, the committing of antisocial behaviors, characterised by attitudes of contempt, disregard, and the violation of other people’s rights. The family can play an important role in the prevention of antisocial behavior and in the promotion of socially shared and constructive conduct.

Keywords: helicopter parenting, excessive overprotection, antisocial behaviors, family education, educational prevention and intervention strategies.

¹ Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Cognitive, Psychological, Pedagogical Sciences and Cultural Studies – University of Messina.

Introduction

In recent times, antisocial behavior has represented a problem of great interest to pedagogues, educators, psychologists, social workers, and other professionals, since its manifestation has significant repercussions of a different nature. The term refers to conduct that violates the rights of others and that ignores shared social norms and rules of appropriate behavior.

The type of antisocial behavior varies in relation to the age of the subject and, in general, it can be divided into *explicit* types (quarrels, verbal, and physical aggression, etc.) and *hidden* types (theft, lying, manipulation, damage to property, etc.; Muschitiello, 2019). Sometimes, antisocial behaviors can have a limited duration over time, at other times these behaviors can be consolidated and persist for a long time due to the interaction of multiple character variables, such as: *individual* – an inability to regulate emotions, impulsiveness, oppositionality, low self-esteem, low tolerance for frustration, and other character traits; *social* – insecure attachment, maltreatment, parental overprotection, marginalisation by peers, association with deviant peers, seeking other sources of self-esteem, and so on; *school* – failures, devaluation of school, school maladjustment, and so on.

In today's society, the data that reveal the existence of multiple and different types of antisocial behaviors that take on different forms of expression are increasingly alarming; one need only think of the different phenomena of bullying and substance misuse, acts of vandalism (appropriation of objects, thefts, disfigurement of private or public assets and works of art, creation of computer viruses etc.), individual or collective violence (fights, violence in stadiums and political demonstrations, throwing stones from bridges on the motorway, etc.), right up to physical abuse and sexual abuse. All these manifestations are both the symptoms of a serious underlying malaise and a plea for help that young people make, sometimes even unconsciously.

There is a wide scientific debate that seeks to clarify the underlying causes of antisocial behaviors: some speak of a crisis of values, others of family breakdown, still others of a school crisis or other inciting trends. Actually, none of these factors, taken individually, can create the conditions for antisocial behaviors to manifest themselves first and consolidate afterwards; on the contrary, the causes of these behaviors are multifactorial.

Among the contextual factors, the family can assume a central role and thereby constitute a possible contributing cause that drives offspring to carry out antisocial behaviors. This is because the family, in addition to being the first educational agency, is also the most fragile environment and most exposed to the continuous tensions resulting from the complex cultural and social transformations that also bring with them significant changes in family dynamics. Indeed, it is possible to observe parents increasingly often who, in the face of a society in rapid and continuous evolution, find themselves having to face a whole series of problems without however being in possession of the tools suitable for managing them adequately. This leads to dysfunctional *parenting* arrangements.

This expression refers to the habitual way of parents to relate to their children from a behavioral and communicative point of view. Generally, parenting styles are divided into three categories: *authoritative*, *authoritarian*, and *permissive/indulgent* (Cicognani, Zani, 2003). These styles differ from each other for the degree of acceptance/support and control/requests present among the members (Pinquart, 2017).

Authoritative parents are those who offer clear manifestations of affection and warmth; they are very attentive to the needs of their children, but also strict. They establish standards for the behavior of the child and expectations are created on the latter that take into account both their needs and their actual abilities, skills and peculiarities. They attach great importance

to the development of autonomy and self-determination, but they take ultimate responsibility for the behavior of the child. Authoritative parents identify rules for their children to be respected that are flexible, modifiable, not imposed, open to discussion and respected by the entire family unit, including parents. Even if parents have the last word on decisions regarding the child, these are generally made after having discussed all together. Moreover, when there are problems to be faced, the authoritative parents discuss them with their children in order to think together and always find a solution together. These behaviors are particularly functional as they favour greater autonomy and responsibility for children, without however affecting the emotional bond with their parents.

Families with an authoritarian style, on the other hand, favour obedience, conformity, punitive disciplinary measures and do not take into account the needs of their children. They do not like to argue with them, but they demand that they unconditionally accept the imposed rules, which are rarely explained. These attitudes create the conditions for the child's autonomy to be limited to the detriment of her freedom and independence. Authoritarian parents try in every way to limit their child's autonomy because they interpret it as an expression of rebellion and/or lack of respect for them. However, this interferes with the process of identifying the child who will not acquire the ability to make decisions independently and to feel responsible for their actions.

Finally, permissive/indulgent parents are those who combine a style centred on affectivity with a sort of laxity regarding discipline. They do not impose rules and give their children the possibility/freedom to act as they see fit because they think that control can interfere with their growth process. In the permissive style, the offspring are completely free, without limits and rules. The parent who adopts this style is centred on the child, is affectionate, accepts them for who they are, is not severe, does not punish, does not demand anything, is excessively tolerant, does not guide the child in their choices and does not feel responsible to correct them, satisfies their every desire even if it is nonsensical and consults them in the decisions to be made.

In this climate of unpredictability, children often drift away because they try to find that need for coherence that is absent from the family outside. The permissive/indulgent parenting style is typical of those people who find it hard to make clear decisions towards their children, who are afraid of disappointing their expectations, who allow themselves to be influenced by the emotion of the moment and who always choose the simplest path of grant, instead of analysing, discussing, denying, negotiating, etc.

An additional educational style that has long been under the magnifying glass of many educational scholars is that of «helicopter parenting» (Cline, Fay, 1990, *passim*). This is a term used to describe the phenomenon of a growing number of parents who, obsessed with success and safety of their children, constantly “hover over” them with extreme attention, protecting them from mistakes, disappointments, and risks, thus isolating them from the surrounding world.

It refers to parents who think for their child, who make decisions for them, who try to solve all their problems; in other words, they live in their child's place, not realising the negative consequences of this way of acting. It is an excessively overprotective educational style that has characteristics similar to the hyper-anxious mode; however, instead of being anxious about the child's physical safety, the parents worry too much about their emotional safety. Helicopter parenting often creates children with a low tolerance for frustration, excessive self-centeredness, insecurity, and a lack of preparedness in facing reactions other than those they are used to in the family environment. It becomes difficult for these subjects to choose what is the most appropriate behavior to adopt, so they often consider the consequences of any wrong actions terrible and have strong doubts about their personal worth.

1. Helicopter parents

The expression «helicopter parent» was coined by Foster Cline and Jim Fay (1990, *passim*) in their book *Parenting with Love & Logic: Teaching Children Responsibility* and indicates those parents who are excessively present in their children's lives, who implement a form of excessive overprotection, and who are guided by a high sense of responsibility that is expressed in an attempt to remove all obstacles and anticipated threats that could interfere with the well-being of the offspring.

Caring parents have always existed, and numerous studies and research have highlighted the positive influence of this method of parenting on the growth of children and, above all, on the development of their personal well-being, as well as on the success of their school performance (Burke *et al.*, 2018; Cheng *et al.*, 2012; Day, Padilla-Walker, 2009; Fan, Chen, 2001; Fingerman *et al.*, 2012; Howe, Strauss, 2000; Lipka, 2007; Shoup *et al.*, 2009; Wilder, 2014). The fact that excessive parental involvement has been viewed negatively in recent years underscores the need to keep in mind the distinction between “good” and “bad” helicopter parents suggested by the literature on the subject (i.e. Fingerman *et al.*, 2012; Hesse *et al.*, 2018; Roiphe, 2012; Somers, Settle, 2010). According to scholars, parental overprotection does not necessarily have to be given negative connotations because it can also take on a more or less positive value in relation to its method of implementation. In particular, it would seem that “good” helicopter parents are those who manage to maintain a balance between being there and not being there, who commit to dialogue with their child, who allow the latter to act alone, and who intercede alone when it is really needed. Conversely, “bad” helicopter parents would be those who are too entangled in their child's life, who give them little confidence without imparting an adequate sense of independence, and who are too concerned about their child's safety and personal fulfilment.

Therefore, they are those parents who implement an educational style characterised by excessive protection that goes beyond giving affection to their children and which is expressed in preventing them from autonomously building their own image of themselves; this also prevents these children from being able to face various difficulties and to seek their own path even at the cost of making mistakes.

Although in the literature, it is possible to find a difference between good and bad helicopter parenting, in this work we will strictly refer to the negative meaning of the definition. Therefore, whenever the expression “helicopter parenting” is used, it will refer to its negative connotation. Numerous studies have identified the main attitudes and behaviors implemented by helicopter parents (Buchanan, 2011; Hormachea, 2014; LeMoyne, Moriarty, 2011; Lum, 2006; Padilla-Walker *et al.*, 2021; Padilla-Walker, Nelson, 2012; Segrin *et al.*, 2013; Wilhelm *et al.*, 2014). Below, the most common and frequent:

- *caring for children excessively.* Helicopter parents take care of their children without limit in order to eliminate all the difficulties they may encounter, defending them from criticism and stresses from the external environment. They think that by over-protecting their children, they will entirely take care of their child's personal well-being, so they do not have to experience difficult times;
- *not allowing children to experiment on their own and become independent.* Helicopter parents deprive their children of learning experiences because in addition to eliminating the possibility of having negative experiences, they also remove the opportunity to have positive experiences. In this way, children will not only have no way to develop their curiosity, but they will also not be able to learn from daily life experiences, whether good or bad. In their attempts to avoid any kind of disappointment for the child, these are parents who create the conditions whereby the child cannot acquire the ability to tolerate

- hardships and defeats. To all this, we must also add the establishment of a strong bond of dependence on the parent(s) and the consolidation of inadequate coping strategies;
- *justifying their own children's mistakes and feeling guilty when they do not help each other.* Helicopter parents tend to justify their child's wrong actions and/or failures because they do not want to cause the child any pain, not realising that, in reality, they turn the child into a "victim", since they will never feel the need to analyse their own wrong behavior, leading them to think the problem is always someone else and not themselves. Furthermore, helicopter parents feel guilty if they fail to eliminate all possible sources of difficulty for their child and if they fail to help them cope and resolve a problematic situation. This creates in them the conviction that they are not good parents, which leads them to pour out indiscriminate demonstrations of boundless affection towards the child, which only reinforce in the child the tendency to avoid obstacles of any kind;
 - *generating fear in children.* In a more or less conscious way, helicopter parents generate in their children a fear of facing the outside world and/or of creating their own, if they do not have immediate support, a "prompter" who shows them the way to go or the actions to be taken, or that even acts in their place. Of course, this only adds to a strong sense of frustration and inadequacy in the children;
 - *determining low levels of self-esteem and self-efficacy.* The helicopter parents' way of doing things negatively affects their children's sense of security and self-confidence because with their attitudes, even if implemented with the best of intentions, they do nothing but contribute to the establishment of low self-esteem. In particular, the impossibility of testing oneself independently and making mistakes, the failure to acquire the ability to make decisions and tolerate frustrations, will determine a strong bond of dependence on the parents which will affect not only emotional and behavioral control skills, but also self-esteem and self-efficacy.

Several studies hypothesise that parents do not become helicopter parents by chance, but because, for example, they are raised in families where their emotional, affection, love, and need for recognition have been denied or inadequately met: that is, their parents may have been indifferent, too demanding, or they may have been victims of psychological abuse (i.e. Bradley-Geist, Olson-Buchanan, 2014; Grolnick, 2003; Padilla-Walker, Nelson, 2012). Barocio (2004) adds that helicopter parents put in place overprotective parenting modes because (1) they confuse love for their children with facilitating their life and satisfying all their requests; (2) they feel important and calmer if they are always with their children; (3) by making decisions for the children, they can have full control over them; (4) they are afraid of seeing their children grow up and, above all, of seeing them move away from them, and finally (5) they do not trust their abilities.

Further studies (i.e. Glass, Tabatsky, 2015; Nelson *et al.*, 2015; Segrein *et al.*, 2013) underline the more or less conscious need of helicopter parents to overprotect their children in order to benefit personally, that is, to satisfy some of their needs by:

- *supporting their self-esteem:* a parent who is not comfortable with themselves can try to compensate for this sense of inadequacy by demonstrating that they can be a "good" father or a "good" mother;
- *compensating for previous deprivations:* parents show excessive care towards their children to prevent them from experiencing what they have suffered in the past;
- *relieving feelings of guilt and discomfort:* the child's frustrations lead parents to relive

their failures and sorrows and this makes them feel extremely guilty, with the consequence of engaging in behaviors aimed at preventing the child from experiencing any kind of disappointment;

- *filling the inner void*: sometimes couples break up and this pushes parents to pay all their attention to their children in order to compensate for the consequences of separation;
- *making up for the absence of the other parent*: the absence of one parent, for various reasons, can lead the other one to feel guilty and fear that the child may grow up with emotional problems if this lack is not compensated for;
- *remedying their absence*: parents who spend little time with their children try to counterbalance this absence with the giving of gifts and the satisfaction of any desire.

Finally, some studies (i.e. Hesse *et al.*, 2018; Odenweller *et al.*, 2014; Willoughby *et al.*, 2015) have tried to identify the psycho-social variables that would push helicopter parents to adopt this educational style, including:

- *the perception that one's child is a valuable property*. For various reasons, couples procreate today at an increasingly advanced age and this leads them to consider their child as a precious asset that must be protected from everything and everyone, whatever it takes;
- *a huge social pressure that pushes the parent to over-care for their children*. If until a few decades ago parents tried to compensate for their physical and emotional absence through the purchase of gifts, today we have gone to the opposite extreme: that is, parents are excessively present in their children's lives and live only for them so that their children can avoid any kind of frustration and difficulty;
- *the uncertainty and fear generated by the economic crisis*. The economic crisis has aroused in parents a strong concern for the future of their children. The underlying fear is that they may not be able to accomplish all that society requires on their own. Therefore, parents are inclined to do whatever is necessary to accompany them as long as possible during the growth process;
- *the increase of social competitiveness*. In recent decades, companies have become very competitive, demanding more and more in terms of knowledge, skills, competences, and results. The fear that their children will not be able to keep up leads parents to take on their problems as they think they are more capable and more ready to respond to social demands.

The literature in this area (Barocio, 2004; Bristow, 2014; Casillas *et al.*, 2021; Peláez, Luengo, 1998; Segrin *et al.*, 2012; Taylor, 2006; Vinson, 2012) has also tried to identify the main attitudes and behaviors of children, which derive from helicopter parenting:

- difficulty in adapting to new situations and dependence on adults;
- a habit of trying to get everything you want;
- an inability to solve problems independently;
- an inclination to ask for help to do things and a lack of willingness to help others;
- difficulty in starting and/or finishing activities;
- an aptitude for doing things only if they are remembered;
- a predisposition to become grumpy and to complain when one has to make an effort;
- a tendency to be fearful and to feel insecure;
- difficulty in relating to peers;
- a tendency to make requests in a whiney way;

- an inclination to assume awkward postures and gestures;
- a tendency to be lazy and capricious;
- a predisposition to being insensitive to the needs of others;
- a tendency to be selfish and demanding;
- a belief that others should always please them;
- an inability to share.

Keeping all these elements in mind, it is easy to deduce how helicopter parenting can have negative repercussions for children as it can give rise to shy, fragile, nervous, insecure, fearful subjects, prone to depression and social withdrawal and who always doubt their own capability (Barnes, Farrell, 1992; Baumrind, 1991; Cristini *et al.*, 2007; Grolnick, 2003; Hammen, Rudolph, 1996; Luebbe *et al.*, 2018; Patterson *et al.*, 1989), so much so that some authors define them as *cotton wool children* (i.e. Campbell, 2019; McBurnie, 2014; Nikiforidon, 2017).

This is not to say that all children of overprotective parents will face difficulties or that everyone will face the same difficulties. However, if this parenting method results in inappropriate and dysfunctional behaviors of excessive care, this will certainly affect the personal well-being of the children. That is, overprotection is not pathogenic in itself, but it becomes so if it represents the only or main mode of interaction within the family unit.

2. *The consequences of helicopter parenting*

Pedagogical and psychological research suggests that intrusive parenting can lead to negative outcomes for the child's physical, psychological, emotional, and social well-being. An overprotective attitude during the first years of life can lead to an excessive presence of parents even in adulthood and nurture subjects with a weak character, that is, unable to make decisions independently or to adapt to a constantly evolving world (Hwang, Jung, 2021; Kwon *et al.*, 2016; Segrin *et al.*, 2012). In particular during the adolescent period, one can observe the onset of a whole series of behavioral, emotional, and psychological problems based on feelings of insecurity, lack of esteem, and uncertainty about one's abilities.

A child raised in an environment of excessive attention and suffocating concern, with the wishes of the parents transformed into obligations or expectations that are too high, can face numerous and different difficulties in the growth phase. They will be an immature person, weak, shy, and with low self-esteem who can be largely influenced by bad company or the context of reference.

Holly Schiffrin (2014, 2017, 2019) also points out that helicopter parenting leads to increased levels of anxiety in children and, based on research conducted by the same, it emerged that the children of overprotective parents are more prone to formulating dysfunctional thoughts, the development of excessive dissatisfaction with personal life; they are more predisposed to experiencing negative emotions and moods (insecurity, mistrust, unhappiness, discontent, agitation), and are unable to solve problems independently, even ones that are easy to solve. In other words, according to Schiffrin, the excessive involvement of parents can create a generation of young people who are weak, deprived of autonomy, and completely unable to survive in an increasingly competitive world.

As suggested by Schiffrin, it seems to go against the development of the so-called «Theory of Self-determination» (Decy, Ryan, 1985, *passim*), according to which, in order for a person to be considered fulfilled, they must satisfy three basic psychological needs: autonomy (feeling free to act and perceiving that you are acting based on your own will), competence (believing

you can act with your abilities and in your environment), and relationships (developing safe and positive relationships with others). In order, for the individual, to be able to satisfy these three needs, they must be able to develop a certain amount of self-determination, as well as skills and knowledge that allow them to adopt self-regulated, autonomous, socially shared and directed behaviors towards a specific goal. Relating Deci and Ryan's theory to helicopter parenting, it can be said that the latter adversely affects the well-being of emerging adults due to its negative impact on the basic psychological needs of self-determination (Schiffirin *et al.*, 2019).

Furthermore, van Ingen and Collaborators (2015) show that the children of helicopter parents appear to manifest health and emotional problems in adulthood. The former are expressed in an inability to manage their health because parents have always suggested what to do. Consequently, once adults, they will not be able to take care of their health. The latter (emotional problems) refer to the greater probability of experiencing depressive states and perceiving dissatisfaction with life because these children grew up without having learned to regulate their emotions.

Additional side effects of parental overprotection are: low self-esteem, low levels of self-efficacy, incorrect ways of attributing the cause of events, inadequate problem-solving skills, and dysfunctional coping strategies (Bradley-Geist, Olson-Buchanan, 2014; Cui *et al.*, 2019; Reed *et al.*, 2016; Shoup *et al.*, 2009; Schiffirin, Liss, 2017; Spokas, Heimberg, 2009; van Ingen *et al.*, 2015; von Bergen, Bressler, 2017).

In relation to low self-esteem and low levels of self-efficacy, the excessively overprotective parenting attitude generates dysfunctional thoughts in the children, such as: the idea of not being good enough, of not being able to do it alone, of not being in possession of particular abilities and, above all, the belief that solving problems independently will only lead to negative results. This creates the conditions for these subjects to have no confidence in themselves and instead to have many doubts about the outcome of their efforts. Furthermore, they do not interpret the problems that can be encountered in everyday life as challenges to be overcome, but as threats to be avoided in order not to risk highlighting their incapacities; as a result, they show low levels of commitment, especially if they encounter difficulties or encounter an opinion contrary to what they think. Excessive concern with the judgment of others leads them to never aspire to achieve good results, but to "simply" hope not to make a fool of themselves. Finally, their exaggerated concentration on their incapacities and weaknesses consolidates the belief that they must always be accompanied by someone else in order to face obstacles or to be able to live peacefully.

Feelings of self-esteem and self-efficacy are closely related to the process of attributing the cause of events, which indicates a cognitive process by which an attempt is made to explain, in terms of cause and effect, an event by linking it to a cause. The attributions can be *internal* or *external*, and they are fundamental for human beings because they determine the perception of control of events and the ability to be able to overcome difficulties. Generally, individuals attribute their successes and failures to both external and internal causes, in relation to their self-concept and the specific characteristics of a given situation.

Children of helicopter parents also develop both styles of attribution (internal and external), but in a dysfunctional way as they attribute their successes to *external* causes (parental support, simplicity of the task, luck, etc.) and their failures to *internal* causes (inadequate skills, low intelligence, etc.). In particular, always attributing failures to one's own incapacity will increase the perception of self-doubt, decreasing motivation, commitment, and sacrifice. All this will not only lead the subject to no longer believe in themselves but will also consolidate in them the need to always have to be accompanied by someone.

Another aspect to consider is problem solving, which is expressed in a strategy through which the individual reviews all the solutions made available through their personal resources, and identifies the best possible. The family plays an important role in developing problem-solving skills as, in this protected environment; the child begins to put their solving skills into play. In the case of the children of helicopter parents, this ability is seriously compromised because they never try to actually solve a problem because the parents constantly solve problems for them. All this on the one hand makes the subject feel immune from everything, and on the other, condemns them to the perception of a constant sense of insecurity, inadequacy, and frustration because in any case, sooner or later, they will have to face problematic situations when the parents will not be able to be present.

The formulation of dysfunctional thoughts, low levels of self-esteem and self-efficacy, the attribution of internal causes of failures, and inadequate problem-solving skills also have significant repercussions on coping strategies for problematic situations. The term *coping* refers to the set of cognitive-behavioral efforts with which subjects are able to cope with the psychological distress resulting from an awareness of experiencing personal and relational conflicts. In relation to helicopter parents, it would seem that their attitude of protecting their children would lead children to perceive events as insurmountable and uncontrollable and, therefore, to choose dysfunctional coping strategies. In particular, the predominant strategy would be that of escape/avoidance coping, which is expressed in the physical and cognitive evasion of the stressful situation. This would occur both as a result of the continuous repetition of dysfunctional thoughts deriving from their low self-esteem, and because, usually the solution to the problem is taken care of by the parents. The offspring therefore has little chance of knowing their own abilities and using them to solve a problem precisely because of the parent's continuous intrusive and dangerous presence. Having the perception of always being protected, safe and immune from any problem, will not be of benefit in times when your "protector" is not physically near. In cases like this, children who do not know how to deal with an event and who are ignorant of their own abilities will decide to run away and find refuge in their parents.

The interaction of all these individual variables with the contextual ones inherent in helicopter parenting can therefore lead to serious negative effects in the children in the long term: inadequate social skills, difficulty in expressing one's ideas and feelings, poor autonomy, relational difficulties with peers and adults, manifestation of psychological disorders and uncontrolled anger shots. In addition, the children of helicopter parents, precisely because of excessive emotional and social control, may show inability to respect the rights of others and externalize rebellious behaviors characterized by impulsivity, inability to control their emotions and emission of oppositional and hostile behaviors. In the most serious cases, the committing of antisocial behaviors, characterised by attitudes of contempt, disregard, and the violation of other people's rights (Barnes *et al.*, 2006; Borawski *et al.*, 2003; McGinley, 2018; Roman *et al.*, 2012; Yi-Chan *et al.*, 2014).

Individuals who have experienced overprotection – characterised by deprivation of their independence and autonomy, complete control, excessive and suffocating care – may come to feel hatred towards parental figures and manifest attacks of *non-functional* anger with the aim of moving away from the parents because they are perceived as too intrusive and dangerous. In other words, these children become so angry with their parents that they even want to weaken the bond with them. This non-functional anger, in addition to reaching high levels of hatred, can determine the manifestation of violent behavior towards family members (Bacchini *et al.*, 2011; Barber *et al.*, 1994; Bean *et al.* 2006).

In other words, a family context characterized by excessive protection can play an important role in the manifestation of aggressive and antisocial behavior since it acts as a risk factor.

3. *The role of family education*

It is clear from what has been previously said, that a need has emerged to help helicopter parents to build new educational relationships and to develop and enhance specific resources and skills.

Educational counselling lends itself well to achieving these objectives as it is configured as a tool capable of facilitating the process of restructuring educational relationships in moments of bewilderment and when there are problems for the *parents*, allowing them to gain greater self-awareness, analyse their motivations, and profitably direct their educational action (Bellotti, 2021; Perillo, 2018; Simeone, 2002; Viganò, 1997).

The macro-objective of educational counselling aimed at the helicopter parents is to help the latter find the strength within itself to face difficulties and crises in order to acquire the ability to analyse the suggested proposals and know how to adapt them to their own developmental needs. Educational counselling for helicopter parenting is expressed in an intentionally structured relationship in which the counsellor aims to help helicopter parents understand themselves and their critical issues in relation to their experiences and the management of their emotions. It rests on the assumption that the family is the bearer of both educational needs and potential. Consequently, the counsellor must help the helicopter parents to make a positive change and to identify those spaces for action that allows it to be realised.

This means promoting *empowerment* in the family, in particular increasing its internal power. The objective of the empowerment process is not only and exclusively change, but also to become aware of the possibility of change, that is, the latter must be an essential objective as the helicopter parents could also decide to remain in its own situation, but with a better knowledge and a more adequate perception of one's abilities, possibilities and limits. The primary purpose is, therefore, to enhance the freedom and responsibility of the parental couple, increasing the possibilities of choice and promoting the achievement of specific objectives. An educational consultancy course aimed at helicopter parenting should, therefore, provide parents with information regarding the specific methods of parenting implemented by the same, but also teach them the skills necessary to improve interactions with children, encourage the emission of attitudes and positive behaviors and adequate management of the various educational situations that could arise.

Preliminary to all, this is the observation of helicopter parents in their natural environment in order to make them aware of their educational style, their emotional experience and everything that guides them in the education of their children. Furthermore, observation in the family context would help helicopter parents to grasp with more ease and immediacy the close link between their overprotective attitudes and behaviors and the more or less adequate behavioral, emotional and relational responses put in place from the offspring, as well as the circumstances that affect them. This phase is of fundamental importance since it should "trig" the need for helicopter parents to make significant changes in the interaction with their children.

Therefore, we work with helicopter parents on two levels: on the one hand, awareness of their parenting style is increased, consisting of beliefs, previous experiences, beliefs, emotions and sensations connected to their history of attachment and care received, etc.; on the other hand, the educational, communicative and relational errors committed more frequently and the related dysfunctions are highlighted.

In particular, the educational consultancy course aimed at helicopter parenting could be designed in stages, each of which will devote the time necessary for its development:

- to provide detailed information on the child's socio-affective and psychological development;
- to increase the level of awareness of one's educational style and of one's ways of interacting with children;
- to enhance communication skills and problem-solving skills;
- to increase the ability to regulate emotions;
- to offer educational strategies that modify and facilitate parent-child interaction.
- The gradual succession of phases will allow helicopter parents to achieve some specific objectives:
 - to acquire, refine and strengthen their educational skills and communication and interpersonal skills;
 - to give them those conceptual tools that are useful for making valuable choices that will guide the educational action;
 - to restore confidence in their parental self-efficacy;
 - to support them in dealing with the problems that may arise at any time;
 - to give them back the joy of fulfilling their role as the first educational agency.

Operating on two levels, one of awareness of one's own educational style and the other of pedagogical/educational support, helicopter parenting will have an opportunity for profound help, without, however, implying a delegation of one's own skills and responsibility.

In relation to helicopter parenting, a further element not to be overlooked is that of implementing educational actions that can act at the level of primary prevention in order to create the conditions for parents not to implement forms of excessive protection, as well as any other dysfunctional educational style. In fact, today, being a parent requires a particular preparation without which the risk of facing complications increases substantially. It seems, therefore, that today's priority is *to learn to educate*.

However, how do you teach parents to learn to educate? A possible solution could be to implement training courses aimed at the family and with the aim of improving the quality of life and promoting the personal well-being of the same. Specifically, it would be desirable to provide for the implementation of what are defined as «Parenting Courses» (Gordon [1970], 1975, *passim*), «School for Parents» (Pati, 1998, *passim*²), or «Parent Training» (Robiati, 1996, *passim*), which aim to offer support to parents showing them the practices of parenting and the most functional attitudes for the harmonious growth of children. This is because strong and effective families and a positive family environment seem to be the indispensable requirements for preventing the most varied forms of discomfort and malaise in children, which can lead them into antisocial behavior.

Furthermore, studies on resilience affirm that parental support represents an important protective factor capable of promoting both planning and the ability to set positive goals in children (Ary *et al.*, 1999; Cerrocchi, 2018; Kumpfer, 1999). To achieve these goals, parenting courses could be offered to new couples when they are about to become parents. They could be offered them alongside the pre-birth courses or within them in order to be able to hook a large number of future parents and accompany them along the path that will lead them to becoming a mother and a father. Parenting courses could become a particularly useful tool in developing greater awareness and competence for solving problems inherent in the management

² From now on, all footnotes and translations are the Author's, unless otherwise specified, Editor's Note.

and education of children. These courses would aim to develop and/or improve the sensitivity and skills necessary to deal with successful complex and multiple aspects of family life and parent-child relationships.

On the basis of what has been reported in the literature and the experience gained in contexts of family dysfunction, it is proposed the implementation of a Parenting Course aimed at making the couple acquire the “useful equipment” to make them become a precious resource and capable of implementing adequate parenting methods, of facing difficult situations that may occur in the family environment and promoting the emission of positive and constructive behaviors. The basic assumptions of the aforementioned program are: (1) the parents are the agents of primary importance in the development of their children, (2) they fulfil the fundamental function of exerting a positive influence on them, and (3) they must be given back the responsibility of supporting their children in their growth process. Through a series of weekly meetings, time is first devoted to the couple to become aware of their educational belief and, subsequently, they move to the construction of parental self-efficacy and practical principles for educating children.

In the work of supporting parenthood it is important, first of all, to critically explore the educational models implicitly transmitted from generation to generation, on the one hand because through reflective devices it is possible to deconstruct and build parental identity, transforming implicit and unconscious knowledge into critical and validated knowledge (Fabbri, 2004); on the other hand, because the awareness of the basic pedagogical model is the first step towards the possible weakening of its binding power (Gigli, 2007).

All this expresses a very important concept because it highlights that the only way to learn to be a mother or father is *to* be a parent: *doing* is always linked to knowledge, but if knowledge is not recognized, it cannot be expressed in competence (Formenti, 2008). In most cases, the parent is not aware of being a bearer of knowledge and therefore needs to discover it, to see themselves in action, but above all to confront and tell others. If the “job of parenting” is learned through experience, from that of being a child to learning for participation in social practices, it can be said that parents, through paths based on a reflective approach, can be accompanied and helped in transiting from a condition of beginner parent (*pre-reflective* parent, which refers to implicit and unconscious knowledge), to one of competent parent (*reflective* parent who refers to explicit and authentic *knowledge*). Parental knowledge comes from the personal history of each one and from the experiences lived as a child and as a parent. For this reason, a reflective approach to parenting seems appropriate because it allows you to dwell on the styles, attitudes, behaviors, resources and abilities of your parents based on which future parents build, in sharing or in opposition, their own. This process serves not only to reflect critically on the past, but also on the present. The goal is to provide the couple with the opportunity to reconsider or rethink about themselves through the critical exploration of their experiences and their personal lives in an exercise of comparison between themselves child and parent. In this way, the couple have the opportunity to better understand what they have learned from their parents, from the socio-cultural context of reference, from personal training, from interaction with the partner and/or with the children and how much still remains to be explored to enrich their cognitive heritage.

The adoption of a reflective approach allows, therefore, to make parents or future active parents builders of their knowledge and skills and conscious interpreters of their own experiences, giving way to make explicit and transparent the implications and ideological and cultural assumptions underlying actions, relationships and events. Subsequently, space will be given to the construction of parental self-efficacy since it is strongly convinced that before acquiring

tools and skills functional to the implementation of an adequate educational style, it is essential that future parents have confidence in themselves and in their educational abilities; that is, they have the conviction to be able to adequately manage both the tasks necessary to raise their children and the relationship with them in the different stages of life. Only after the couple has acquired adequate educational self-efficacy will it be useful to teach them what are considered the practical principles for educating their children, namely all those tools, skills, and skills useful for promoting suitable parenting practices, as well as the management of problematic situations in an appropriate and effective way. Specifically, the meetings of this second part focus on parental care practices, parent-child interaction, and contingencies, which can favour positive and/or negative behaviors.

Different working methods will be used in all the meetings, including short theoretical explanations useful for promoting a greater understanding of the effects of different educational styles on the personal well-being of children, couple and/or group activities aimed at comparison and mutual exchange of ideas and beliefs, and "homework", which aims to put into practice what has been learned.

A parenting course, therefore, structured in this way can be configured as a prevention path that allows future parents to acquire and improve their educational and relational skills through the deepening of educational topics and the use of active methodologies. From this point of view, family education is configured as a specially structured action aimed at helping parents to fulfil their responsibilities and educational tasks in the best possible way, to bet on their potential and training skills, and not to consider education as a "trivial" implementation of indications provided by specialists (Formenti, 2011; Milani, 2018; Pati, 1995). Precisely for this reason, the use, first of all, of a reflective approach proves to be of fundamental importance because, on the one hand, it leads future parents to have awareness of their emotional, psychological and social background that acts as an unconscious filter of any information that is processed and of any relationship that is established, especially with children; on the other hand, it creates the conditions so that the use, subsequently, of an information-based approach does not turn into a pure and simple training of "good idealistic resolutions", but is configured as a moment of conscious and critical acquisition of that equipment necessary to be "good parents". From this point of view, the use of an information-based approach is therefore particularly useful and valuable to achieve certain goals, to learn the job of parenting and to grow from a personal point of view. In addition, it offers a new vision on more or less known issues and gives new points of view that can be useful to do better what parents do or will do.

In conclusion, being a parent today is an increasingly complex task that requires will, commitment, and effort, but also the acquisition of a whole range of skills and abilities to be able to carry it out properly. Of course, love for children is fundamental, but it is not enough and, above all, in some situations it may be more advantageous to "rework" some educational, emotional, and relational ways in order to fulfil one's educational role more effectively. In the family, the first important emotional bonds are built, the basic norms and values are internalised, the initial stages of cognitive and emotional development are carried out, and the skills necessary to be in society and interact consciously and responsibly with others are learned.

Therefore, the family can play an important role in the prevention of antisocial behavior and in the promotion of socially shared and constructive conduct. Hence, it is essential to teach the family "to learn to educate", and to support it in acquiring a *toolbox* that is effective in preventing the establishment and consolidation of antisocial behaviors, thereby enabling it to play an active role in promoting positive behaviors in order to effectively fulfil its educational task.

References

- Ary D.V., Duncan T.E., Biglan A., Metzler C.W., Noell J.W., Smolkowski K. (1999): Development of Adolescent Problem Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, pp. 141-150.
- Bacchini D., Miranda M.C., Affuso G. (2011): Effects of Parental Monitoring and Exposure to Community Violence on Antisocial Behavior and Anxiety/Depression among Adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 6(2), pp. 269-292.
- Barber B.K., Olsen J., Shagle S. (1994): Associations between Parental Psychological and Behavioral Control and Youth Internalized and Externalized Behaviors. *Child Development*, 65, pp. 1120-1136.
- Barnes G.M., Farrell M.P. (1992): Parental Support and Control as Predictors of Adolescent Drinking, Delinquency, and Related Problem Behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 54, pp. 763-776.
- Barnes G.M., Hoffman J.H., Welte J.W., Farrell M.P., Dintcheff B.A. (2006): Effects of Parental Monitoring and Peer Deviance on Substance Use and Delinquency. *Journal of Marriage and Family*, 68, pp. 1084-1104.
- Barocio R. (2004): *Disciplina con amor. Cómo poner límites sin ahogarse en la culpa*. Ciudad de México: Pax.
- Baumrind D. (1991): The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11, pp. 56-59.
- Bean R.A., Barber B.K., Crane R.D. (2006): Parental Support, Behavioral Control and Psychological Control among African American Youth: The Relationships to Academic Grades, Delinquency and Depression. *Journal of Family Issues*, 27, pp. 1335-1355.
- Bellotti C. (2021): Il sostegno familiare, dalla prevenzione all'educazione. *La Famiglia*, 55(265), pp. 160-167.
- Bergen C.W., von, Bressler M.S. (2017): The Counterproductive Effects of Helicopter Universities. *Research in Higher Education Journal*, 33, pp. 1-17.
- Borawski E.A., Iervers-Landis C.E., Lovegreen L.D., Trapal B.A. (2003): Parental Monitoring Negotiated Unsupervised Time, and Parental Trust: The Role of Perceived Parenting Practices in Adolescent Health Risk Behaviors. *Journal of Adolescence Health*, 33, pp. 60-70.
- Bradley-Geist J.C., Olson-Buchanan J.B. (2014): Helicopter Parents: An Examination of the Correlates of Over-parenting of College Students. *Education+ Training*, 56(4), pp. 314-328.
- Bristow J. (2014): The Double Bind of Parenting Culture: Helicopter Parents and Cotton Wool Kids. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, J. Macvarish (Eds.): *Parenting Culture Studies*. New York: Palgrave-MacMillan, pp. 200-215.
- Burke T.J., Segrin C., Farris K.L. (2018): Young Adult and Parent Perceptions of Facilitation: Associations with Overparenting, Family Functioning, and Student Adjustment. *Journal of Family Communication*, 18(3), pp. 233-247.
- Campbell M. (2019): *Too Much Love: Helicopter Parents Could Be Raising Anxious, Narcissistic Children*. Parkville: The Conversation Media Group.
- Casillas L.M., Elkins S.R., Walther C.A.P., Schanding G.T., Short M.B. (2021): Helicopter Parenting Style and Parental Accommodations: The Moderating Role of Internalizing and Externalizing Symptomatology. *The Family Journal*, 29(2), pp. 245-255.
- Cerrocchi L. (2018): La famiglia come ambiente e/o sistema educativo. In Id., L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli, pp. 97-120.
- Cheng W., Ickes W., Verhofstadt L. (2012): How is Family Support Related to Students' GPA Scores? A Longitudinal Study. *Higher Education. The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 64(3), pp. 399-420.
- Cicognani E., Zani B. (2003): *Genitori e adolescenti*. Roma: Carocci.
- Cline F., Fay J. (1990): *Parenting with Love & Logic: Teaching Children Responsibility*. Colorado Springs: NavPress.
- Cristini F., Santinello M., Dallago L. (2007): L'influenza del sostegno sociale dei genitori e degli amici sul benessere in preadolescenza. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, pp. 501-522.

- Cui M., Darling C.A., Coccia C., Fincham F.D., May R.W. (2019): Indulgent Parenting, Helicopter Parenting, and Well-being of Parents and Emerging Adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28, pp. 860-871.
- Day R.D., Padilla-Walker L.M. (2009): Mother and Father Connectedness and Involvement during Early Adolescence. *Journal of Family Psychology*, 23, pp. 900-904.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985): The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19, pp. 109-134.
- Fabbri L. (2004): La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, 227, pp. 18-25.
- Fan X., Chen M. (2001): Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), pp. 1-22.
- Fingerman K.L., Cheng Y.P., Wesselmann E.D., Zarit S., Fustenberg F., Birditt K.S. (2012): Helicopter Parents and Landing Pad Kids: Intense Parental Support of Grown Children. *Journal of Marriage and Family*, 74, pp. 880-896.
- Formenti L. (2008): Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 78-91.
- Formenti L. (2011): *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Gigli A. (2007): Quale pedagogia per le famiglie contemporanee? *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 7-17.
- Glass G.S., Tabatsky D. (2015): *The Overparenting Epidemic: Why Helicopter Parenting is Bads for your Kids...And Dangerous for You, Too!* New York: Skyhorse.
- Gordon T. (1975): *Parent Effectiveness Training* [1970]. New York: Plume-Penguin.
- Grolnick W. (2003): *The Psychology of Parental Control*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Hammen C., Rudolph K.D. (1996): *Childhood Depression*. In E.J. Mash (Ed.): *Child Psychopathology*. New York: Guilford Press, pp. 153-195.
- Hayes K.N., Turner L.A. (2021): The Relation of Helicopter Parenting to Maladaptive Perfectionism in Emerging Adults. *Journal of Family Issues*, 42(12), pp. 2986-3000.
- Hesse C., Mikkelsen A. C., Saracco S. (2018): Parent-Child Affection and Helicopter Parenting: Exploring the Concept of Excessive Affection. *Western Journal of Communication*, 82(4), pp. 457-474.
- Hormachea D. (2014): *Como ser padres buenos en un mundo malo*. Nashville (TN): Grupo Nelson.
- Howe N., Strauss W. (2000): *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Books.
- Hwang W., Jung E. (2021): *Helicopter Parenting versus Autonomy Supportive Parenting? A Latent Class Analysis of Parenting among Emerging Adults and their Psychological and Relational Well-being* (<https://journal.sagepub.com/doi/10.1177/21676968211000498>; last access: 25.02.22).
- Ingen D.J., van, Freiheit S.R., Steinfeldt J.A., Moore L.L., Wimer D.J., Knutt A.D., Scapinello S., Roberts A. (2015): Helicopter Parenting: the effect of an overbearing caregiving style on peer attachment and self-efficacy. *Journal of College Counseling*, 18, pp. 7-20.
- Kumpfer K.L. (1999): *Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework*. In M.D. Glantz, J.L. Johnson (Eds.): *Resilience and development: positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum, pp. 179-224.
- Kwon K.A., Yoo G., Bingham G.E. (2016): Helicopter Parenting in Emerging Adulthood: Support or Barrier for Korean College Students' Psychological Adjustment? *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), pp. 136-145.
- LeMoyne T., Buchanan T. (2011): Does "Hovering" Matter? Helicopter Parenting and Its Effect on Well-Being. *Sociological Spectrum*, 31(4), pp. 399-418.
- Lipka S. (2007): Helicopter Parents Help Students. Survey Finds. *Chronicle of Higher Education*, 54(11), pp. 12-13.
- Luebke A.M., Mancini K.J., Kiel E.J., Spangler B.R., Semlak J.L., Fussner L.M. (2018): Dimensionality of Helicopter Parenting and Relations to Emotional, Decision-Making, and Academic Functioning in Emerging Adults. *Assessment*, 25(7), pp. 841-857.

- Lum L. (2006): Handling "Helicopter Parents". *Diverse: Issues in Higher Education*, 23(20), pp. 9-12.
- McBurnie K. (2014): Cotton Wool Kids. *Australian Educational Leader*, 36(4), pp. 24-25.
- McGinley M. (2018): Can Hovering Hinder Helping? Examining the Joint Effects of Helicopter Parenting and Attachment on Prosocial Behaviors and Empathy in Emerging Adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 179, pp. 102-115.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglia. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Moriarty E. (2011): *Relationship of Helicopter Parenting on Autonomy Development in First-Year College Students* (<https://search.proquest.com/openview/90c9788d43b93117cc39385bec17dd1/1?pq->; last access: 23.02.22).
- Muschitiello A. (2019): *Riflessioni pedagogiche tra diritto minorile e interventi sociali. Disagio, devianza, comportamenti antisociali, bullismo, cyberbullismo*. Bari: Laterza.
- Nelson L.J., Padilla-Walker L.M., Nielson M.G. (2015): Is Hovering Smothering Or Loving? An Examination of Parental Warmth as a Moderator of Relations between Helicopter Parenting and Emerging Adults' Indices of Adjustment. *Emerging Adulthood*, 3(4), pp. 282-285.
- Nikiforidon Z. (2017): *The Cotton Wool Child*. In A. Owe (Ed.): *Childhood Today*. London: Sage, pp. 11-22.
- Odenweller K.G., Booth-Butterfield M., Weber K. (2014): Investigating Helicopter Parenting, Family Environments, and Relational Outcomes for Millennials. *Communication Studies*, 65(4), pp. 407-425.
- Padilla-Walker L.M., Nelson L.J. (2012): Black Hawk Down? Establishing Helicopter Parenting as a Distinct Construct from Other Forms of Parental Control during Emerging Adulthood. *Journal of Adolescence*, 35(5), pp. 1177-1190.
- Padilla-Walker L.M., Son D., Nelson L.J. (2021): Profiles of Helicopter Parenting, Parental Warmth, and Psychological Control during Emerging Adulthood. *Emerging Adulthood*, 9(2), pp. 132-144.
- Pati L. (1995): *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (1998): *Pedagogia familiare e denatalità*. Brescia: La Scuola.
- Patterson G.R., DeBaryshe B.D., Ramsey E. (1989): A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44, pp. 329-335.
- Peláez P., Luengo X. (1998): *El adolescente y sus problemas: ¡Esté alerta!* Santiago de Chile: Editorial Andres Bello.
- Perillo P. (2018): *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinquart M. (2017): Associations of Parenting Dimensions and Styles with Externalizing Problems of Children and Adolescents: An Updated Meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), pp. 873-932.
- Reed K., Duncan J.M., Lucier-Greer M., Fixelle C., Ferraro A.J. (2016): Helicopter Parenting and Emerging Adult Self-efficacy: Implications for Mental and Physical Health. *Journal of Child and Family Studies*, 25, pp. 3136-3149.
- Robiati S. (1996): *Il Parent Training*. Assisi (Pg): Cittadella.
- Roiphe K. (2012): *The Seven Myths of Helicopter Parenting* (http://www.slate.com/articles/double_x/roiphe/2012/07/madeline_levine_s_teach_your_children_well_we_are_all_helicopter_parents.html; last access: 22.02.22).
- Roman N.V., Human A., Hiss D. (2012): Young South African Adults' Perceptions of Parental Psychological Control and Antisocial Behavior. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(7), pp. 1163-1173.
- Schiffirin H., Erchull M.J., Sendrick E., Yost J.C., Power V., Saldanha E.R. (2019): The Effects of Maternal and Paternal Helicopter Parenting on the Self-determination and Well-being of Emerging Adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28, pp. 3346-3359.
- Schiffirin H., Liss M. (2017): The Effects of Helicopter Parenting on Academic Motivation. *Journal of Child and Family Studies*, 26, pp. 1472-1480.
- Schiffirin H., Liss M., Miles-McLean H., Geary K. A., Erchull M.J., Tashner T. (2014): Helping or Hovering? The Effects of Helicopter Parenting on College Students' Well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), pp. 548-557.

- Segrin A., Wozidlo M., Givertz M., Bauer A., Taylor Murphy M. (2012): The Association between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children. *Family Relations*, 61, pp. 237-252.
- Segrin C., Wozidlo A., Givertz M., Montgomery N. (2013): Parent and Child Traits Associated with Overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32, pp. 569-595.
- Shoup R., Gonyea R.M., Kuh G.D. (2009): *Helicopter Parents: Examining the Impact of Highly Involved Parents on Student Engagement and Educational Outcomes*, (<http://cpr.iub.edu/uploads/AIR2009ImpactofHelicopterParents.pdf>; last access: 22.02.22).
- Simeone D. (2002): *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Somers P., Settle J. (2010): The Helicopter Parent: Research toward a Typology. *College and University*, 86(1), pp. 18-24.
- Spokas M., Heimberg R.G. (2009): Overprotective Parenting, Social Anxiety, and External Locus of Control: Cross-sectional and Longitudinal Relationships. *Cognitive Therapy and Research*, 33, pp. 543-551.
- Taylor M. (2006): Helicopters, Snowplows, and Bulldozers: Managing Students' Parents. *The Bulletin*, 74(6), pp. 13-21.
- Viganò R. (1997): *Ricerca educativa e pedagogica della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Vinson K. (2012): Hovering Too Close: The Ramifications of Helicopter Parenting in Higher Education. *Georgia State University Law Review*, 29(2), pp. 423-452.
- Wilder S. (2014): Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), pp. 377-397.
- Wilhelm D., Esdar W., Wild E. (2014): Helicopter Parents – Begriffsbestimmung, Entwicklung und Validierung eines Frage-bogens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), pp. 70-83.
- Willoughby B. J., Hersh J. N., Padilla-Walker L. M., Nelson L. J. (2015): "Back off"! Helicopter parenting and a retreat from marriage among emerging adults. *Journal of Family Issues*, 36(5) pp. 669-692.
- Yi-Chan T., Hung-Chang L., Ho-Yuan C., Tsai-Feng K. (2014): A Study on the Relationships among Psychological Control, Adolescent Depression and Antisocial Behavior in Taiwan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 122, pp. 335-343.



Povertà valoriale, povertà educativa. Il prisma pandemico

Michele Corsi¹

Citation: M. Corsi (2022)
Povertà valoriale, povertà educativa.
Il prisma pandemico. *Rief* 21, 2:
pp. 117-126. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12935>.

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

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

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

Abstract

L'articolo analizza un periodo di tempo circoscritto: da marzo 2020 ad aprile 2021, con un occhio particolarmente rivolto alla Pasqua del 2021, e limitatamente all'Italia. Per giungere ai giorni nostri. In cui l'esperienza pandemica funge da unit  d'indagine, o lente d'ingrandimento, per sostenere il nesso esistente tra la povert  valoriale e la povert  educativa, com'  nelle intenzioni, o nell'interpretazione, dell'autore. In una cabina di regia, o schema di riferimento, naturalmente pedagogici. Soffermandosi, in particolare, sulle giovani generazioni, come sulla scuola e le famiglie. Non ultimi, sui genitori o gli adulti in generale, nell'attuale contesto sociale ed economico italiano. Andando a indagare i due comportamenti, o atteggiamenti, personali e relazionali che sembrano prevalere nella gran parte della popolazione nazionale, dall'adolescenza in avanti: la sfiducia e il sospetto. Quali ricadute, entrambi, della grande dimenticata dei tre o quattro decenni pi  recenti: l'educazione. Auspicando, conclusivamente, una ricostruzione post-pandemica anche valoriale, educativa, relazionale, sociale e politica.

Parole chiave: pandemia da Covid-19, ricostruzione, Italia, giovani, società.

Abstract

The paper analyzes a limited period: namely, from March 2020 to April 2021, with a particular eye on Easter 2021, in Italy. To get to the present day. In which the pandemic acts as a unit of investigation, or a magnifying glass, to support the link between axiological poverty and educational poverty, as it is in the intentions, or in the interpretation, of the author. In a pedagogical control room, or a frame of reference. Dwelling, specially, on the younger generations, as well as on schools and families. Last but not least, on parents or adults in general, in the current Italian social and economic context. Going to investigate the two personal and relational behaviors or attitudes that seem to prevail in most of the national population from adolescence onwards: distrust and suspicion. Which are the fallout from the great forgotten of the most recent three or four decades: education. In conclusion, the author hopes for a post-pandemic reconstruction including educational, relational, social and politic values.

Keywords: Covid-19 pandemic, reconstruction, Italy, young people, society.

¹ Professore emerito dell'Universit  degli Studi di Macerata e Rettore dell'Universit  telematica "Pegaso". *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a pi  di pagina si intendono a cura dell'Autore, N.d.R.*

Premessa

Lungi da me, in un tempo di totali incertezze, il ritenermi portatore di verità assolute e incontrovertibili. La mia è piuttosto una riflessione che discende da quanto ho osservato, letto, ascoltato e interpretato in questi 13 mesi di “nuova terza guerra mondiale”². Che tale è. Con riferimento, ovviamente, alla pandemia (Corsi, 2020). E non ad altro, che pure, oggi, potremmo temere. Dove lo strumento bellico impiegato non è stato il nucleare, ma il virus: il famigerato Covid-19. Con disastri economici, sociali, politici e relazionali, come ai tempi delle due precedenti guerre mondiali. Con Nazioni che, al presente, sembrano aver vinto, e altre meno o affatto.

E, soprattutto, è espressione di quella che ritengo essere la mia capacità critica. Di un cervello che non ho voluto mandare all’ammasso. In un’epoca, invece, dove una concertazione globale, almeno apparentemente ben orchestrata: politica, mass-mediale e pertanto comunicativa, ha inteso creare, quanto mai, un effetto di assoluta omologazione ermeneutica e di conformismo pseudo etico.

Quando non di *propaganda*³. Ogni giorno infatti, da più di un anno e 24 ore su 24, il bollettino dei feriti: i contagiati, e dei morti⁴. Cui essere chiamati, o tenuti, pena i richiamati e conclamati sensi di colpa, a rispondere con dolore e sofferenza – e chi li nega? – e a collimare con decisioni di isolamento e auto-isolamento. Definiti come *lockdown*, reali o virtuali, esistenziali o mentali. Quasi che un termine anglofono potesse essere meglio digerito.

Senza sottacere, tuttavia, che è più facile chiudere, o chiudersi: «non cambiare» (Corsi, 2003, *passim*), che procurarsi i vaccini, o decidere di farsi vaccinare, superando paure e timori, spesso creati e indotti – o comunque, sovente, mal comunicati e peggio –, e, dunque, “non cambiare”. Piuttosto che organizzare al meglio il loro procacciamento e la loro somministrazione⁵. Coticché,

² Ho voluto, infatti, circoscrivere un tempo storico per questa analisi: i mesi che vanno da marzo 2020 ad aprile 2021 (al di là della data di pubblicazione di questo articolo). Quello, cioè, che ritengo essere stato il periodo del maggiore conflitto pandemico. Fiducioso che, a vaccinazione iniziata e auspicabilmente conclusa – almeno la prima somministrazione –, si possa procedere in discesa. Con un occhio particolarmente rivolto, in tale contributo, alla seconda Pasqua in chiusura. Ma, in attesa proprio della pubblicazione di questo contributo, allargando pure lo sguardo sino all’immediato presente: al conflitto tra Russia e Ucraina, al capitolo delle sanzioni che si stanno riverberando drammaticamente anche sul nostro Paese: con la crisi energetica, l’aumento del costo della vita e della benzina ecc. In una terza guerra mondiale, stavolta reale e non metaforica, e nondimeno temuta – ma che non accada mai! –, e, nel contempo, in una situazione economica comunque para-bellica che sta colpendo pesantemente tutti e naturalmente, in particolare, i più poveri.

³ Quella propaganda sicuramente vigente nelle nazioni a regime autocratico o dittatoriale. Ma col dubbio che anche i Paesi a conduzione democratica non ne siano del tutto alieni. Per la mescolanza che registriamo, sovente, tra informazione, comunicazione e “osservatorio” ideologico. Sicché nell’ascoltare, pure di recente, i vari tg o i diversi *talk show* politici, finiamo, quasi sempre (come nei resoconti degli scioperi e degli atti di terrorismo, stile fine anni Settanta), col chiederci se la notizia resocontata sia sempre la stessa oppure differente, in parte o in tutto.

⁴ Al presente, maggiormente oscurata, questa informazione, o data per lo più alla fine di un notiziario, perché, ovviamente, la guerra russo-ucraina ha una dovuta prevalenza. Ma anche qui col dubbio che appartiene agli “spiriti liberi”: oggi, a metà marzo 2022, i casi di Covid-19, in generale, o della variante Omicron 2 sono in aumento, eppure col 1° aprile 2022 terminerebbe lo stato di emergenza e si inizierebbe ad allentare il peso dei divieti e delle sanzioni. Per “distrarre” il popolo da altre indiscutibili criticità? Per la politica dei “*circences*”, laddove manca il “*panem*”? Sul modello delle nazioni europee dell’800 che, quando avevano problemi interni, solevano distogliere l’attenzione del popolo andando a conquistare un pezzo di Africa? Emblematico il caso della conquista della Tunisia ai tempi di Carlo X, nel 1830. Ma poi arrivò lo stesso, l’anno successivo, Luigi Filippo di Orléans e Carlo X fu costretto ad abdicare.

⁵ Con un andirivieni comunicativo, ai primi di aprile 2021, sulle 500.000 dosi giornaliere, nei Tg maggiormente filo-governativi: metà aprile o fine aprile del ’21? Raggiunte, poi, solo a maggio di quell’anno. Dove, in un Paese

per “sbarrare porte e finestre”, basta appellarsi al buon senso (sul piano storico o reale), ma, per governare il fenomeno, occorrono intelligenza, lucidità e abilità di non poco conto. E, quindi, un Governo efficace ed efficiente. Italiano ed europeo. E forse anche una scienza medica – ci riferiamo ai virologi continuamente alla ribalta – più umile. O maggiormente concorde e coesa. Come, spesso, non è dato di rilevare.

In pratica, decidere di sprangare le stalle quando i buoi sono scappati. Come, ad esempio, con la dichiarazione di pandemia da parte dell’OMS, mesi dopo l’insorgenza virale in Cina. E col dubbio – che sta trapelando solo ora – che il debito dell’Etiopia⁶ nei riguardi di Pechino sia stata una variabile non insignificante nel dire e non dire, o allarmare in ritardo. E con l’aggiunta, attualmente: inverno e primavera del ’21, di un numero pure non banale di varianti più contagiose, o forse meno letali, dello stesso virus iniziale. Mi riferisco alla variante denominata, appunto, “omicron”. Ma questo il CTS italiano non lo aveva previsto, visto che tutti i virus, propagandosi, si trasformano?

Così da chiedersi, nondimeno, se qualcuno avesse mai pensato prima, durante, e speriamo bene per il dopo, ad attrezzare meglio le stalle, a proteggerle adeguatamente e a mettere in protezione gli animali: e, cioè, le persone. Almeno per limitare i danni del rischio e dell’imprevisto.

Ed è in questo contesto di meta-domande che si colloca il presente contributo. Con riflessioni che, laddove non condivise, mi auguro che possano essere prese come delle provocazioni. Per aggiustare il tiro della ricostruzione post-pandemica (per me a 360°), quando ci si metterà mano, e davvero⁷. E per prevenire, come ormai si ripete con una costanza decisamente depressiva, le ondate a venire di altri virus già ipotizzati su scala mondiale. Scritte, peraltro, queste pagine, con l’occhio attento e vigile del pedagogo. Di chi, in particolare, dell’educazione ha fatto il proprio assillo e il proprio campo di lavoro quotidiani. Da competente. In un mondo, non ultimo italiano, in cui tutti discettano malamente di educazione, così da distruggere ulteriormente non soltanto la sostanza epistemologica di questa dimensione fondamentale della società, ma anche quel tanto che resta di praticabile per una traiettoria ormai in caduta libera.

Domandandomi pure, “in fin dei conti”, *come e a cosa* vengono educati – meglio diseducati – gli attuali figli: dai bambini ai giovani⁸. Testi e contesti. Con una serie di comportamenti decisamente disvalorali che hanno almeno 50 anni. E che sono andati progressivamente crescendo nell’ultimo ventennio. Per raggiungere il loro apice proprio in questo 2020-21.

Infatti, se i valori, per quanto costantemente critici e adeguatamente motivati, sono alla base dell’educazione, rappresentandone il faro e la stella polare – terra e cielo –, i disvalori sono il fondamento inconfutabile della diseducazione.

Con la povertà valorale, dunque, che è la premessa e la conseguenza, amare e tristi, della povertà educativa odierna.

Rinforzandosi reciprocamente secondo il principio trasformativo cibernetico; e in mezzo le persone, le istituzioni e le organizzazioni – e, non ultime, le famiglie –, assieme alle proprietà pragmatiche della totalità e della retroazione positiva (Watzlawick *et al.*, 1971).

psicologicamente ed economicamente provato, anche un giorno in più può, o sembra, fare la differenza.

⁶ Nazione di origine dell’attuale direttore dell’OMS.

⁷ Con l’aggiunta, o l’aggravante, tutt’altro che lieve – ripeto –, del conflitto russo-ucraino. Come se non ci fossero bastati il virus, la pandemia e la successiva endemia: annessi e connessi. Ce li ricorderemo questi anni: dal 2020 in avanti!

⁸ Come se i figli di oggi non siano, poi, i “nostri figli”. E non siano stati educati, o diseducati, dai loro genitori e, in genere, da questa malmessa società contemporanea.

Del domani, poi, non c'è certezza. E, oggi, maggiormente, in termini di precarietà, provvisorietà e instabilità.

1. Il clima

Facciamo certamente bene a preoccuparci di quello atmosferico. E a dissertare di transizione ecologica, nel mondo, in Europa e in Italia⁹.

Ma del clima sociale, educativo, relazionale, affettivo, qualcuno se ne occupa, nondimeno nel nostro Paese? Del resto, solo di recente, abbiamo scoperto di avere inaugurato una nuova categoria di “invisibili”: i bambini e i giovani (Corsi, 2021). Che si aggiungono alle donne che hanno perso, in questa stagione pandemica, il lavoro (in tante e in troppe), ai femminicidi e alle violenze famigliari in crescita, o ugualmente, da pochissimo tempo, agli immigrati che, se non fatti emergere nella loro interezza, possono costituire un cluster decisamente epidemico, niente affatto irrilevante. Mi riferisco, in particolare, a badanti, braccianti, manovali ecc. non in regola¹⁰.

I bambini e i giovani, cioè, come un “problema”, e non come una risorsa.

Senza meravigliarsi, allora, del calo della natalità, mai così basso negli ultimi 160 anni. Con dibattiti, anche recenti in proposito (maggio 2021): ambigui, retorici e malamente politicizzati. E col 2020 in picchiata negativa: solo 404.000 nati (fonte ISTAT 2021) e la pressoché certezza che il 2021 e gli anni a venire saranno peggio.

Quando, in particolare, costoro sono a casa e non a scuola, perché chiuse.

Un problema innegabile, quest'ultimo, pure per i loro genitori, per il (loro) lavoro, per lo Stato¹¹.

Così da riscoprire i nonni (Stramaglia, 2013) o, in mancanza di questi, inventarsi il *bonus baby-sitter*.

Oggetti, nondimeno, i bambini e i giovani, e non soggetti, da sistemare (specie i primi) e controllare (particolarmente i secondi).

Distruggendo in tal modo, e con un repentino colpo di spugna ancorché non improvviso o imprevisto, tutto il portato e la carica innovativa del Novecento pedagogico. Senza andare più indietro nel tempo. Sarebbe un bene, quindi, procreare? Certo per l'economia e le pensioni (in Italia). Per l'INPS, per la nazione, per chi vende e ha bisogno di quanti comprano. Ma per gli adulti di oggi? Specialmente per i poveri diavoli che fanno fatica ad arrivare alla fine del mese¹². E il nuovo assegno unico per i figli (2021) – che elimina, comunque, gli assegni famigliari per

⁹ Aggravata, al presente, dalla crisi energetica che sta facendo ripensare molte delle scelte o delle decisioni del passato. E alla ricerca, attualmente, di un non facile punto di equilibrio fra la “sindrome Greta”, pure nobilissima, e l'approvvigionamento, potenzialmente il più autoctono possibile per l'Italia, di gas, petrolio ecc.

¹⁰ Ma con un'attenzione, odiernamente, pure ai profughi dall'Ucraina. Che dobbiamo accogliere! Ci mancherebbe il contrario. Ma che arrivano da un Paese dove il tasso di vaccinazione non arriva al 50%. E con molti di quel popolo che sono contrari a ricorrere ai vaccini. Come abbiamo avuto, del resto, modo di constatare, e non di rado, anche per diverse nazioni dell'Est europeo. Un esempio per tutti: la Romania, che, non a caso, confina geograficamente (ma pure psicologicamente e culturalmente?) con l'Ucraina.

¹¹ E che ha fatto emergere, la DAD scolastica, pure le molte disparità economiche ed abitative, e non solo, di questo nostro Paese: l'Italia.

¹² Senza peraltro sottacere che oggi, e con riferimento in particolare all'Italia, la denatalità è pure, e soprattutto, un problema culturale sul piano cognitivo (di cui scriverò a breve anche nel testo) e di mancanza di speranze, come di crescita di dubbi e di incertezze, su quello socio-affettivo.

chi adesso ne usufruisce – da solo non è sufficiente¹³. Occorre, piuttosto, dar vita pure a tutta una rete di servizi per l'infanzia che in Italia è decisamente inadeguata¹⁴. Soprattutto, è necessario cambiare marcia. Mettere un freno al narcisismo e all'egoismo dilaganti su cui la grande produzione, le multinazionali del settore e la globalizzazione dei mercati – mercanti del Tempio di cui poco si parla, anche al di là del Tevere – hanno fortemente lucrato.

Ma, per raggiungere questo obiettivo, servono persone colte per motivare. Disinteressate. Che guardino al bene delle persone e non al profitto. Ma dove sono? Ugualmente, *gli adolescenti e i giovani* sono stati *ridotti al solo livello cognitivo*: la scuola. Una scuola, per giunta, riguardata soltanto sul piano dell'istruzione (Scheffler, 1972), e sanabile, nella chiusura di questo periodo pandemico, unicamente con la didattica a distanza. Confondendo, così, la parte con il tutto. E meravigliandomi che alcuni colleghi italiani di didattica non lo abbiano evidenziato. Favorevole peraltro, come sono, alla DAD quale strumento o mezzo da affiancare, però, a tutti gli altri sussidi e opportunità della relazione tra docente e discente e allo scenario, complesso e articolato, dei processi d'insegnamento e apprendimento.

In merito all'università, qualche annotazione, quasi a piè di pagina.

Dopo che, negli ultimi decenni, i Soloni della politica, dell'economia ecc., avevano a lungo favoleggiato – perché di pratico, al contrario, si è costruito ben poco – della formazione come del capitale immateriale dello sviluppo e della crescita (Corsi, 1993). Ma è bastata una scossa di vento – indubbiamente forte: il coronavirus – per dar vita alla migliore “prova finestra”. Mentre andrebbe ricordato che a scuola e in università non si va soltanto per imparare, ma per crescere. Tornandomi in mente, a questo proposito, i vecchi slogan, e le pratiche conseguenti, degli “ascensori sociali”, del diritto allo studio, della “scuola e” della “università dalle luci sempre accese”. Riposti ora in soffitta, come vecchi arnesi di un passato superato. Si dice, oggi, per la pandemia. Ma non potendomi non chiedere se, prima, se ne fosse stati davvero convinti. O aver creato, piuttosto, delle illusioni. Visto che su scuola e università si è sempre investito al minimo, come sulla sanità. Quegli stessi adolescenti e giovani (tornando adesso a costoro, in particolare) che, al più, sono stati tacciati, in quest'ultimo anno, di essere irresponsabili. Perché a volte, ricordandosi di avere 15, 20 o 25 anni, hanno rimosso il presente. Con atteggiamenti reattivi, invece che con azioni positive volutamente poste in essere.

Ma gli adulti e anche gli anziani, specialmente coloro che ricoprono responsabilità di vario genere, hanno onorato la loro età? Tanto da far tornare a scuola in zona rossa (dal 7 aprile 2021) i bambini e i fanciulli sino alla 1^a media – perché sono un problema sociale – e non gli adolescenti e i giovani, perché si possono badare da soli. Questo significa, a destra e a sinistra in Italia, avvalorare la funzione educativa e sociale della scuola e dell'università? Con un ritorno all'“asilo” e alla scuola primaria come parcheggi di apertiana memoria ecc. Dimentichi che tutti coloro che sono in crescita hanno un bisogno fortissimo di incontrare l'altro: compagni e docenti, atmosfere e mura, biblioteche ecc., per maturare e diventare persone (Stramaglia, 2011). Specialmente gli adolescenti e i giovani. Ma nondimeno i bambini, sin dai nidi o dalle scuole dell'infanzia. E senza volere neppure dar vita a graduatorie di un qualche tipo sul valore della socializzazione fra queste differenti età evolutive.

¹³ Sperando poi che rappresenti, la nuova misura per i figli, un valore economico maggiore – tutto da verificare – degli attuali assegni familiari. E con il reddito di cittadinanza, peraltro, la cui applicazione, al di là di taluni suoi innegabili vantaggi, non ha risolto, ma anzi acuito, la disparità di vita, non ultima economica, esistente fra il nord e il sud del nostro Paese.

¹⁴ I nidi d'infanzia coprono attualmente, come fabbisogno, solo il 12% dei bambini dai sei mesi ai tre anni (ISTAT 2021).

E, allora, è l'educazione a meritare un posto di riguardo nella ricostruzione post-pandemica. Così da rappresentare un asse portante anche dei capitoli di intervento di un Recovery Plan autenticamente strategico¹⁵. L'educazione, cioè, quale in-nesto per i testi ormai noti dei disturbi evolutivi più accreditati e in divenire delle giovani generazioni (Freud, 2018), e in contesti quali la famiglia, la scuola, la società. L'innesto per un giardino sociale che cominci a essere finalmente umano. Perché, se non lo è mai stato, oggi lo è ancora di meno (Corsi, 1997).

Non che si sogni una sorta di paradiso terrestre. Figurarsi. C'è bastato quello di milioni di anni fa da cui sono iniziati non pochi dei nostri guai. O, benevolmente, delle nostre difficoltà. Tornando al clima, se quello meteorologico ha le sue coordinate nel buco dell'ozono e nel riscaldamento della terra, quello socio-relazionale odierno, e pertanto educativo, ha i suoi assi cartesiani nella *sfiducia* e nel *sospetto*.

2. A proposito di questi due comportamenti disvalorali, nel presente

Colossale, la sfiducia nelle istituzioni, nella correttezza e nella verità. Aumentata come mai in quest'ultimo anno. Alcuni esempi.

Il vaccino Astrazeneca, prima non somministrabile agli *over 65*, poi agli *under 60* ecc.¹⁶ Tanto da affermare che il richiamo si doveva fare con un altro prodotto; poi negato. Ma non si è sostenuto che i vaccini non si potevano scegliere (almeno per gli Italiani)?

Oppure l'OMS che adesso critica (primavera del 2021) l'Europa per i suoi ritardi nella campagna vaccinale, ma che non ha dato prove luminose di sé – come si è già scritto – quando l'epidemia è scoppiata in Cina,

E, per venire al nostro Paese: non poter varcare i confini regionali, durante le vacanze pasquali del 2021, per andare a trovare un genitore anziano che usufruisce di cure e/o di badanza (con buona pace di Foscolo: "solo non muore chi lascia eredità di affetti"), ma all'estero o in crociera sì. Certo occorrerà essere tamponati e una quarantena di ben 5 giorni¹⁷, che sfido a controllare. E potrei proseguire per pagine e pagine.

La sfiducia, dunque, nelle "prediche" laiche e cattoliche.

La solidarietà tanto invocata, la corresponsabilità fra tutti i cittadini e le generazioni, il frequente ricorso alle immagini delle mense dei poveri in aumento¹⁸ ecc.: ma chi andrà in giro per il mediterraneo? Da noi, i cassintegrati, le famiglie agli stremi, i piccoli ristoratori che chiudono, gli albergatori in sofferenza? E con la stessa Chiesa cattolica che recentemente ha invitato, durante la settimana santa del 2021, a pregare per gli attuali crocifissi. Almeno questo. Di altro

¹⁵ E che temo che possa essere attualmente rivisto, dopo gli effetti socio-economico-politici dell'invasione dell'Ucraina.

¹⁶ Con un contratto poi rescisso per il futuro (maggio 2021). Perché non prodotto all'interno dell'UE? O, peggio, in Germania? Anche se "si dice": perché non hanno rispettato le consegne, nei primi mesi del 2021. Ma le altre *big pharma* invece sì? Mi taccio. Dal momento che il discorso ci porterebbe troppo lontano. Ma non potendo non aggiungere che al presente (maggio 2021) si sostiene che tale vaccino abbia una copertura anti-virale, sin dalla sua prima somministrazione, al 95%, se non addirittura al 100%.

¹⁷ Se poi si ritorna, da questi viaggi, il 6 aprile 2021. Dal 7 aprile, invece, questo obbligo scompare. E con alcuni tour operator che hanno addirittura banalizzato il "principio", o il "permesso", perché all'estero sarebbero andate soltanto poche persone. Che sarebbe come dire che la pedofilia o il femminicidio – andando provocatoriamente per eccessi –, non riguardando cifre a due decimali, potremmo anche legalizzarli quale "principio" perché i più non vi ricorrono. È la matematica, ora, a fondamento della morale e dell'etica? Con buona pace di Kant e della sua *Critica della ragion pratica*.

¹⁸ Con file che aumenteranno, e semmai basterà, come scriverò nell'ultimo paragrafo.

non possono “godere”. Senza però elencarli in dettaglio. E quelli di una Chiesa dimentica del Concilio Vaticano II, più Maestra che Madre, dove li mettiamo? La sfiducia nella verità. In quei proclami trionfalmente annunciati e poi negati. Come l’arrivo dei vaccini o di quando raggiungeremo in Italia la cosiddetta immunità di gregge (*nomen omen*): giugno, luglio, agosto, settembre 2021? Tanto tutto scorre e il tempo è transeunte. E per fortuna che nessuno ha fatto ricorso all’eternità o all’immaterialità del tempo. Con ritorni allo spiritualismo francese e ad Henry Bergson. Oppure, prima, a sant’Agostino. Due soli esempi.

Sono la scuola e l’università ad essere un focolaio virale oppure i trasporti? Anche citati nella loro pessima incuria in questi ultimi mesi, ma senza fare assolutamente nulla al riguardo. Non riaprire le scuole superiori, con due anni pressoché alle spalle di beata ignoranza e di mancanza di socialità educativa, perché i giovani poi si ammassano? Ma chi ha educato – vale ripeterlo – i giovani, negli ultimi decenni, a una loro ragionevole responsabilità? Gli adulti e i non pochi genitori che, pur di avere campo libero per le loro “passioni” spesso di basso profilo, li hanno diseducati con un permissivismo a valanga e una serie di sì a iosa? O l’estate noiosamente indicata come colpevole della seconda ondata, con buona pace, comunque, delle discoteche che non andavano riaperte. Ma chi lo ha deciso: il signor Rossi, che ora è quotidianamente colpevolizzato dal *tam tam* dei media, o qualche intransigente ministro magari intento a scrivere un suo libro (almeno pudicamente ritirato in autunno) sulla sconfitta definitiva del virus? Una domanda: ma il virus non ha all’incirca un’incubazione di 15 giorni?

Da fine agosto, allorché sono tornati tutti o quasi al lavoro, a ottobre, non è intercorso forse un periodo più ampio?

E torniamo così ai trasporti – per non parlare dei monopattini, per i quali si sarebbe dovuta, addirittura, prevedere una specifica corsia sull’erigendo ponte di Messina¹⁹ –, all’attesa dei miracoli da parte della cattolicissima Italia, ai bandi non promulgati per sussidi e personale sanitari (eccetto che per i banchi a rotelle ordinati nella tarda primavera del 2020, ma che non sono ancora tutti arrivati alla fine dell’a.s. 2020-21), alle terapie intensive lasciate in *stand by* ecc.

Per venire, quindi, al sospetto e ai sospetti. Che rinviano nondimeno alla correttezza delle istituzioni e delle organizzazioni: almeno di quelle di primo livello. E particolarmente in capo alle giovani generazioni e ai residuali adulti pensosi. Il *sospetto* che è il contrario del *rispetto*. Col rispetto che si nutre di fiducia, per quanto intelligentemente critica (Corsi, 2003). Come di rapporti leali e affidabili. Che vive in un presente umanamente e possibilmente armonioso. Di parole date e mantenute. Di promesse reciproche. Per aprirsi a un futuro da percorrere assieme, faticoso ma mai rubato. Di normalità: grandiosa parola! Di persone normali che parlano solo quando sanno davvero²⁰ e sul resto tacciono. Perché le parole sono l’altra faccia dei fatti. Altrimenti è schizofrenia pura (Sechehaye, 2006). Mentre il sospetto si alimenta di ombre lunghe e malevoli, di dubbi continui, di incertezza e provvisorietà, di quella medesima precarietà che riguarda il 50% delle famiglie italiane: separate, divorziate, ricostituite e semi-ricomposte a oltranza. Con un esercito di minorenni che fa la spola tra più case. E oggi tutto questo in aumento, all’indomani di tale pandemia²¹.

Anche qui non sogniamo la famiglia di Nazareth. Quella, in fondo, è stata una sola. Ma

¹⁹ Ma sarà mai costruito, questo ponte, con tutte le crisi economiche ed energetiche che sono sopraggiunte? Purtroppo, la nostra Italia è il Paese dei proclami, degli annunci roboanti e delle smentite magari nemmeno pronunciate.

²⁰ Con un tempo presente, peraltro, che ha ormai smentito l’assioma politico (invalso sino a ieri) che 1 vale 1 e chiunque può fare il ministro.

²¹ E con coppie che non possono nemmeno separarsi o divorziare, al presente, per mancanza di soldi. Tanto che lo Stato ha creato, di recente, un fondo per sostenere questa tipologia di “asegni famigliari”.

di questo panorama poco adulto ne faremmo volentieri a meno.

Un vivere alla giornata perché il futuro è reso impervio. Peggio, *negato*. Per assistere, piuttosto, all'esaltazione dell'attimo fuggente, di un eterno presente, di una falsa giovinezza che ha occupato la preziosità delle età successive. Che quello che è vero oggi, non è vero domani.

Un percorso cui non si sottrae, tanto per rimanere nell'ambito dei nostri confini nazionali, la stessa classe politica italiana²². Più o meno nella sua interezza. E con una conferma ulteriore del nesso tra povertà valorale e povertà educativa. Il sospetto su stessi: cosa e come diventerò? Di chi posso fidarmi? Chi non mi farà mai mancare il suo aiuto, la sua vicinanza e il suo sostegno? Il sospetto sugli altri, sulla loro affidabilità e tenuta. Il sospetto verso l'autorità: uomini e donne o le loro caricature? Con un virus, peraltro, che, essendo colto, amerebbe andare per teatri, cinema e musei, ma che, essendo sufficientemente laicista, disdegnerebbe le assemblee ecclesiali.

Il sospetto sulla certezza delle fedeltà famigliari. Su una famiglia che ci sarà pure domani. Al nostro fianco. E non schegge impazzite di una speranza frantumata.

Il sospetto sulla società: *homo homini lupus* ovvero le disillusioni di un marxismo svenduto a forme ancora più bieche di capitalismo²³ o di un cristianesimo a intermittenza, da giorni festivi, utile a chi ha paura di morire?

Col lavoro che manca o al più, quando va bene, è precario²⁴. Con adolescenti protratti (Blos, 1980), nondimeno offesi come bamboccioni o denigrati quando si rifugiano nei paradisi artificiali del sesso fine a sé stesso o della droga. Insegnati loro da troppi adulti.

Un'ultima annotazione.

Sono aumentate le patologie psichiatriche e le sofferenze psicologiche. Con un abuso anche di alcool. Intergenerazionalmente. E con un accrescimento dell'intero pacchetto fra i giovani (Stramaglia, Rodrigues, 2018). Sicché si vendono, al presente, gli ansiolitici e gli antidepressivi con la stessa frequenza dell'aspirina. Ma nel CTS, pure riformato con l'entrata in carica del Governo Draghi, non un posto è stato previsto e assegnato per i curatori di anime (come, del resto, nel precedente). Mi riferisco a quelli laici: pedagogisti, educatori, psicologi, psicoterapeuti, sociologi ecc. Ecco perché, quando ci lasceremo auspicabilmente alle spalle questa orrenda pandemia, e in previsione di altre situazioni simili, per assembramenti a rischio e ricerche scientifiche non etiche in giro per la terra e in non pochi laboratori mondiali, e quant'altro di peggio ci potrebbe ancora capitare, dovremo mettere mano, in una sanità globale almeno italiana, anche ai centri di igiene mentale e non solo alle terapie intensive (Crepet, 2020).

Dal momento che la psicoterapia privata è costosa e si ammalano di testa e di cuore pure i poveri. Quelli in carne e ossa, e non recitati al bisogno (di potere).

3. *Sino ad arrivare a oggi*

La povertà valorale e quella educativa, in evidente intreccio fra loro, sono destinate inevitabilmente a crescere. Mi riferisco particolarmente all'Italia. Non già perché la situazione sarà migliore nelle nazioni europee a ovest ed est (qui, anzi, peggio) del nostro Paese. Ma poiché l'ottica adottata e dichiarata, per queste pagine, è quella prevalentemente nazionale. Dal momen-

²² Alla quale abbiamo già fatto riferimento, qualche nota fa.

²³ Con gli oligarchi russi e cinesi che ne sono un'evidente riprova. Eppure erano le due nazioni: la Russia e la Cina, che, negli anni Settanta, si litigavano su chi fosse più marxista dell'altra.

²⁴ Che sono la gran parte dei nuovi contratti di assunzione. A tempo. E decisamente inferiori per numero, ancorché sommati a quelli in pianta stabile, all'organico lavorativo che avevamo sino alla fine degli anni Ottanta. Tenendo conto, nondimeno, del calo della natalità, in crescita dall'ultimo decennio del secolo scorso a oggi.

to che, con la pandemia e la crisi mondiale provocata dal conflitto russo-ucraino, la successiva dinamica sanzionatoria, la crisi energetica e i molti rincari conseguenti – che siano una “truffa” o meno, come ha dichiarato il Ministro Cingolani per taluni rincari: ma è tutto da vedere, poi, come s’interverrà –, la povertà economica avrà un forte balzo in avanti. Spaventoso e ineluttabile.

Un tempo si soleva affermare che “l’ozio è il padre dei vizi”. Un modo di dire sufficientemente borghese, circoscritto e datato, anche se parzialmente vero per taluni “annoiati”, ai quali non basta neppure un discreto benessere. Con cui si guardava al proprio ombelico, ma non alla storia vissuta dei bassi napoletani, dei quartieri degradati e periferici di troppe città, come di non pochi borghi e paesi sparsi per il territorio italiano.

È la fame, piuttosto, ad allentare, frequentemente, la tenuta morale di tante persone: donne e uomini, adolescenti e giovani. Rendendosi sensibili allo smercio della droga come alla prostituzione, al malaffare e alla micro o macro delinquenza.

Una povertà economica che fa tutt’uno con la “povertà del progetto” in generale. Cui ho dedicato venti anni almeno di riflessioni: dal 2000 in avanti; con auto-citazioni al riguardo che finirebbero con l’essere eccessivamente lunghe e noiose. Povertà di progetto, certamente pedagogico-educativo, ma anche politico, economico ed industriale. Sicché, da questi tre ultimi assi in particolare, discende la crisi che ci sta riguardando tutti. E, fatalmente, i più poveri. Perché, da quasi 30 anni, “giochiamo” non a costruire, ma a de-costruire. Finendo col dipendere, sempre più, da altri Paesi. E facendo gli interessi della più perversa globalizzazione, di entità, o gruppi, spesso celati e immorali, e aumentando le ricchezze dei vari Paperoni disseminati per il mondo.

Con i problemi che non vengono anticipati prima del loro accadimento, ma malamente inseguiti, una volta che si sono realizzati. Problemi, non ultimi, delle imprese piccole, medie e grandi del nostro tessuto nazionale. E maggiormente per le prime o le seconde, che rappresentano lo zoccolo duro e diffuso dell’economia italiana.

Mentre, conseguentemente, qualsiasi evento che riguarda il lavoro nella sua interezza: dai licenziamenti alla cassa integrazione, alla mancata assunzione di giovani (e torniamo di nuovo a costoro: passione e dolore per chi scrive), si scarica inesorabilmente sulle famiglie quali terminali di tutto ciò che le circonda e le sovrasta. Verso cui non hanno il benché minimo potere contrattuale. E con le politiche pubbliche famigliari che fanno acqua da tutte le parti. Come il già citato assegno unico per le famiglie²⁵. E con l’altra provvidenza socio-economica rappresentata dal diritto di cittadinanza che pare ignorare i codici ISTAT²⁶.

²⁵ Che fa scattare un aumento mensile in busta paga che varia da 55 a 67, a 161 euro per figlio normodotato, e fino al compimento del 21mo anno di età o probabilmente, in itinere, pure più grandi, anche se non di molto. È con queste cifre che s’incoraggia la natalità? E con le famiglie numerose che subiscono, ancora una volta, una variazione reddituale negativa in quanto, a partire dal quarto figlio, la scala di equivalenza ISEE (di fatto inidonea a rispondere soprattutto ai bisogni delle famiglie numerose) attribuisce valori proporzionalmente minori.

²⁶ Che ha il pregio di essere generoso con i single (cui spetta la misura minima simbolo di 500 euro) e parsimonioso o assai restrittivo con le famiglie numerose. Penalizzate pure da quanto fissato per l’affitto: 280 euro al mese. E con l’ulteriore distorsione creata dal fatto che l’ammontare del beneficio erogato non dipende dal territorio, ma è calcolato a livello nazionale sulla base dell’ISEE. Mentre, secondo l’ISTAT – con riferimento anche ai nuovi dati sui percettori diffusi dall’INPS (INPS 2021), dalla Caritas (Caritas 2021), nonché dall’ultimo rapporto OCSE sull’Italia (OCSE 2021) – la soglia di povertà varia sensibilmente rispetto al luogo di residenza. Al Sud, ad esempio, il costo della vita è più basso dal 25 al 32% rispetto al nord: finendo col beneficiare maggiormente le persone residenti nel Mezzogiorno. Di conseguenza, il massimo introito affluisce ai single, i quali possono arrivare a percepire un reddito superiore del 40% rispetto alla soglia di povertà. Per converso, una famiglia del nord, con due adulti e due figli, rimarrà povera in quanto i 1.180 euro percepiti sono ben al di sotto della soglia di povertà, stabilita dall’ISTAT, che è pari a 1.653 euro.

Ma che è crisi pure – come si è già adombrato – di una classe dirigente a livello mondiale. Mai, come oggi, ai minimi storici. Dove sono i Kruscev e i Kennedy; o i tanti politici italiani anche vituperati della prima Repubblica? Da destra a sinistra. Chi riempirà, oggi, per il suo funerale, piazza San Giovanni a Roma? Col trionfo peraltro degli ideologismi retorici e di maniera, ma con la crisi delle grandi ideologie del Novecento che avevano prodotto, al termine del secondo conflitto mondiale, l'europeismo di Altieri e Spinelli, la CECA e l'EURATOM.

Crisi, dunque, multifattoriale, e, congiuntamente, del giudizio e del pensiero corretto.

Con navigazioni, invece, a vista ed egoismi di ogni tipo. Che rasentano pure – quando non le attraversano – le istituzioni nazionali. Di cui i troppi scandali, nondimeno recenti, costituiscono una tristissima manifestazione.

4. Per una conclusione aperta alla speranza

Abbiamo pertanto urgenza di molte altre riabilitazioni nel post-Covid – e tornando a esso: valorale, educativa, relazionale, sociale, politica ecc., e di investimenti significativi nei settori delle infrastrutture sociali. Per l'interesse delle persone e di chi ha cura, e cuore, per l'educazione.

Al fine di superare quanto più possibile i sospetti e riguadagnare in umanità e in rapporti rispettosi. Così da invertire la marcia negativa dell'invocazione di dolore di Paolo VI, poco prima di morire, quando affermò, con la gravità della sua intensa spiritualità e della sua raffinata cultura nutrita dal dubbio della verità e non dalla tracotanza dell'apoditticità, di sentire il mal odore del demonio infiltratosi nei Sacri Palazzi. E noi possiamo aggiungere: nel mondo.

Riferimenti bibliografici

- Blos P. (1980): *L'adolescenza. Una interpretazione psicoanalitica*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M. (1993): *Governare il cambiamento. Le risorse della scuola italiana*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (1997): *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*. Brescia: La Scuola.
- Corsi M. (2003): *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (2020): *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M. (2021): A Pandemic Year and the Offense to the Younger Generations. Suggestions and Hypotheses, *Education Sciences & Society*, 1, pp. 17-39.
- Crepet P. (2020): *Vulnerabili*. Milano: Mondadori.
- Freud A. (2018): *Normalità e patologia del bambino. Valutazione dello sviluppo*. Milano: Feltrinelli.
- ISTAT (2021): *Ricostruzione della popolazione residente. Elaborazioni su dati ISTAT-ISS: Report 30 dicembre 2020*.
- Scheffler I. (1972): *Il linguaggio della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Sechehaye M.A. (2006): *Diario di una schizofrenica*. Firenze: Giunti.
- Stramaglia M. (2011): *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*. Torino: SEI.
- Stramaglia M. (2013): *Una madre in più. La nonna materna, l'educazione e la cura dei nipoti*. Milano: FrancoAngeli.
- Stramaglia M., Rodrigues M.B. (2018): *Educare alla depressione. La scrittura, la lettura e la parola come pratiche di cura*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Trad. it. Roma: Astrolabio, 1971.



Citation: C. Borelli (2022) «We can't leave them alone fighting against a dragon»: Educators' Representations through Images of Adolescents' Wellbeing during Covid-19 Pandemic. *Rief* 21, 2: pp. 127-140. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12273>.

Copyright: © 2022 C. Borelli. 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.

«We can't leave them alone fighting against a dragon»: Educators' Representations through Images of Adolescents' Wellbeing during Covid-19 Pandemic

Chiara Borelli¹

Abstract

Numerose ricerche indicano l'urgenza di porre attenzione al benessere degli e delle adolescenti in questa crisi pandemica. Vista la carenza di ricerche di tipo qualitativo e in ambito pedagogico su questo tema specifico, il presente studio pilota ha la finalità di indagare il benessere degli/delle adolescenti attraverso gli occhi dei/delle professionisti/e dell'educazione e della salute che lavorano con loro. Nel mese di Aprile 2021 sono state condotte tre interviste a partire dalle immagini ("image-elicited interviews") usando le illustrazioni per stimolare i racconti. I risultati rivelano una tendenza generale negli/nelle adolescenti verso emozioni negative e chiusura in se stessi/e, così come difficoltà nella relazioni con se stessi/e e il mondo circostante; le professioniste intervistate sono preoccupate rispetto al benessere degli e delle adolescenti.

Parole chiave: adolescenti, Covid-19, benessere, educatori, interviste a partire dalle immagini.

Abstract

Numerous alarming research are indicating the urgency to shed light on adolescents' wellbeing during this pandemic crisis. Since qualitative and pedagogical literature on the topic is rather limited, this pilot study aims to investigate adolescents' wellbeing through the eyes of education and health professionals working with them. In April 2021 three "image-elicited interviews" were conducted in order to stimulate narratives and storytelling using evocative illustrations as a stimulus. The results reveal a general tendency in adolescents towards negative emotions and self-closure, as well as difficulties in the relationship with themselves and the world around; professionals are worried about adolescents' wellbeing.

Keywords: adolescents, Covid-19, wellbeing, educators, image-elicited interview.

¹ Ph. D Student at the Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin", Alma Mater Studiorum University of Bologna.

Introduction

In this global crisis caused by Covid-19 pandemic, which is clearly not just a health and economic crisis but also a social and psychological one, there is an urgent need to address the issue of adolescents' wellbeing. Therefore, the aim of this exploratory descriptive pilot study is to deepen various aspects of adolescents' wellbeing during the first year of the pandemic, by analyzing them through the eyes of education and health professionals working with them. The present study, consisting of three "image-elicited interviews" conducted in April 2021, is a pilot study introductory of a broader research on the same topic that will involve adolescents, their perspective and their feelings. Nowadays (Summer, 2022) interviews to adolescents themselves are also being conducted: data are still under analysis.

A strong push to investigate this topic came from the growing concern generated by the numerous restrictive measures that strongly hit adolescents' lives in Italy (as in many other countries), especially in the first year of the pandemic: the impossibility to meet peers, distance learning and the suspension of recreational and sport activities have stressed them continuously for a long period. Without entering the debate on the need to close the services dedicated to youth, though keeping in mind that data are confirming the extremely low virus transmission rates among people aged 0-19 (Gandini et al., 2021), we cannot deny that adults' prevalent attitude towards adolescents during the first year of the pandemic has been that of expecting them to be comprehensive about the situation, while constantly demanding their sacrifice, as if they were adults. But they are not. And we do have a pedagogical responsibility towards them as educators, adults, parents, politicians, citizens. This sense of responsibility pushed me to look for narratives on and from adolescents.

The number of specific studies on adolescents during Covid-19 was not high in the first year of the pandemic, and it is growing more recently: most studies investigated children and adolescents together, without a specific focus on adolescents; nonetheless, they all warn us about the urgency of taking the issue into account. A Chinese study (Duan et al., 2020), for example, conducted during the diffusion of Covid-19, revealed a strong increase in depression and anxiety among children and adolescents from 7 to 18 years of age. The impact of the quarantine was studied by an Italian-Spanish survey (Orgilés, Morales, Delvecchio, Mazzeschi, Espada, 2020) involving parents with children aged 3-18: 85,7% of them reported changes in their children's emotions, difficulty in concentrating (76,6%), boredom (52%), irascibility (39%), restlessness (38,8%), irritability (38%), loneliness (31,3%), discomfort (30,4%) and concern (30,1%); moreover, parents' stress (declared by 75% of them) was associated with an increase in emotional and behavioral symptoms in their children. The conclusions of a literature review on the impact of social isolation and loneliness on the mental health of previously healthy children and adolescents (Loades et al., 2020) are – again – pretty alarming: «Children and adolescents are probably more likely to experience high rates of depression and most likely anxiety during and after enforced isolation ends. This may increase as enforced isolation continues» (Loades et al., 2020, p. 1218). An Italian survey on opinions, moods and expectations of students aged 14-18 (Ipsos, Save the children, 2021) revealed that more than 1/3 perceive distance learning as a negative experience, and that fatigue, uncertainty and concern are the most spread emotions among adolescents; more than half of them also declared that staying home from school has negatively influenced their friendships, their ability to socialize and their mood. A qualitative analysis of adolescents' self-reported challenges during the pandemic (Scott et al., 2021) reported challenges related to academics (23.7%) but also in mental (14.8%) and physical (13.2%) health and friend (11.4%) domains. A Brazilian analysis (De Figureido et al., 2021) of the

biological, environmental, and social factors of the pandemic impacting on children and adolescents' mental health highlights «the neurobiology changes triggered by the stress caused by the different facets of COVID-19 outbreak» (De Figureido et al., 2021, p. 5), such as psychiatric disorders, neuroinflammation, changes in diets, brain plasticity, social behavior. 67–70% of the children and adolescents who responded to a Canadian study (Cost et al., 2021) reported to have experienced deterioration in at least one mental health domain (among: depression, anxiety, irritability, attention, hyperactivity, and obsessions/compulsions); rates of deterioration were higher in children/adolescents who had a pre-existing diagnosis. A German representative online survey (Ravens-Sieberer et al., 2021) revealed that 2/3 of the children and adolescents were highly burdened by the pandemic, and those with low socioeconomic status, migration background and limited living space were affected significantly more.

This brief literature review shows that:

- the specific topic of adolescents' wellbeing has not received much attention yet (especially in the first year of the pandemic);
- most studies on the impact of Covid-19 are quantitative (especially through self-reported surveys);
- almost all research concerning this topic is from a psychological point of view;
- most published research focuses on the very first period of Covid-19 pandemic, while the consequences on the long term have not been extensively analyzed yet.

Furthermore, at least in Italy, political actions seem not to have considered the needs of adolescents' specific age. It is a delicate age of change and development under numerous points of view: identity, development task, self-concept, physical development, cognitive development, plans for the future, sexuality, relationship with family, peers, school and work (Palmonari, 1993).

Therefore, the importance of this study is highlighted by different factors: firstly, the lack of specific research on the impact of the pandemic on adolescents' wellbeing from a pedagogical perspective and with qualitative lens invites to analyze the phenomenon through new eyes; secondly, the urgency for it is revealed by psychological research and by its implications; lastly, since politics has not guaranteed specific measures for adolescents' wellbeing yet, as pedagogists and educators we have the responsibility of shedding light on it.

Despite the limited dimensions of this study, which preclude any generalization, some important and urgent topics are identified, which might be interesting to take into account both for next steps in research and for policy makers' future decisions. Furthermore, the original contribution brought up by the present study has to do with its narrative dimension: it is not a quantitative measurement of adolescents' wellbeing, but a qualitative storytelling of their experiences during the first year of the pandemic seen through the eyes of the adults who take care of them. This choice of investigating the topic starting from the adults' perspective was partly due to logistical-organizational issues (Covid-19 restrictions were making it hard to reach minors and even to obtain the approval of the ethical committee on time), but it was also considered interesting to deepen the educators' point of view as a pilot study, whose results would be helpful to later orientate the following step of research involving adolescents themselves.

2. Method

The present study is intended to be the first step of a wider research on adolescents' wellbeing during Covid-19; therefore, it is exploratory and descriptive in nature. A qualitative phenomenological approach was employed, since the goal is to deepen the lived experience of participants and the “how” and the “why” related to the topic of research.

The interview method was chosen in order to allow a deeper insight into the topic; specifically, an “image-elicited interview” was used. The term derives from the more established “photo-elicited interview” method (Clark-Ibáñez, 2004; Harper, 2002). The reason for choosing images is to favor storytelling by stimulating metaphoric narratives which allow the interviewee to express both the facts and the emotions connected to them.

Drawing inspiration by different uses of the photo-elicited one, the image-elicited interview was organized in the following way: the interviewee was asked a very broad and open-ended question about her perception of adolescents’ wellbeing in the first year of the pandemic, and she was required to answer by choosing – among 30 evocative illustrations – those which better responded to the question. She was then asked to motivate the choice. Some other questions were asked at the end, leaving the interviewee free to use the images or not, in order to cover a list of important topics decided by the researcher in advance (based on the existing literature cited above)².

The 30 illustrations were chosen by the researcher among a broader number of images contained in the well-known board game called Dixit©³. This game has also been recently used⁴ in educational and therapeutic contexts since its illustrations are intrinsically metaphoric and evocative, especially in training courses for professionals in the areas of psychology and education (Corbo, 2021). The researcher’s choice of the illustrations was guided by the will to offer images that might evoke emotions related to everyday life during the pandemic (e.g.: living in a restricted environment, feeling lonely, different types of relationship with others, desire to escape, discovering new talents, daydreaming, different positive and negative emotions...).

The sampling process was strongly influenced by the restrictions due to Covid-19, that during Spring 2021 were limiting the chances to reach more and more diverse participants. Participants were therefore found through convenience sampling, and these specific educators were chosen in order to try to take into account different situations and contexts adolescents might experience. The sample consists of three professionals working in different sectors of education and healthcare services in Emilia Romagna region (Northern Italy):

- Elisa (fictitious name), working as a socio-cultural educator in a residential childcare institution for girls;
- Erica (fictitious name), a high school English professor;
- Greta (fictitious name), a psychiatric rehabilitation therapist working in a psychiatric ward.

The three interviews were collected in April 2021, through videoconferences.

A paper-and-pencil thematic analysis was then carried out in order to identify the main aspects that emerged and the different points of view on them. After transcribing the entire audio recording, the analysis was accomplished from two different perspectives: firstly, the verbal text was analyzed, through an inductive thematic analysis (Braun, Clarke, 2006); secondly, the different meanings given to the images (concepts and metaphors) were collected.

² List of topics asked at the end in case they had not already emerged from discussing the chosen images: restriction rules, relationships (friends and family), relationship with themselves (perception of self, relationship with the body ...), school and learning, life plans, social networks and technologies, need to be in nature/outdoors.

³ Dixit© is a registered trademark owned by third parties. The game is produced by Libellud. Italian distributor: Asmodee. Created in 2010 by Jean-Louis Roubira, a child psychiatrist. Illustrators of the used decks: Marie Cardouat, Carine Hinder, Jérôme Pelissier. Further details: https://www.asmodee.it/linea_dixit.php

⁴ Cfr: <https://psicodixit.org/> (last consultation: 29/07/2022)

3. Results

In this section, both the analysis of the verbal text and the concepts/metaphors emerged from the illustrations will be reported, since they seem to both contribute to the construction of a broad and deep overview on adolescents' wellbeing during Covid-19, according to the representations of the education and health professionals working with them.

3.1. Analysis of the verbal text

The different topics that arose from the analysis of the verbal text were categorized in three different groups:

- adolescents' emotions/feelings as perceived by the interviewees;
- interviewees' meaning-making of different facets of phenomena regarding adolescents' lives during the pandemic;
- interviewees' own emotions/feelings as adults/educators.

3.1.1. Adolescents' emotions/feelings as perceived by the interviewees

The main emotions reported by the interviewees, for what they observed in adolescents, are the following:

- Boredom: it is difficult to fill the days and to organize time. «When boredom impends, it is very complex for them to cope with it» (Greta).
- Repetitiveness: everything happens at home and in front of the computer, every day in the same way, «an eternal roundabout that repeats in the same way, every day, every week, without notable changes. [...] It's like the Pink Floyd video where children are grinded and become meat» (Erica). This monotony sometimes pushes towards self-closure.
- Loneliness: feeling lonely even if there are relatives all around in crowded houses. «It is not enough to put people together in the same space in order to create relationships» (Greta).
- Emptiness: «feeling abandoned, free falling» (Greta), there are no handholds, and no safety nets.
- Need and desire for corporeality: it is a strong need that adolescents manifested and could not (or did not want to) suppress. The situation impacts also on «sexual life, which should be at an important exploratory stage at this age» (Elisa).
- Sense of interdependence: both positive (supporting each other: «sisterhood» [Elisa], friendship...) and negative (risk of quarantine because of others' behavior; sometimes, «difficulty in understanding the potential risk for others that everyone has the responsibility for» [Erica]).
- Desire to escape: feeling imprisoned in their own homes, desire to escape (sometimes put in action). «She needs freedom, and she needs to go; she says that we are tightening too much» (Elisa)
- Nostalgia for relationships, «especially for those who did have a group of friends or were finding it» (Elisa). This pushed them to find ways to meet anyway, to «find a way to survive [...] without deleting relationships» (Elisa).
- Self-closure: especially for those who already had difficulties in getting into relationships with others, this period made them withdraw in themselves even more. «It was perfect for them [...] they could hide behind a screen» (Elisa).

- Depression / Sadness: «these were the prevalent emotions» (Greta). «The headmaster says she is receiving a lot of calls from parents saying their children are depressed [...] but these are things that I cannot perceive, I don't know how they are feeling behind those switched-off cameras» (Erica).
- Difficulty in finding pleasure: «difficulty in recognizing and reaching beauty» (Erica), «difficulty in finding pleasure, even in the activities you have always loved, because now you have to do them alone» (Greta).

3.1.2. Interviewees' meaning-making of different facets of phenomena regarding adolescents' lives during the pandemic

It was interesting to outline the different perspectives on certain phenomena of adolescents' lives in this period.

- Regulations: adolescents' attitudes towards the various norms (distancing, closures...) were various. While Erica highlights a spread difficulty in respecting the norms due to adolescents' sense of invincibility and lack of care for others, both Greta and Elisa stress the risk for socially fragile adolescents to use the alibi of respecting the norms as an excuse to withdraw themselves even more in their self-closure.
- School: Erica deepens the topic of the lack of participation to distance learning, which in some cases means being totally absent, in other cases it means not answering to teachers' questions, in other cases keeping the camera off all the time... This problem is getting worse while going on after months of distance learning. She thinks this is probably due to the repetitiveness (everything happens inside a digital tool), and to the lack of physical relationships; «but it helps if you try to involve them, to make them feel welcome» (Erica). Elisa states that some girls improved their school performance, because in distance learning they were less stressed by social factors, while for others the lack of school in presence was tough to bear since it implied the interruption of important friendships.
- Sport: all the three interviewees agree on the huge loss that the suspension of sports has created, under different points of view. Sports are an important opportunity for relationships, to keep the body fit, to have a healthy routine out of home, to have the chance of playing a different role...
- Technologies: Greta highlights the issue of the excessive amount of time adolescents need or want to spend connected to digital tools every day, which is having problematic consequences («on sleep-wake rhythm, [...] on attention skills» [Greta]) and often leaves «a strong sense of loneliness after using it» (Greta). On the other side, Erica underlines the difficulties that students are having in using technologies for learning and creative purposes, since their technological skills are often limited to amusement applications and to social media.
- Plans for the future: Elisa stresses the lack of opportunities that adolescents are now experiencing, which might also influence their plans for the future (e.g. the impossibility to attend internships, or to experience their first jobs). Also Greta says that many of them need to change their plans. On the other side, Erica thinks that it depends a lot on the situation: in some cases - especially where students are well supported by personal, familiar and economic resources - they are still very determined about their plans; in other cases, they are a bit more confused, or they are postponing the issue.

- Time: Greta explains that it is right now, after one year since the beginning of the pandemic, that the psychological issue is really exploding; in the psychiatric ward, they are receiving numerous new young patients every day. Elisa says that the first period of the pandemic was easier than now for adolescents; girls are now bearing it probably just because they hope to have the chance to go out this summer. Erica thinks that adolescents do not like these continuous and sudden changes in regulations and norms.
- Relationship with parents: Erica says that she does not know much about what happens at home, but she has been told that adolescents cannot stand their parents anymore and vice versa. Greta believes that often parents are not supportive enough and adolescents feel alone in their struggles; other times, though, they are important resources for adolescents. She also adds that the forced and long cohabitation has exacerbated difficult relationships: «Maybe they were in a sort of balance just because they were not seeing each other that much. [...] It is a situation that stresses everyone, even those relationships that used to work well» (Greta).
- Relationship with adults: Elisa thinks that the girls she works with are trusting adults a lot (sometimes even too much). Erica, on the other side, believes that adolescents are now upset because they were used to adults who solve all their problems, but this situation is not easily solvable; «in my opinion they are frightened, or disappointed, by the fact that this time adults do not have a solution» (Erica). On the other side, she also recognizes that students are perceived as a non-productive part of the population, so maybe they suffer the fact that they were not considered important, and now they are relevant just for the risk of transmitting the virus.
- Nature: Elisa says that the girls she is working with – who were used to have regular trips to natural contexts – are suffering the lack of this opportunity. «They are asking for it, they want to go» (Elisa).

3.1.3. Interviewees' own emotions/feelings as adults/educators

Each professional showed diverse emotions, feelings and thoughts, revealing different approaches towards their lives, their jobs and towards their own view and interpretation of the pandemic situation. It is interesting to take these aspects into account, since they are examples of different ways through which adults and care professionals are approaching the emergency situation, and this has consequences on adolescents too.

Elisa feels that adults are expecting too much from adolescents in this global crisis and she is surprised and proud of the girls she works with, because of the solidarity they showed to one another, and for being so patient about the (excessive) sacrifice we are demanding to them. «I would have freaked out much earlier if I were them», «We are asking too much to this generation». She explains to have suffered the lack of non-verbal communication (because of the mask) and of physical contact, which are important tools for her job, that is mostly relational. Furthermore, she is worried for those girls who are withdrawing into themselves, and she is wondering about how to avoid their residential center to be too protective and not encouraging enough to confront with the external world. Elisa also brings in important reflections and doubts about the educational role: since it is a new situation for everyone, also educators have to play it by ear, they cannot promise that today's efforts are worth for future wellbeing («this is the hardest thing»), and they often do not know how to manage the situation. She closes the interview stating: «I am worried about what is happening, both as a youth worker, and under a political point of view. Which consequences will there be? What do we need to work on? [...]

There will be strong consequences and we need to be prepared under the educational point of view, and I don't know if we will be».

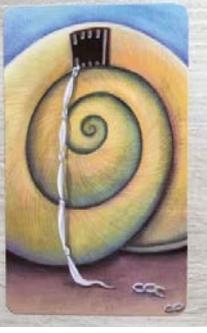
Erica's mood is very different: she alternates moments of discouragement about the difficulty of her students in understanding the importance of respecting Covid-19 regulations, and moments in which she recognizes how difficult it is also for her to avoid physical contact and to work and meet people only virtually. «I was bothered by their attitude of ignoring the rules, since I've had a tough experience with my parents», «I myself find this routine grinding... and I have always loved my job». On the other side, like Elisa, she admits the impossibility for educators to give answers and solutions to this difficult situation. «Maybe they are launching a cry of alarm, though I don't know how to answer to it. The pandemic regards everybody. I am trying to convince them through rationality, but maybe they think on other levels». Erica also stresses the importance of shedding light on the positive sides, on what is working, on the continuities: this could help find the strength to go on, to innovate, to make our part.

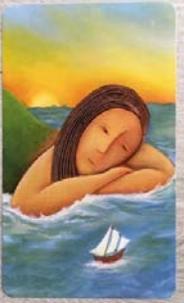
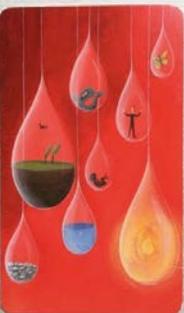
Greta talks less about her own emotions and feelings: the conversation with her remains on the professional level. Nonetheless, she expresses concern about the psychological and psychiatric care services: she underlines the fact that the need for this type of service was already higher than the available resources, and that the pandemic has exacerbated the situation. «In this situation, the need is in exponential growth, and the resources that both public and private services can offer are rather limited. We are trying to individualize and to guarantee an answer to each specific need, but it is hard. Today as ever before the need is evident, and today as ever before it is so hard to respond to the need. Even the things that were possible, today are much harder to implement: everything is more complicated».

3.2. Concepts and metaphors emerged from the illustrations

In Table 1, the concepts and metaphors related to the illustrations are reported, showing the different choices and interpretations of each professional.

	Elisa	Erica	Greta
	Socio-cultural educator (residential childcare institution for girls)	English professor (high school)	Psychiatric rehabilitation therapist (psychiatric ward)
	<p>Boredom: watching the red fish turning around again and again, no way out. Girls switched themselves off.</p> <p>Ambivalence: staying home is a protective, but also boring, and even an alibi for someone, an excuse not to go out.</p>		<p>Too much time using technology (from morning to night), though it is necessary since it is the only channel for communication, relationship and learning. But then it leaves a strong sense of loneliness.</p>

	<p>Importance of relationship; want/need for corporeality; interconnected lives. For some girls the residential center became a sort of uterus.</p>		<p>It represents a relationship that works. It's important to make them understand that there is somebody they can truly rely on.</p>
	<p>Reciprocal help, support, resilience. They took one another by hand to support each other.</p>		
	<p>Need of going out and do things. It reminds me of a girl who really escaped from the window...</p>		
	<p>We are close in a bubble, which is protective and reassuring, but that is not reality. Impossibility of experimenting and experiencing the world. I am afraid that the protective glass is too thick.</p>		

	<p>Nostalgia towards relationships</p>	<p>Seeing that life goes by in front of you; she is watching this little and interesting object where a potentially attractive life is taking place, but it is going away. The boat with the real life is in front of you, but you can't get on it.</p>	
		<p>Loneliness, uniqueness, want to disappear; feeling surrounded by professors asking you to do things; the others are just an indistinct mass.</p>	<p>Isolation and loneliness, even when you are in close proximity with your relatives. Not feeling the sense of belonging to something anymore.</p>
		<p>Is it a coffee grinder? No, it is a carillon... Anyway, it represents repetitiveness, always the same music, an eternal roundabout. The notes on the floor represent adolescents' cheery voices full of potential that are now free falling.</p>	<p>Feeling at the mercy of events, feeling powerless. But it also represents sadness, difficulty in finding pleasure even in those things that you used to love, because you used to do them with others.</p>
		<p>A plurality of individualities, each of them is close and hanging by a thread. But there is no interaction. We are all in a bubble, also institutions (like school) are closed in bubbles and do not interact with each other.</p>	<p>We lost the feeling of belonging to a group (family, school, sport...), and also the role(s) we used to have in those groups. Now we are all in these bubbles...</p>

		<p>Difficulty in reaching beauty.</p> <p>Difficulty in using technologies for creative and learning purposes.</p>	
		<p>Adolescents think in black and white, they hardly understand and tolerate grey areas, like the one we are experiencing now with the pandemic.</p>	
			<p>Feeling of emptiness, abandoned; free falling. Lack of handholds and safety nets. There is nothing to hold on. Before the pandemic we thought we were able to hold us on something, but now?</p>
			<p>She is satisfied in playing for others. It's her passion. Fortunately, sometimes there are resources to rely on. She knows that music makes her feel better, so she plays. Families with economic chances could activate some resources.</p>

			<p>Feeling imprisoned, boredom and difficulty in organizing time. Using technological tools fools our capacity of organizing time.</p>
			<p>Adolescents often want to be able to manage on their own. But they can't, because they only have a very little sword. We can't leave them alone fighting against a dragon (the dragon is this situation and their malaise).</p>
			<p>He was watering his plant but now it does need it anymore because the conditions changed. Expectations and plans for the future had to change.</p>
			<p>With this situation, some adolescents had a regression in the capacities they had acquired or that they were working on.</p>

Table 1. Concepts and metaphors arisen from the images chosen by each interviewee

Discussion

According to the education and health professionals' who are part of the sample, adolescents' prevalent feelings after one year of pandemic were: boredom, repetitiveness, loneliness, emptiness, need and desire for corporeality, sense of interdependence (positive and negative), desire to escape, nostalgia for relationships, self-closure, depression/sadness, difficulty in finding pleasure. Furthermore, interviewees identified different and ambivalent attitudes in adolescents towards technologies, school, peers, adults, parents, regulations. The body was the great absent: relationships were virtual, and sports were forbidden, with strong consequences. Perspectives for the future seemed dulled. Major risks were identified in those adolescents who were withdrawing in themselves. All the interviewees noted a progressive worsening of adolescents' wellbeing over time under many points of view: psychological and psychiatric problems were growing. «Those who were already feeling bad, now feel even worse; those who were in a sort of balance, have now collapsed» (Greta).

Professionals also talked about how they were feeling and about the concerns connected to their role of responsibility in a delicate moment, in which there are no clear answers or strategies to apply, with even less resources than before.

Under a methodological point of view, the use of images seems to have been useful in generating rich narratives, full of anecdotes and drenched with emotions. Probably it could be even more powerful if used to talk about oneself, since images seems to be directly connected to one's own emotions. Having left the first question very open and broad («Choose the image(s) which better represent how adolescents feel, in your opinion, and explain why») has been a good choice, as it allowed to bring up those topics that were perceived as more urgent or important.

This trial was useful in order to understand methodological limits and potential, and to reorient its use for the next step of the research, which involves adolescents directly. It was also interesting to notice the potential of this interesting method not only for data collection, but also, possibly, to activate processes of awareness through self-narration starting from images, following and expanding the suggestions from experts in autobiography and storytelling for professional training and self-care (Cambi, 2002; Demetrio, 1996; Sirignano, Maddalena, 2012; Ulivieri, 2019).

The main limitations of the present investigation are the sampling mode and consistency, and the experimental method of collecting data. Despite the impossibility to generalize the results, this study might give interesting insights on adolescents' wellbeing, from a perspective that has not been investigated yet. There seems to be a progressive decline in adolescents' wellbeing, probably due to the fact that their needs have not been considered a priority in the general chaos of this global crisis.

These reflections might hopefully have important implications both for researchers, as they invite us to further investigate this relevant topic, and for policy makers: there is an urgent need to stop or at least slow down this snowball of adolescents' malaise that is becoming bigger and bigger while we ignore it. How? For example, by taking care of caregivers (both parents and care professionals), and by finding ways to provide adolescents with the necessary opportunities to favor their growth instead of stopping it.

Now, after more than one year from the interviews, data on the same topic are being collected from adolescents themselves. The analysis is not finished yet, but it will be interesting to note any similarities or differences, due both to the different points of view (adolescents themselves instead of adults working with adolescents) and to the different periods of the pandemic (and related changes in regulations and restrictions).

References

- Braun V., Clarke V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, n. 3, pp. 77-101.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma: Laterza.
- Clark-Ibáñez M. (2004): Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews. *American Behavioral Scientist*, n. 47, pp. 1507-1527.
- Corbo A. (a cura di) (2021). *Psicoludia Vol. 1. Dixit, da gioco a medium relazionale. Applicazioni in ambito psicologico*. Milano: Edizioni Underground?
- Cost K.T., Crosbie J., Anagnostou E., Birken C.S., Charach A., Monga S., Kelley E., Nicolson R., Maguire J.L., Burton C.L., Schachar R.J., Arnold P.D., Korczak D.J. (2021): Mostly worse, occasionally better: impact of COVID-19 pandemic on the mental health of Canadian children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, n. 31, pp. 671-684.
- De Figueiredo C.S., Sandre P.C., Portugal L.C.L., Mázala-de-Oliveira T., Da Silva Chagas L., Raony Í., Ferreira E.S., Giestal-de-Araujo E., Dos Santos A.A., Bomfim P.O.-S. (2021): COVID-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: Biological, environmental, and social factors. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, n. 106.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Duan L., Shao X., Wang Y., Huang Y., Miao J., Yang X., Zhua G. (2020): An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, n. 275, pp. 112-118.
- Gandini S., Rainisio M., Iannuzzo M. L., Bellerba F., Cecconi F., Sorrano L. (2021): A cross-sectional and prospective cohort study of the role of schools in the SARS-CoV-2 second wave in Italy. *The Lancet Regional Health – Europe*, n. 5.
- Harper D. (2002): Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, n. 17 (1), pp. 13-26.
- Ipsos, Save The Children (2021): *I giovani ai tempi del Covid - Report Finale*. Ipsos, Save The Children (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>, last consultation date 29.7.22).
- Loades M. E., Chatburn E., Higson-Sweeney N., Reynolds S., Shafran R., Brigden A., Linney C., McManus M.N., Borwick C., Crawley E. (2020): Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, n. 59 (11), pp. 1218–1239.
- Orgilés M., Morales A., Delvecchio E., Mazzeschi C., Espada J. P. (2020): Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, n. 11.
- Palmonari A. (a cura di) (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Ravens-Sieberer U., Kaman A., Erhart M., Devine J., Schlack R., Otto C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, n. 31, pp. 879-889.
- Scott S.R., Rivera K.M., Rushing E., Manczak E.M., Rozek C.S., Doom J.R. (2021): “I Hate This”: A Qualitative Analysis of Adolescents' Self-Reported Challenges During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, n. 68, pp. 262-269.
- Sirignano F. M., Maddalena (2012). *La pedagogia autobiografica. Riflessioni e percorsi formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ulivieri S. (a cura di) (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS Edizioni.



Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica

Regina Brandolini¹

Citation: R. Brandolini (2022) Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica. *Rief* 21, 2: pp. 141-153. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12043>.

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

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

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

Abstract

Nel presente contributo si cerca di mettere a fuoco l'importanza che la dimensione dell'inclusione riveste nell'educazione e cura dell'infanzia, anche alla luce dei documenti e delle raccomandazioni internazionali in questa direzione. Dopo una prima ricognizione del significato attribuito al termine inclusione e della nuova epistemologia che lo orienta, si cercheranno di declinare le più attuali evidenze scientifiche nel campo della pedagogia speciale allo specifico delle istituzioni di educazione e cura dell'infanzia. Si cercherà infine di indagare quali possano essere le caratteristiche specifiche di contesto necessarie ad avviare in direzione inclusiva i servizi, per rispondere ai diritti, alle specificità ed ai bisogni di tutti i bambini e delle loro famiglie.

Parole chiave: inclusione, educazione e cura dell'infanzia, diversità, equità, contesti educativi inclusivi.

Abstract

This contribution seeks to focus on the dimension of inclusion and the importance that it plays in Early Childhood Education and Care, taking into consideration international documents and recommendations in this area. After an initial examination of the meaning attributed to the term inclusion and of the new epistemology that guides it, we will try to illustrate the most current scientific evidence in the field of special pedagogy, specifically of childhood education and care institutions. Finally, we will try to investigate which specific characteristics of the context may be necessary to orient services in an inclusive direction, to respond to the specific rights and needs of all children and their families.

Keywords: inclusion, early childhood education and care, diversity, equity, inclusive educational contexts.

¹ Dottore di ricerca in *Human Sciences*, Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative, Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Pescara-Chieti.

1. Educazione e cura dell'infanzia

A partire dagli anni 2000 è andata crescendo a livello internazionale l'attenzione verso il tema dell'educazione e cura dell'infanzia, che si configura sempre di più come uno strumento di fondamentale importanza sia per lo sviluppo e la formazione culturale, cognitiva, fisica ed emotiva dei bambini, sia per la costruzione di una società democratica ed inclusiva, per la promozione delle pari opportunità e per la lotta alle povertà (Silva, 2016).

In tutti i documenti e emanazioni internazionali particolare attenzione viene riservata alla dimensione inclusiva dei servizi di educazione e cura dell'infanzia. Nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, sottoscritta dall'Organizzazione delle Nazioni Unite, l'obiettivo n. 4, *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, raccomanda la costruzione ed il potenziamento di «strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere» invitando a predisporre ambienti dedicati all'apprendimento sicuri, non violenti e inclusivi per tutti (United Nations, 2015).

In ambito europeo la Comunicazione del 2011, *Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow* recita:

Una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva costituisce la base su cui sarà fondato il futuro dell'Europa. Migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione in tutta l'UE è una premessa d'importanza fondamentale per tutti e tre gli aspetti della crescita. In tale contesto, l'educazione e la cura della prima infanzia (Early Childhood Education and Care – ECEC) costituisce la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità (European Commission, 2011, p. 8).

Nel 2015 L'European Agency for Special Needs and Inclusive Education intraprende il progetto triennale *Inclusive Early Childhood Education* (IECE) con lo scopo di identificare, analizzare e promuovere le principali caratteristiche dell'insegnamento inclusivo nella prima infanzia, pubblicando poi nel 2017 un rapporto finale, nel quale emergono i principali risultati del progetto (EASNIE, 2017a).

Anche nel recente rapporto *Proposal for key principles of a Quality framework for Early Childhood education* (European Commission, 2014, trad.it. 2016), vengono stabiliti alcuni principi orientativi che possano fungere da strumento e guida per gli Stati Membri nell'intraprendere azioni a favore del potenziamento della qualità dei servizi di educazione e cura per l'infanzia. Viene ribadito come l'accesso a questi servizi, «disponibili su base universalistica, di qualità elevata ed inclusivi rappresenti un vantaggio per tutta la popolazione» (ivi, p.17). Nello stesso documento tra i principi chiave per la qualificazione dei servizi per l'infanzia elaborati dalla commissione, troviamo al secondo posto l'indicazione di incoraggiamento alla partecipazione, rafforzamento dell'inclusione sociale e accoglienza delle diversità:

Nell'ambito dell'educazione e cura dell'infanzia gli elementi che caratterizzano i servizi inclusivi fanno riferimento a: un approccio collaborativo alla promozione dei benefici derivanti dalla frequenza dei servizi che coinvolga le comunità locali e le agenzie territoriali; approcci che rispettino e valorizzino le convinzioni, i bisogni e la cultura delle famiglie di provenienza dei bambini; la garanzia che tutti i bambini e tutti i genitori siano accolti all'interno del servizio [...] (Ivi, p. 25).

Nella parte del documento che affronta in modo esteso i principi inizialmente dichiarati vediamo che per pratiche inclusive si intendono quelle costruite intorno ad un impegno etico verso la giustizia sociale e il rispetto per la diversità, impegno che trova concretezza nell'esercizio di valori fondanti quali la cittadinanza, la democrazia e la solidarietà sociale.

Troviamo una specifica attenzione all'inclusione anche nel decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 - a norma dell'art.1, commi 180 e 181, lett. e della legge 13 luglio 2015, n.107- che di fatto istituisce in Italia il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Nell'articolo 1, che va a definirne principi e funzioni, viene assegnato al sistema integrato il compito di contribuire alla riduzione degli svantaggi di natura culturale, sociale e relazionale, offrendo interventi personalizzati ed un'organizzazione degli spazi e delle attività funzionale allo scopo. Il sistema, come specificato nel successivo punto, accoglie le bambine e i bambini con disabilità certificata così come già normato dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104, e come ribadito nella vigente normativa in materia di inclusione scolastica. L'impegno dichiarato è inoltre quello di rispettare e accogliere la diversità, così come sancito nell'articolo 3 della Costituzione Italiana.

Nelle pubblicazioni dei rapporti internazionali e nella dichiarazione dei diritti delle persone con disabilità si sottolinea l'importanza dell'educazione inclusiva (ONU, 2006; UNESCO, 2011) come imperativo educativo dominante.

La centralità che il costrutto di inclusione riveste a livello internazionale rende necessario un chiarimento terminologico e concettuale, indispensabile per un'analisi puntuale delle implicazioni ed i rischi sottesi alle differenti interpretazioni. All'utilizzo generalizzato del termine, nei documenti e nelle circolari ministeriali, ma anche nel linguaggio pedagogico e convegnistico, non si accompagna ancora una convergenza circa la sua definizione ed il suo significato (Slee, 2001).

2. *L'inclusione*

Il termine inclusione in Italia compare a metà degli anni 2000 (Medeghini, 2005) come espressione della volontà di superamento di quello riduttivo di integrazione, nella sua prospettiva di inserimento delle persone con disabilità nelle classi normali e di adattamento del contesto e del programma ai singoli studenti (Medeghini, 2018). Quindi, come mostra chiaramente D'Alonzo:

Si parla sempre più di inclusione e si tralascia giustamente il termine integrazione; si assume tale novità terminologica in un tragitto di competenza didattica e di apertura culturale, volto a designare situazioni educative indirizzate all'accoglienza e ad un accompagnamento educativo e didattico speciale che si attiva non solo quando si è in presenza di un soggetto con deficit; l'insegnante programma seguendo una logica inclusiva che diventa naturale, un *modus operandi* assunto, accettato e fatto proprio, perché ritenuto valido indipendentemente dalla presenza o meno di allievi con certificazione di disabilità (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015, p. 14).

Attraverso una rassegna della letteratura scientifica sul tema, l'inclusione si viene delineando come un processo di natura dinamica ed evolutiva (Ainscow, 2005), che tende a superare ogni forma di discriminazione e di esclusione sociale, istituzionale ed educativa (Medeghini, 2018) e a garantire a tutti possibilità di crescita e sviluppo in linea con le proprie risorse e potenzialità. Contrastando in ogni modo i processi di omogeneizzazione e stereotipizzazione e i pregiudizi relativi a razza, sesso, cultura di provenienza, religione e disabilità, essa concorre alla creazione di contesti in grado di offrire a tutti, tenendo conto della particolarità di ciascuno, possibilità di crescita a livello sociale, cognitivo e affettivo (Booth, Ainscow, 2011, trad. it. 2014). L'inclusione mira a modificare i diversi sistemi, affinché possano rispondere alle differenze di tutti, superando in questo modo l'impostazione adattiva e compensativa (Malaguti, 2016).

Da più parti si sottolinea dunque come l'inclusione non riguardi solo speciali e particolari categorie di persone, classificate in base a criteri diagnostici, quanto piuttosto sia una necessità e un'attenzione rivolta a tutte le diversità che caratterizzano la variegata natura umana.

We saw inclusive values, as elaborated by Booth (2005), as concerned with issues of equity, participation, rights, community, compassion, respect for diversity and sustainability. These three perspectives all move away from a narrow view of inclusion as concerned only with disabled students or those categorized as 'having special educational needs'. Inclusion becomes not an aspect of education or a policy or set of policies for education but a principled way of viewing the development of education and society (Ainscow, Booth, Dyson, 2006, p. 295).

I modelli di inserimento e integrazione presupponevano una prospettiva assimilazionista, derivata dal paradigma biomedico individuale, cui corrispondeva una visione del deficit, della difficoltà o del disagio come caratteristiche strettamente individuali, che hanno origine in una disfunzione dell'organismo e in presenza delle quali programmare ed erogare, attraverso appositi dispositivi educativi e didattici, interventi volti a riabilitare e 'normalizzare'. L'attenzione era dunque tutta centrata sulla persona e sul suo deficit, come causa interna delle difficoltà, senza considerare affatto il ruolo disabilitante dei contesti e delle interazioni.

Negli anni Novanta questa prospettiva viene messa in discussione dal modello antropologico veicolato dall'ICF (*International Classification of functioning*) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, dove si sottolinea come il funzionamento umano sia il risultato di una complessa interazione sistemica tra fattori biologici, funzioni e strutture corporee, competenze personali e partecipazione sociale, fattori di contesto ambientali e personali, che possono facilitare o ostacolare il funzionamento stesso della persona. Funzionamento che va allora letto in modo globale, sistemico e complesso, in modo interconnesso e reciprocamente causale (Ianes, Cramerotti, 2007). La prospettiva biomedica individuale viene sostituita dunque da una di carattere biopsicosociale, che consente di inserire le rilevazioni all'interno di un sistema complesso di comprensione del funzionamento della persona, dal quale emergono non solo i limiti e le restrizioni, ma anche gli aspetti positivi ed evolutivi.

Entrambi i modelli, afferenti ad una comune matrice sanitaria, hanno costituito e ancora costituiscono la base di partenza per la messa a punto di progetti educativi individualizzati centrati, nella definizione dei dispositivi educativi e didattici, sulla disabilità e sulla condizioni di salute (Malaguti, 2016).

Nelle riflessioni della pedagogia speciale sono stati messi in evidenza i rischi legati ad una eccessiva "medicalizzazione della scuola" ed alla generale tendenza alla marginalizzazione dell'azione pedagogica, sostituita, come rileva Goussot, «dallo sguardo diagnostico-clinico-terapeutico e da una concezione procedurale della didattica» (Goussot, 2015, p. 13) che può condurre alla medicalizzazione delle difficoltà di apprendimento e alla categorizzazione della popolazione scolastica sulla base di criteri diagnostici discutibili.

Il modello medico costituiva uno sfondo concettuale coerente con le richieste dell'integrazione, nella misura in cui offriva risposte efficaci tese a trasformare, adattare, normalizzare l'elemento estraneo al fine di inserirlo senza frizioni in un sistema predefinito e non modificabile. «Per contro, un'organizzazione sociale è inclusiva quando sa modulare il proprio funzionamento, quando diventa flessibile per offrire a tutti un luogo in cui sentirsi a casa. Questo senza neutralizzare i bisogni, i desideri e i singoli destini ma piuttosto riassorbendoli nel tutto» (Gardou, 2012, trad. it. 2015, p.14).

Un altro modello teorico di riferimento nell'approccio alla disabilità, quello *sociale*, nasce nel Regno Unito, grazie all'impulso dei movimenti delle persone con disabilità e dei ricercatori afferenti ai *Disability Studies* (Covelli, 2016; Cottini, 2017). Nell'approccio dei *Disability Studies* viene messa in discussione la concezione di disabilità nel suo legame con il deficit, con la norma e quindi anche con l'epistemologia medico-individuale che ne è alla base (Medeghini, 2018). Al centro delle riflessioni non vi è più il deficit che caratterizza la persona, quanto piuttosto il

possibile ruolo disabilitante del sociale, dei contesti che gli appartengono e delle relazioni che lo caratterizzano (ivi). È il contesto che deve essere in grado di rivedere la sua strutturazione e la sua cultura per garantire una effettiva partecipazione a tutti. Nella dimensione dell'educazione inclusiva occorre allora adottare una prospettiva sistemica per rivolgersi a tutti gli alunni e studenti, al di là di una loro categorizzazione diagnostica, come naturali portatori di differenze, cioè di modalità personali ed originali di vivere le relazioni e l'apprendimento (Medeghini, 2011).

Infine il modello della capacità (*capability approach*) (Sen, 1994; Nussbaum 2002) concorre ad aprire nuove piste di ricerca nel campo dell'educazione inclusiva. Lo sviluppo umano, all'interno di questo modello, viene considerato non solo in termini di crescita economica ma come promozione del miglioramento delle condizioni di vita delle persone, come processo di espansione delle opportunità e delle libertà di cui le persone possono effettivamente godere (Sen, 2009). Benessere, povertà ed eguaglianza devono allora essere valutate all'interno dello spazio delle capacità, ovvero delle opportunità reali che le persone hanno di dare forma alla vita alla quale attribuiscono valore. L'insieme dei traguardi potenzialmente raggiungibili (spazio delle capacità o *capability set*) o effettivamente realizzati (spazio dei funzionamenti o *functionings*) contribuisce, nel complesso, a determinare il benessere e la qualità della vita delle persone. Questo modello si basa sul riconoscimento della diversità come elemento costitutivo di ciascun individuo, che è diverso dagli altri per caratteristiche personali, per le circostanze sociali ed ambientali in cui vive, per le capacità di convertire le proprie risorse personali, sociali, culturali ed economiche in funzionamenti cui riconosce valore. La disabilità allora inserita in questa cornice di senso non rappresenta altro che una delle possibili ed infinite forme di differenziazione che caratterizzano l'essere umano, e non viene più considerata solo in chiave medica e sociale, ma contemplando le interazioni tra diverse dimensioni (Terzi, 2009).

3. Verso un sistema integrato di educazione e cura per l'infanzia inclusivo e di qualità

Come abbiamo visto l'inclusione mira a riformare le culture, le politiche e le pratiche per rispondere alle diversità presenti nella natura umana, consentendo così a tutti di sviluppare ed esprimere le proprie potenzialità (D'Alonzo, 2018). In questo modo concorre alla costruzione di una società più giusta, equa, democratica, fin dai primi mesi di vita dei bambini, contrastando quelle barriere sociali, culturali, economiche e istituzionali disabilitanti che possono mantenere e rinsaldare processi di emarginazione. Si offre dunque come strategia di resistenza nei confronti della «tendenza alla disumanizzazione, riconoscibile nelle tante forme di esclusione, di alienazione, di marginalizzazione generate da un "ordine ingiusto"» (Bruni, 2019, pp. 38-39).

Occorre ora indagare come sia possibile declinare la prospettiva inclusiva all'interno della nuova cornice costituita dal Sistema integrato di educazione e istruzione da zero a sei anni e cioè nelle scuole e nei servizi dedicati all'infanzia, tenendo conto delle peculiarità e delle specificità di questo segmento dell'educazione.

Nell'infanzia l'inclusione si configura come un processo finalizzato alla riduzione o meglio all'eliminazione della discriminazione, dell'emarginazione e degli ostacoli al gioco, all'apprendimento ed alla partecipazione che i bambini possono incontrare nel loro percorso di sviluppo e si attua attraverso la mobilitazione e l'organizzazione di tutte le risorse disponibili, per favorire ed incrementare il processo di crescita di tutti. La partecipazione attiva dei bambini nei contesti e nei processi educativi implica apprendimento, gioco o lavoro in relazione con gli altri; implica la possibilità di fare delle scelte e di esprimere la propria opinione su quello che si fa. In senso più ampio e profondo riguarda l'essere riconosciuti, accettati e valorizzati per quello che si è (Booth, Ainscow, 2011, trad. it. 2014).

Tutte le forme di inclusione e di esclusione derivano da fattori sociali e nascono all'interno dell'interazione dinamica tra le persone ed il contesto: le capacità umane e la loro progressiva evoluzione sono legate in modo significativo al più ampio contesto sociale ed istituzionale in cui si realizza l'attività individuale e pertanto non è possibile ricondurle ad elementi isolati ed analizzati singolarmente, secondo un rapporto lineare di causa ed effetto.

Già Bronfenbrenner (1979, trad. it. 1986) ci ha offerto una struttura concettuale in grado di dar conto del complesso sistema che caratterizza lo sviluppo umano. L'ambiente ecologico, che lui definisce come «un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simile ad una serie di bambole russe» (ivi, p.31), è costituito al suo livello più interno dal *microsistema*, cioè dall'insieme dei diversi contesti ambientali che coinvolgono direttamente il soggetto in via di sviluppo e di cui questi ha esperienza diretta (la casa, la famiglia, la scuola, ecc.). Il livello successivo, il *mesosistema*, si sposta dai singoli contesti per prendere in esame le loro relazioni. È quindi costituito dai legami tra i diversi ambienti di vita cui partecipa la persona in via di sviluppo. Il terzo livello ecologico, l'*esosistema*, è costituito da ambienti e situazioni estranee alla persona in via di sviluppo, ma che giungono a condizionare, attraverso gli eventi che in esse si verificano, ciò che accade nel *micro* e *mesosistema*. L'ultimo dei livelli delineati da Bronfenbrenner è il *macrosistema*, che rappresenta il modello di gerarchia superiore del sistema ecologico. Esso è composto, per esempio, dalle leggi, dai sistemi di valore, politici, etici e religiosi che regolano una data società. Inoltre, come specificato più avanti dall'autore «Nella ricerca ecologica, le proprietà della persona e dell'ambiente, la struttura delle situazioni ambientali e i processi che hanno luogo all'interno e tra di essi vanno considerati come interdipendenti e analizzati in termini di sistemi» (ivi p. 81).

4. Il contesto educativo inclusivo

Nella prospettiva dell'inclusione dunque l'attenzione si focalizza sul ruolo che il contesto e le istituzioni scolastiche svolgono «nella costruzione e/o nell'accentuazione e/o nella prevenzione delle condizioni disabilitanti per gli alunni e gli studenti» (Medeghini, Fornasa, Maviglia, Onger, 2009, p. 11). L'analisi della letteratura nazionale ed internazionale ci aiuta ad individuare alcune delle caratteristiche necessarie ed indispensabili ad identificare un servizio educativo per l'infanzia di carattere inclusivo. L'analisi si svolge qui a livello di microsistema, non tralasciando però di considerare anche le relazioni che quest'ultimo intrattiene con gli altri livelli di sistema.

In primo luogo è necessario che la scuola si impegni nel rendere le proprie strutture, gli edifici e le aree circostanti sicure ed accessibili a tutti, attraverso un monitoraggio continuo rispetto alla presenza di barriere architettoniche ed alla messa in sicurezza e universalità delle attrezzature e dei giochi negli ambienti interni ed esterni alla scuola/nido. Particolare cura dovrebbe essere posta nella scelta dell'arredamento, dei giochi e delle attrezzature, tenendo conto delle caratteristiche e degli interessi di ciascun bambino e predisponendo spazi di apprendimento ricchi di stimoli ed opportunità che favoriscano la crescita del gruppo infantile (Bondioli, 2009).

Al necessario abbattimento delle barriere architettoniche si aggiunge dunque la necessità di progettare, facendo riferimento ai principi del *Universal Design*, ambienti e servizi che siano accessibili a tutti e fruibili da tutti, non facendo solo riferimento alle persone con disabilità, ma considerando l'eterogeneità di situazioni naturalmente presenti nei contesti (Glass, Meyer, Rose, 2013).

Un contesto inclusivo dovrebbe poi prevedere un'ampia flessibilità nell'organizzazione degli spazi, perché siano in grado di rispondere a tutte le possibili esigenze emergenti, cercando sempre di favorire l'autonomia e l'iniziativa personale negli spostamenti e nel gioco (Bondioli, Savio,

2017; EASNIE, 2017b). Sarebbe allora utile predisporre percorsi contrassegnati da segnali tattili che consentano ai bambini ipovedenti di riconoscere e percorrere tutti gli spazi della sezione, ma anche percorsi attrezzati e sicuri per fare in modo che tutti, compresi i bambini che hanno difficoltà nella deambulazione, possano raggiungere in autonomia i giochi, il materiale per le attività e i servizi igienici.

Si ritiene che un clima relazionale accogliente, positivo, rispettoso delle individualità dei bambini (Bondioli, Ferrari, 2008) incida in maniera significativa sulla qualità degli apprendimenti e che rivesta un ruolo cruciale nella creazione di contesti educativi inclusivi (Cottini, 2017). In particolare le relazioni tra pari possono costituire una preziosa risorsa e dovrebbero dunque essere oggetto di una specifica ed esplicita progettazione, nella quale l'intervento dell'adulto sia orientato ad incrementare le abilità prosociali e i comportamenti positivi e di sostegno tra compagni all'interno del gruppo (Booth, Ainscow, Kingstone, 2006). Educatori ed insegnanti possono infatti favorire lo sviluppo di reti amicali e di abilità sociali attraverso discussioni riguardanti episodi quotidiani, riconoscendo e valorizzando comportamenti positivi nel momento in cui si presentano all'interno delle interazioni tra pari, proponendo giochi di ruolo o narrazioni e drammatizzazioni di storie psicologicamente orientate (Ianes, Macchia, 2008).

Inoltre vi è la necessità di un impegno concreto a rispettare e valorizzare ugualmente tutti i bambini: la comunità educante dovrebbe allora nutrire aspettative di partecipazione e apprendimento conformi alle peculiarità di ognuno, evidenziando le capacità e le potenzialità di ciascuno piuttosto che concentrarsi sulle lacune o sui deficit (Booth, Ainscow, Kingstone, 2006).

Infine, perché un contesto possa dirsi inclusivo è necessario che tutti conoscano e utilizzino le risorse presenti nel contesto locale della scuola/nido (Booth, Ainscow, 2011, trad. it. 2017). La collaborazione con i servizi sociosanitari, con le istituzioni (biblioteche, ludoteche) e con le realtà dell'associazionismo sportivo o culturale che operano sul territorio, può avvenire attraverso la messa a punto e la realizzazione di progetti per l'infanzia e per le famiglie nei quali ognuno sia chiamato a dare il proprio contributo. Sia che si tratti di incontri di prevenzione sanitaria, sia di incontri per la consultazione guidata di libri della biblioteca, insegnanti ed educatori dovrebbero aver cura di «tradurre in termini pedagogici i servizi offerti da tali istituzioni» (Bondioli, Ferrari, 2008, p. 249), chiarendo ai bambini ed alle famiglie ciò che esse fanno e come lo fanno.

5. Il ruolo dell'adulto

Il riconoscimento degli ostacoli al gioco, all'apprendimento e alla partecipazione che alcuni bambini possono incontrare, dovrebbe condurre gli adulti ad individuare nuove strategie, a migliorare gli stili di insegnamento-apprendimento, gli spazi e i tempi in relazione al contesto, per venire incontro alle esigenze di tutti e di ciascuno, nel rispetto quindi dei tempi individuali e dei diversi stili di apprendimento.

Si ritiene inoltre indispensabile la conoscenza e l'utilizzo di metodologie e strategie didattiche maggiormente inclusive, come il lavoro collaborativo in coppia, la didattica cooperativa nel piccolo gruppo, il tutoring e la didattica laboratoriale, che si fonda sulla partecipazione attiva dei bambini all'esperienza proposta. Dove necessario si può fare ricorso a strategie educative per l'individualizzazione e la personalizzazione gradatamente più speciali, come quelle derivanti dalle sperimentazioni nell'ambito dell'analisi del comportamento (Applied Behavior Analysis – ABA), che derivano dall'approccio neo-comportamentale della psicologia cognitiva e possono consentire l'acquisizione e la generalizzazione di comportamenti adattivi (Ianes, 2006; Ianes, Cramerotti, 2008). In presenza di bambini con deficit comunicativi importanti si possono mettere in campo le strategie della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA)

che prevede l'utilizzo di procedure, strumenti, dispositivi con uscita in voce, immagini, parole, simboli o gesti, volti a compensare le difficoltà di comunicazione espressiva e ricettiva (Cafiero, 2009; Cottini, 2017). In quest'ottica possono essere utilizzati anche gli INbook, libri in simboli che utilizzano strumenti di comunicazione aumentativa alternativa per un adattamento e una traduzione del testo scritto in modo che, attraverso il continuo rimando all'immagine, il bambino possa essere facilitato nella comprensione di quanto l'adulto legge. Per rimanere coerenti con un approccio inclusivo va sottolineato che l'utilizzo di specifici strumenti e metodologie dovrebbe essere sempre declinato all'interno delle normali attività di piccolo e grande gruppo e mai assumere il carattere di un intervento riabilitativo in rapporto uno ad uno con l'insegnante.

Gli educatori, gli insegnanti e le persone che fanno parte del contesto educativo dovrebbero impegnarsi in maniera collegiale e a diverso titolo nei processi inclusivi di tutti gli alunni, creando un sostegno diffuso ed evitando di delegare allo scopo un'unica, specifica figura di riferimento (D'Alonzo, 2016). Tutti gli insegnanti e gli educatori dovrebbero allora prendere parte attiva nella strutturazione di percorsi di personalizzazione che tengano conto delle peculiarità di ogni bambino, cercando così di rispondere ai bisogni di tutti; in presenza di bambini con disabilità certificata è necessario coinvolgere attivamente nel progetto educativo tutti gli attori della comunità educante, compresi collaboratori scolastici, famiglie e, dove presenti, assistenti educativi e operatori socio-sanitari, attraverso l'assegnazione di ruoli ben definiti, anche in base alle competenze e alle attitudini personali. Solo in questo modo è possibile infatti superare i deleteri meccanismi di delega in bianco all'insegnante di sostegno e di deresponsabilizzazione che rischiano di ostacolare i processi inclusivi (Ianes, 2014).

L'osservazione sistematica dovrebbe essere utilizzata per riuscire a cogliere le dinamiche relazionali potenzialmente trasformative, per rilevare bisogni e specificità dei bambini e per progettare adeguati interventi educativi. Un'attenzione particolare andrebbe rivolta anche alla conoscenza e all'osservazione del comportamento non verbale dei bambini e del proprio, oltre che all'uso consapevole del linguaggio del corpo nelle relazioni (Mignosi, 2007; 2016).

Gli adulti poi dovrebbero fare in modo che tutti i bambini vedano se stessi e il loro background valorizzato nella scuola, nei materiali, nelle comunicazioni e nei riferimenti alla loro conoscenza familiare all'interno delle attività di apprendimento e di gioco (Booth, Ainscow, 2011, trad. it 2014; EASNIE, 2017). Sarebbe quindi utile che la sensibilizzazione alle differenze fosse oggetto di una progettazione condivisa, volta a favorire processi di decentramento e accoglienza. È possibile ad esempio dare visibilità alle lingue di origine dei bambini con background migratorio attraverso la conoscenza e l'utilizzo nel gioco e nelle routine di alcune parole della lingua del paese di provenienza, attraverso la narrazione di fiabe e storie che mirino a comprendere altri punti di vista e non tanto a «far acquisire informazioni «esotiche»» (Bondioli, Ferrari, 2008, p. 89). Si può allo scopo allestire in sezione uno scaffale multiculturale (Ongini, 1999), uno spazio dedicato a testi e altri materiali utili per educare alla lettura in prospettiva plurilingue e interculturale (Silva, 2011; Paone 2022). Gli stakeholder presenti nel servizio dovrebbero comunemente concorrere a creare un clima disteso e collaborativo, dove tutti possano essere considerati con rispetto e siano valorizzati e sostenuti. I bambini, considerati come interlocutori competenti e attivi, dovrebbero fare esperienza dell'essere visti e riconosciuti non solo come portatori di bisogni ma anche come soggetti di diritti, tra cui quello di sentirsi liberi di esprimere la propria opinione, certi di essere ascoltati con attenzione al di là delle distinzioni di genere, status, provenienza.

Infine si ritiene necessaria una riflessione partecipata sugli atteggiamenti nei confronti delle diversità, volta anche ad identificare i propri eventuali pregiudizi, nella consapevolezza che le disabilità possono sorgere nell'interazione tra le persone e il loro ambiente, ma possono anche

essere interamente prodotte dagli atteggiamenti discriminatori e dalle barriere istituzionali.

Elemento indispensabile per una qualificazione dei servizi in chiave inclusiva risulta essere l'impegno da parte di educatori ed insegnanti tutti, nella formazione e professionalizzazione continua nelle tematiche dell'educazione inclusiva.

6. I rapporti con le famiglie

Per realizzare servizi che siano in grado di incoraggiare la partecipazione, rafforzare l'inclusione sociale e accogliere la diversità, un altro fattore chiave risiede, come chiaramente ribadito all'interno del già citato rapporto della Commissione Europea *Proposal for key principles of a Quality framework for Early Childhood education* (Commissione Europea, 2014, trad. it. 2016), nel coinvolgimento attivo delle famiglie all'interno dei servizi e delle scuole dell'infanzia: i servizi devono allora essere aperti alla negoziazione delle pratiche educative insieme alle famiglie dei bambini che li frequentano, per garantire una graduale transizione dall'ambiente familiare a quello del servizio, se è vero, come ha sostenuto Bronfenbrenner (1974, trad. it. 1986), che una condizione fondamentale di sviluppo risiede nella sinergia tra gli ambienti di vita che l'individuo in via di sviluppo attraversa. Risulta allora necessario che «istituzioni educative e famiglie costruiscano non solo trame relazionali ma anche un lavoro in comune da farsi secondo criteri analoghi in modo da tessere un'organizzazione il più possibile unitaria tra quanto succede a casa e nei contesti educativi extradomestici» (Bondioli, 2010, p. 49).

Si mette inoltre in evidenza nel documento la centralità del coinvolgimento delle famiglie nella co-costruzione delle pratiche educative, affinché esse risultino maggiormente rispondenti alle esigenze dei bambini e dei genitori. Questo lavoro di costruzione comune dovrebbe avvenire attraverso una collaborazione paritaria che preveda la presenza di strutture democratiche, ma anche la disponibilità di educatori ed insegnanti a rileggere ed eventualmente mettere in discussione le pratiche educative tradizionali e consolidate. Poco più avanti inoltre si specifica come

[...] il coinvolgimento di genitori e professionisti (educatori, insegnanti) in progetti di ricerca partecipativa che prevedono la negoziazione di significati e valori condivisi sia un fattore chiave nel determinare il successo delle buone pratiche inclusive, in quanto tale coinvolgimento favorisce una "sperimentazione educativa a partire dal basso" che contribuisce a rendere sostenibile il cambiamento all'interno dei servizi (European Commission, 2014, trad. it. 2016, p. 48).

I servizi per l'infanzia inoltre costituiscono per i bambini e per i loro familiari il primo passaggio dalla vita domestica, caratterizzata dall'intimità dei rapporti familiari, verso una socialità più estesa, fatta di esperienze e relazioni nuove con coetanei e adulti. Dovrebbero essere luoghi di scambio, confronto, partecipazione tra insegnanti e genitori, i quali, pur con ruoli e vissuti differenti, si incontrano sul terreno comune del benessere e della qualità della vita dei bambini (Bondioli, 2010). Una solida alleanza educativa consente di porre le basi per la creazione di una rete di relazioni supportante per i bambini, soprattutto per quelli che vivono particolari situazioni di difficoltà, se è vero, come sostiene Canevaro, che «chi cresce nell'interdipendenza allargata può evolvere in un progetto. Chi invece cresce nell'interdipendenza ristretta, diventa dipendente senza progetto» (2017, p.14).

All'interno della relazione con i genitori del bambino, educatori ed insegnanti possono svolgere un'importante funzione promozionale riguardo a progetti, iniziative, proposte, decisioni, oltre che una funzione contenitiva, nella misura in cui sono in grado di accompagnarli verso il superamento dell'ansia connessa alla separazione e delle paure che il proprio bambino non sia in grado di "farcela da solo". Possono infine contribuire ad attenuare il senso di solitudine che

molti genitori vivono, incoraggiando e condividendo percorsi verso l'autonomia e l'emancipazione dei propri figli, che talvolta si configurano come problematici (Caldin, 2016). Anche le famiglie che vivono particolari situazioni di difficoltà, quando adeguatamente sostenute dalla comunità sociale e civile nei momenti di maggior criticità, sono in grado di attivare potenzialità e risorse per giungere nel tempo ad un equilibrio dinamico e per aprirsi al futuro (Pavone, 2009).

Quanto detto può essere riassunto dalle parole che la madre di un bambino con disabilità di tre anni indirizza all'insegnante si sostegno, al termine del primo anno di frequenza della scuola dell'infanzia, cercando di dar voce al proprio bambino, ma dicendo molto anche delle proprie paure, del percorso fatto insieme e delle speranze riposte nel futuro:

Cara maestra, quando è iniziata la scuola io non camminavo ed ero un po' preoccupato che non ci fosse nessuno per me e...invece...E invece sei arrivata tu. Non ti conoscevo eppure sapevo di potermi fidare di te. All'inizio penso di averti reso le cose un po' difficili (scusa, non volevo!!!), ma tu eri lì, mi hai capito, consolato, coccolato, insegnandomi tante cose. Grazie. Spero che un giorno, quando ci rinvieremo (perché so che prima o poi ci rivedremo da qualche parte), potrò correrti incontro e raccontarti di me (Antonella, mamma di Matteo, 2011).

7. Conclusioni

L'istituzione del sistema di educazione e cura dell'infanzia, insieme alla pubblicazione dei relativi documenti programmatici, ci riporta sul piano del macrosistema: sul piano cioè delle politiche educative e dei sistemi culturali e valoriali di cui sono espressione.

In quest'ottica è possibile affermare che le Linee guida pedagogiche per lo 0-6 e gli Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, recentemente pubblicati, appaiono orientati da valori coerenti alla prospettiva inclusiva delineata. Intanto essi muovono da una particolare idea di bambino e dichiarano esplicitamente il riferimento ai diritti che ad esso vanno garantiti:

I bambini hanno diritto al rispetto, ad essere visti come persone e valorizzati ognuno nella propria particolarità e unicità, al di là di qualsiasi idea uniforme e stereotipata. Tale diritto accoglie e valorizza tutte le caratteristiche individuali, comprese quelle legate alla provenienza geografica, al contesto economico, sociale, culturale di appartenenza o alle condizioni di salute. I bambini hanno diritto a essere sostenuti nei loro percorsi di crescita da figure adeguatamente preparate e in ambienti accoglienti e propositivi, capaci di allargare l'esperienza e promuovere le potenzialità di ciascuno (MIUR, 2021, p. 12).

I valori fondativi espressi nelle Linee guida poi sono quelli dell'accoglienza, della valorizzazione delle potenzialità e delle differenze, del rispetto, della libertà, della responsabilità, della parità di genere, della pace (MIUR, 2020). Si tratta di valori costituzionali non negoziabili e che richiamano quelli che Booth e Ainscow indicano come cruciali per innescare e sostenere strutture, attività e processi inclusivi nelle scuole: «uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità, non violenza, fiducia, empatia, onestà, coraggio, gioia, amore, speranza/ottimismo, bellezza» (Booth, Ainscow, 2000, trad. it. 2014, p. 50).

Se nelle linee guida la dimensione dell'inclusione viene declinata in uno specifico paragrafo, nel quale la si approfondisce in riferimento i bambini con disabilità e con bisogni educativi speciali, negli Orientamenti invece essa informa trasversalmente il documento in molte delle sue articolazioni ed è rivolta a tutti i bambini, cui va parimenti garantito il diritto a luoghi di cura ed educazione di qualità:

Ogni bambino ha i suoi tempi e i suoi modi di crescere e le indicazioni generali sono semplicemente riferimenti possibili per progettare relazioni e contesti educativi capaci di sintonizzarsi con le inclinazioni e le esigenze peculiari di ognuno, di qualsiasi natura esse siano. Un ambiente inclusivo non può far parti eguali tra diseguali e pertanto risulta in ogni caso necessario, in questa delicata fascia di età, modulare relazioni, contesti e occasioni di esplorazione, scoperta e apprendimento (MIUR, 2021, p.12).

Come sottolinea Bondioli (2018) la nuova normativa che istituisce il Sistema Integrato 0-6 offre importanti opportunità sul piano pedagogico, «opportunità che, se supportate dalla volontà politica di renderle operative, costituiscono un valido supporto per migliorare la qualità delle diverse realtà educative che accolgono i bambini prima del loro ingresso nella scuola primaria» (ivi, pp. 19-20). Ma, come abbiamo visto, rappresenta anche un'occasione per riconfigurare in chiave inclusiva il sistema stesso, realizzando così, attraverso un curriculum olistico, un contesto educativo di cura e benessere per tutti i bambini e le bambine, capace di valorizzare e accogliere le specifiche differenze di cui tutti sono portatori (Macinai, 2016) e al contempo di individuare e rimuovere i possibili ostacoli al gioco, all'apprendimento ed alla partecipazione.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006): Inclusion and the standards agenda: negotiating policy in England. *International Journal of Inclusive Education*, n. 4-5, pp. 295-308.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2008): *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A. (2009): *ERVIS. Elementi per rilevare e valutare l'integrazione scolastica*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A. (2010): *Valutare la realizzazione del progetto educativo: un'esperienza condivisa tra genitori e insegnanti della scuola dell'infanzia*. In A. Bondioli, D. Savio (a cura di): *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Parma: Junior.
- Bondioli A. (2018): *Opportunità pedagogiche del servizio integrato 0-6: considerazioni a partire dal "Quality Framework" e dalle Indicazioni nazionali 2012*. In F. Falcinelli, V. Raspa (a cura di). *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*. Milano: Francoangeli.
- Bondioli A., Savio D. (2017): *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Booth T., Ainscow M., Kingston D. (2006): *Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., Ainscow M. (2011): *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Trad. it. Roma: Carocci, 2017.
- Bronfenbrenner U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Bruni E. M. (2019): *Pedagogia e inter-cultura. Tre possibili chiavi di lettura*. In E. M. Bruni (a cura di): *Una pedagogia possibile per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Cafiero J. M. (2009): *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo*. Trento: Erickson.
- Caldin R. (2016): I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education Sciences & Society*, n. 2, pp. 106-126.
- Canevaro A. (2017): Riconoscersi in un progetto inclusivo. In E. Malaguti: *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2017): *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Council of the European Union (2011): *Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Official Journal of the European Union, C. 175/8, pp. 8-10.
- Covelli A. (2016): *Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni medialità della disabilità*. Roma: Aracne.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015): *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.

- D'Alonzo L. (2016): *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2018): *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017a): *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools - Final Summary Report*. Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017b): *Inclusive Early Childhood Education Environment Self-Reflection Tool*. Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission (2014): *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Trad. it. Bergamo: Zeroseiup, 2016.
- European Commission (2021): *Toolkit for inclusive early childhood education and care. Providing high quality education and care to all young children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardou C. (2012): *La société inclusive, parlons-en! Il n'ya pas de vie minuscule*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2015.
- Glass D., Meyer A., Rose D. H. (2013): Universal Design for Learning and the Arts. *Harvard Educational Review*, n. 83, pp. 98-119.
- Goussot A. (2015): Oltre la medicalizzazione, tornare ad educare. *Educazione Democratica*, n. 9, pp. 11-45.
- Ianes D. (2006): *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. (2008): *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Macchia V. (2008): *La Didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Macinai E. (2016): *Servizi per l'infanzia nella società democratica complessa*. In C. Silva (a cura di): *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: Edizioni ETS, pp. 259-267.
- Malaguti E. (2017): *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Medeghini R. (2011): *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*. In R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di): *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psico-pedagogica*. Milano: FrancoAngeli, pp. 95-127.
- Medeghini R. (2018): *Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione*. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A. D. Marra, R. Medeghini (2018), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger G. (2009): *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Brescia: Vannini.
- Mignosi E. (2016): Intersoggettività: il ruolo del corpo nella relazione adulto bambino al nido. *Teorie pedagogiche e pratiche educative*, Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", n. 2, pp. 3-20.
- Mignosi E. (2007): *Corpo, Movimento e stati psichici, l'osservazione del non verbale dei bambini*. In A. Bondioli (a cura di): *L'osservazione in campo educativo*. Bergamo: Junior, pp. 97-124.
- MIUR (2020): *Linee pedagogiche per il Sistema integrato "zerosei"* – Commissione nazionale per il sistema integrato zerosei (D.lgs. 65/2017).
- MIUR (2021): *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* – Commissione nazionale per il sistema integrato zerosei (D.lgs. 65/2017).
- Nussbaum, M. (2002): Capabilities and social justice. *International Studies Review*, n.2, pp. 123-135.
- Ongini V. (1999): *Lo scaffale multiculturale*. Milano: Mondadori.
- Paone F. (2022): *Pratiche pedagogiche di inclusione nel sistema 0-6 fra bilinguismo e bisogni linguistici specifici: leggere in tante lingue*. In M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di): *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 37-40.

- Pavone M. (a cura di) (2009): *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Sen, A. K. (1999): *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (2009): *Capability: Reach and Limits*. In E Chiappero Martinetti (a cura di): *Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach*. Milano: Feltrinelli.
- Silva C. (2011): *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Silva C. (2016) (a cura di): *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: Edizioni ETS.
- Slee R., Allan J. (2001): Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive Education. *International Studies in Sociology of Education*, n. 2, pp.173-192.
- Terzi L. (2009): *L'approccio delle capacità applicato alla disabilità: verso l'ingiustizia nel campo dell'istruzione*. In E. Tubaro, G. Borgnolo (a cura di): *ICF e convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Trento: Erickson, pp.55-64.
- UNESCO (2011), *Interregional and Regional Perspectives on Inclusive Education: Follow up of the 48th Session of the International Conference on Education*. Parigi: UNESCO.
- United Nation (2006), *Convention on the Right of Person with Disabilities*. New York: United Nations.
- United Nations (2015), *Transforming Our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development*. New York: United Nations.



Citation: L. Pandini-Simiano (2022) «Ciò che non si vede non esiste». La documentazione pedagogica come narrativa dell'esperienza per e con la famiglia. *Rief* 21, 2: pp. 155-162. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-14006>.

Copyright: © 2022 L. Pandini-Simiano. 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.

«Ciò che non si vede non esiste» La documentazione pedagogica come narrativa dell'esperienza per e con la famiglia¹

*Luciane Pandini-Simiano*²

Abstract

Il presente articolo si focalizza sulla documentazione pedagogica come narrativa dell'esperienza educativa per la famiglia. Come risorsa argomentativa, vengono presentati gli elementi di una ricerca di dottorato in educazione, svolta nella città italiana di Pistoia. Tra gli aspetti privilegiati, vi sono la documentazione prodotta nell'ambito dei nidi cittadini, le loro diverse forme, tipologie e, soprattutto, i fili comuni e gli intrecci che compongono il rapporto degli educatori e delle educatrici con le famiglie. Il presupposto teorico del lavoro si fonda sull'idea che la documentazione pedagogica sia una narrazione che offre visibilità e sostiene le esperienze educative per e con le famiglie nei servizi educativi per la prima infanzia. Considerandone le diverse forme e tipologie, nella documentazione sono stati individuati due filoni comuni: l'immagine di un bambino attivo, con capacità di crescere e relazionarsi, e un contesto educativo potenzialmente ricco di esperienze. L'intreccio dei fili comuni avviene nelle relazioni tra educatori e educatrici, bambini e bambine e famiglie.

Parole chiave: documentazione pedagogica, narrativa, famiglie, nido, servizi educativi.

Abstract

This article focuses on pedagogical documentation as a narrative of the educational experience for the family. As argumentative resource, the elements of a doctoral research in education, carried out in the Italian city of Pistoia, are presented. Among the privileged aspects are the documentation produced in the city's crèches, their different forms, typologies and, above all, the common threads and interweavings that make up the relationship of educators with families. The theoretical premise of the work is based on the idea that pedagogical documentation is a narrative that offers visibility and supports educational experiences for and with families in early childhood education services. Considering the different forms and types of ECEC services, two common threads have been identified in the documentation: the image of an

¹ Il lavoro di ricerca è stato realizzato grazie al supporto del Consiglio Nazionale per lo Sviluppo Scientifico e Tecnologico - Processo numero 200132/2022-9 - Brasile (CNPq).

² Professoressa di Pedagogia e Coordinatrice del Corso di Dottorato in Educazione presso l'Universidade do Sul Santa Catarina.

active child, with the capacity to grow and establish relationships, and an educational context potentially rich in experiences. The interweaving of the threads occurs in the relationships between educators, children, and families

Keywords: pedagogical documentation, narrative, family, nursery, educational services.

1. *Introduzione*

Una delle grandi sfide contemporanee nell'organizzazione dei contesti educativi collettivi della prima infanzia riguarda la condivisione con le famiglie del compito di educare e prendersi cura dei bambini e delle bambine. Le parole "educazione" e "cura" tessono una rete complessa e delicata, che garantisce una proposta educativa tale da assicurare l'educazione nella sua interezza, intendendo la cura come inseparabile dal processo educativo con i bambini e le bambine, e dunque una responsabilità condivisa con le famiglie.

All'interno degli studi sull'approccio italiano all'educazione della prima infanzia è possibile trovare diversi lavori che si occupano delle specificità dell'educazione e della cura di bambini molto piccoli al nido. La socializzazione, l'apprendimento e le interazioni tra educatori, bambini e famiglie sono intesi come pilastri che sostengono la pedagogia della prima infanzia. In questo contesto, la documentazione pedagogica acquista importanza, diventando una fonte permanente di riflessione: qual è il suo significato e la sua funzione nell'educazione della prima infanzia? Come si svolge il processo di documentazione pedagogica? Come vengono narrati, descritti, interpretati e costruiti tali documenti? Considerando le relazioni tra educatori, bambini e famiglie, quali sono i fili che intrecciano la documentazione pedagogica?

Questo articolo affronta tali temi proponendo la documentazione pedagogica come una narrazione che sostiene e offre visibilità alle esperienze educative per e con le famiglie nell'ambito del nido. Base di riferimento è una ricerca di dottorato in Educazione svolta nella città di Pistoia e fondata sull'analisi della documentazione pedagogica prodotta in quattro nidi cittadini. In un dialogo teorico con autori e prospettive diverse, da Benjamin (1984) a Malaguzzi (1999), si riconosce l'importanza dello stabilire delle relazioni educative tra adulti e bambini quali pilastri che sostengono una "pedagogia dell'educazione della prima infanzia". La documentazione pedagogica si propone come possibilità di riconoscimento e valorizzazione dell'esperienza, della produzione di senso e della condizione di appartenenza. Un tessuto narrativo capace cioè di sostenere l'incontro tra bambini e adulti. Si tratta di un modo etico, estetico e politico di pensare alle relazioni nel contesto educativo.

2. *Sul concetto di documentazione pedagogica*

Il concetto di documentazione pedagogica è ampiamente trattato nella produzione teorica italiana di taglio pedagogico, ed è possibile trovare formulazioni divergenti su questo argomento³.

³ Queste alcune direttrici di ricerca: documentazione e memoria (Benati, 2005; Bresci, 2007; Maseli, 1998; Pasquale, 2002); documentazione e costruzione dell'identità (Maseli, 1998; Pasquale, 2002); documentazione e immagine del bambino (Benati, 2005; Bresci *et al.*, 2007; Specchia, 2002); documentazione e valutazione (Maviglia, 2000; Rinaldi, 2002); documentazione e azione docente (Benati, 2005; Borghi, 1995; Specchia, 1996); documentazione e formazione continuata dei professori (Benati, 2005; Bresci *et al.*, 2007; Maseli, 1998; Pasquale, 2002).

Tutte condividono però l'importanza attribuita a questo processo nel dare visibilità alle esperienze di bambini e adulti. L'atto di documentare, in questa prospettiva, si configura come un «processo cooperativo che aiuta gli insegnanti ad ascoltare i bambini con cui lavorano, permettendo così, dalla documentazione, la costruzione di esperienze significative con loro» (Edwards, Gandini, Forman, 2002, p. 84). I documenti sono testimonianze che danno ai contesti e alle persone, lì inserite, memoria e consistenza storica. Si configurano pertanto come materialità visibile di un processo condiviso tra adulti e bambini nello spazio educativo.

La documentazione pedagogica ha come principio l'importanza dell'ascolto, dell'osservazione, dell'annotazione, dell'interpretazione (Malaguzzi, 1999). La nascita di questo processo avviene nell'osservare e nell'ascoltare. Nella letteratura scientifica italiana queste azioni sono costantemente associate. In altre parole, oltre a catturare l'oggetto su cui si focalizza il nostro sguardo, si coglie qualcosa di potenziale, ossia che non è, ma, appunto, *potrebbe* – potenzialmente – *essere*.

Dunque un'apertura all'imprevisto. L'ascolto è inteso come la disponibilità permanente da parte di chi ascolta. Un'apertura al parlare, al gesto, all'alterità. Un'etica dell'incontro edificato sulla ricettività rispetto all'altro.

Il registro consente di tagliare e catturare frammenti del vissuto. Lo sguardo catturato prende forma, rende possibile materializzare il vissuto. Nel contesto della ricerca, molti sono gli strumenti utilizzati per realizzare la documentazione per i nidi. Vengono presi appunti rapidi su piccoli pezzi di carta oppure le voci dei bambini e delle bambine sono registrate attraverso audio e video. Tuttavia, nelle documentazioni le annotazioni e le fotografie sono essenziali. Le immagini utilizzate aiutano a organizzare il pensiero e a comunicare in modo potente (Ostetto, 2006).

Dopo un numero significativo di annotazioni, il materiale raccolto viene riorganizzato. Le annotazioni vengono lette e organizzate in modo accurato. I registri sono trascritti e le trascrizioni riorganizzate. Le fotografie sono selezionate, creando una sequenza di immagini che documenta e condivide una "mini storia". La documentazione è impregnata della soggettività di chi documenta e viene poi restituita alla soggettività interpretativa degli altri, in modo da essere conosciuta, riconosciuta, creata, ricreata. La documentazione non è infatti una descrizione o semplice constatazione di ciò che è accaduto: «non si può affermare che ciò che si documenta sia una rappresentazione diretta di ciò che i bambini fanno e dicono» (Dahlberg, Moss, Pence, 2012, p. 233). L'educatore/ice registra immagini, parole, testi, li riorganizza nella documentazione partendo dalla loro interpretazione. In seguito, questa viene condivisa, letta e (re)interpretata in compagnia. Pertanto, la documentazione non offre un'interpretazione a senso unico, ma offre il "possibile". Per questo, è fondamentale la costruzione di testi, aperti alla produzione di significati. Malaguzzi (1999) dice che nel processo di documentazione pedagogica, tanto importante quanto osservare, registrare e investigare i processi di conoscenze dei bambini è, posteriormente, saper narrarli. A tale proposito Hoyuelos (2006) analizza e sistematizza questioni che sono costanti e compongono la trama narrativa di tale processo, vale a dire: l'invenzione; la valorizzazione e l'uso delle immagini; il dialogo con le scienze, le arti, la poesia, la letteratura; l'identità culturale; l'apertura al pensiero e nuove interpretazioni; l'incanto e la meraviglia delle potenzialità dell'infanzia.

Sostenendo, in accordo con Edwards, Gandini e Forman (2002):

La documentazione può essere presentata in molti modi diversi, tra cui pannelli, materiali scritti a mano o digitati, come libri, lettere, volantini, e anche scatole, tessuti, installazioni e altri tipi di materiali. Essi possono essere presentati in tutti i modi e combinazioni possibili. Una parte importante della documentazione proviene direttamente dal lavoro bi e tridimensionale dei bambini, che siano già finiti o in fase di elaborazione. Questo tipo di documentazione deve venire accompagnata dalle interpretazioni dell'insegnante e, ove possibile, dai dialoghi e pensieri dei bambini (Edwards, Gandini, Forman, 2002, pp. 155-156).

Immagini, disegni, fotografie, oggetti tridimensionali, video e appunti raccontano la storia di bambini e adulti che vivono insieme e condividono la vita nelle istituzioni educative. Così come «i bambini hanno un centinaio di linguaggi» (Malaguzzi, 1995), anche gli educatori e le educatrici possono avere un centinaio di modi di documentare.

Considerando le loro diverse forme e tipi, nella presente ricerca sono stati rintracciati dei fili comuni nelle documentazioni. Un primo filo può essere identificato nella concezione di un bambino piccolo attivo, potente, in grado di crescere e relazionarsi.

La pratica della documentazione favorisce cambiamenti nelle concezioni degli adulti sui bambini, sulle bambine e sull'infanzia, e modifica, dunque, il rapporto con loro. Per la pedagogia italiana⁴, restituire pubblicamente – alle famiglie, alla comunità – l'immagine del bambino è fondamentale. In questo modo, il bambino è inteso come un soggetto attivo, potente, partecipativo nel suo processo educativo. Hoyuelos (2006), facendo riferimento a Malaguzzi, sottolinea l'importanza di rivelare e rendere pubbliche le immagini dei bambini e delle bambine. Nelle sue parole:

Esistono centinaia di immagini diverse di un bambino. Ognuno di noi ha nel suo interno un'immagine di un bambino che dirige le relazioni stabilite con essi. Questa teoria interiore ci porta a comportare in determinati modi, ci orienta quando parliamo con i bambini, quando osserviamo i bambini. È molto difficile per noi agire in modo contrario a quest'immagine interna. (Hoyuelos, 2006, p. 54, traduzione nostra).

Le immagini segnano le relazioni. Sono convenzioni sociali, culturali, che rimandano alle nostre concezioni su chi è il bambino piccolo e qual è il luogo da essa/o occupato nelle relazioni. Qual è la nostra concezione di bambino piccolo? Come queste immagini “operano” sulle nostre azioni e proposte educative per i piccoli e le piccole? Come guidano le relazioni che abbiamo stabilito con loro?

In questo senso, possiamo dire che la documentazione pedagogica diventa un fattore determinante nella costituzione delle relazioni. Questo ci porta a riflettere sulla necessità di superare i concetti e le immagini del bambino come passivo e fragile, seguendo le rigide fasi di maturazione e quindi necessitando di una stimolazione sistematica (Pandini-Simiano, 2015).

Credere che i bambini piccoli comunichino tra loro e interagiscano con l'ambiente e con l'altro, anche quando non parlano ancora, implica la costruzione di un'immagine diversa di bambino molto piccolo. La particolarità della pedagogia italiana è l'idea di bambino come autore, produttore di sensi e significati, che ha bisogno di un contesto educativo potenzialmente ricco di esperienze da essere pienamente vissute e condivise con coetanei e adulti. Su questa visione si basano la formulazione di una proposta educativa e l'organizzazione degli spazi per bambini.

Un secondo filo si trova nel contesto educativo potenzialmente ricco di esperienza. L'Italia è pioniera nel modo di concepire l'organizzazione degli spazi nell'educazione della prima infanzia, soprattutto nelle regioni del Nord e del Centro, che vantano esperienze decennali. «Lo spazio dedicato ai bambini traduce la cultura dell'infanzia, l'immagine del bambino, degli adulti che l'hanno organizzata; è un messaggio del progetto educativo concepito per quel gruppo di bambini» (Galardini, 1996, p. 13). Ossia, gli elementi per creare lo spazio educativo – posizione, design, gli oggetti, l'organizzazione, la decorazione interna ed esterna – non sono neutri. La

⁴ Siamo consapevoli che non si possa parlare di un'unica pedagogia agita a livello nazionale e che esistano somiglianze e differenze a livello regionale. Le esperienze pedagogiche che fanno da sfondo prioritario di questo lavoro sono quelle di Reggio Emilia, Milano, Parma, San Miniato e Pistoia (Edwards, Gandini, Forman, 2002).

loro materialità esprime le intenzioni del progetto educativo, un insieme di standard culturali e pedagogici che il bambino interiorizza frequentando i servizi.

Anche i ricercatori brasiliani hanno sottolineato l'importanza dello spazio nell'educazione per la prima infanzia. Ricerche di Barbosa e Horn (2001), Carvalho e Rubiano (1994) indicano la necessità di riflettere sullo spazio delle istituzioni educative della prima infanzia come parte integrante dell'azione pedagogica. Il modo in cui progettiamo e organizziamo gli spazi collettivi dell'educazione e della cura dei bambini esprime un'intenzione pedagogica e, allo stesso tempo, può rivelare le concezioni degli adulti sull'infanzia. Pertanto, è essenziale creare ambienti che consentano l'accoglienza, l'esplorazione, la partecipazione e l'espressione di bambini e adulti, nella condivisione del medesimo spazio.

Nell'atto di organizzare spazi generosi, fornendo una varietà di materiali diversi e permettendo ai bambini tempi lunghi per le loro scoperte, l'educatore crea un contesto che incentiva e sostiene la loro interazione, e manifesta fiducia nella capacità dei bambini di vivere altre relazioni oltre a quelle stabilite con gli adulti.

Organizzare un contesto educativo implica un insieme di possibili esperienze flessibili per la validazione di altri modi di conoscere, prediligendo sensibilità, sentimento e intuizione; un luogo aperto al diverso, all'incomprensibile, all'inspiegabile, sostenendo così la pluralità, accogliendo le differenze, riconoscendo l'incompletezza delle conoscenze e del fare e, quindi, promuovendo tempo, spazio e materiali necessari affinché ciò accada.

I servizi educativi a Pistoia mettono a disposizione degli utenti un contesto educativo di questo tipo. La ricerca, svolta nel 2014, si è concentrata sull'analisi della documentazione pedagogica prodotta in quattro nidi d'infanzia: Il Faro, Lago Mago, Il Mulino e Il Grillo. L'indagine di tipo qualitativo ha inteso tematizzare il processo di documentazione pedagogica come narrativa peculiare nei nidi d'infanzia. Da un punto di vista metodologico, oltre all'osservazione e alla documentazione, particolare attenzione è stata rivolta all'interazione con le educatrici dei servizi educativi. La documentazione è stata raccolta nell'arco temporale di sei mesi, periodo durante il quale è stato possibile sperimentare dal vivo l'esperienza pedagogica, prestando attenzione al processo di costruzione della documentazione.

In tal contesto, è stato osservato che l'organizzazione di spazi, tempi e materiali potenzia le azioni dei bambini. La possibilità di fare un'esperienza nel nido richiede un gesto, una pausa e un'interruzione per «aprire gli occhi e le orecchie, parlare di ciò che ci accade, imparare a essere lenti, ascoltare gli altri», coltivando l'arte dell'incontro, del silenzio, della pazienza paziente (Larrosa, 2001, p. 20). Walter Benjamin scrive che «il tempo dei bambini non è l'orologio, guidato dall'orologio capitale, non è un tempo omogeneo, ma un tempo saturo di 'adesso'» (Benjamin, 1984, p. 225, traduzione nostra). Occorre saper aprire gli occhi, le orecchie e conoscere il tempo con i bambini.

Pertanto, la documentazione pedagogica sostiene un bambino attivo, capace di crescere e relazionarsi in un potente contesto educativo stimolante. Il movimento dei fili dell'ordito pedagogico avviene nella relazione: si creano legami tra educatori, bambini e famiglie.

3. Gli intrecci tra educatori, bambini e famiglie nella documentazione pedagogica: sulla tessitura narrativa nel nido

Nel nido, le pratiche di cura e di educazione dei bambini sono molteplici. Ogni famiglia ha il suo modo di nutrire, dondolare, accarezzare, giocare, pulire o allevare i bambini. Conoscere e considerare le conoscenze, le convinzioni, i valori, la diversità delle pratiche sociali e culturali che ogni gruppo sociale mette in atto per crescere i propri figli è fondamentale per i servizi. È

nell'instaurarsi dei rapporti tra nido e famiglie che si costituisce il principio che assicura al bambino la continuità orizzontale e l'arricchimento delle sue esperienze educative (Catarsi, 2013).

Nel sistema educativo pistoiese troviamo una pedagogia il cui principio è la creazione di relazioni significative nel nido. «L'istituzione educativa è una rete di relazioni, dove l'atto educativo è costituito dal significato dello stare insieme, nell'incontro che produce un riconoscimento di sé dall'incontro con l'altro» (Galardini, 2010, p. 27). Questa proposta accoglie, considera e valorizza le relazioni che si instaurano tra educatori e educatrici, bambini e famiglie.

Il dialogo e la partecipazione delle famiglie alla costruzione della documentazione è una pratica diffusa nei nidi pistoiesi, che prende avvio dal momento in cui il bambino arriva al nido. Le educatrici, per conoscere meglio i bambini, invitano le famiglie a raccogliere materiali, selezionare oggetti, segni della loro vita quotidiana per condividere un po' della loro cultura familiare e delle loro abitudini. Nella costruzione della documentazione "Piccole Storie della Nanna" nel nido Il Grillo, i familiari sono invitati a registrare, attraverso un piccolo racconto, le pratiche quotidiane per mezzo delle quali il bambino si addormenta. I bambini portano a casa un blocchetto e una scatola per registrare le loro storie con la famiglia per iscritto e con fotografie. L'educatore raccoglie le storie raccontate dalle famiglie e questi momenti significativi vengono poi condivisi.

Lasciarsi andare, abbandonarsi al sonno, a volte resta difficile anche a noi adulti, lo è ancor di più per i bambini piccoli. È un momento che ha bisogno di intimità e di rituali, è un momento così importante, che far la nanna a un bambolotto è uno dei primi giochi simbolici che vediamo fare ai bambini. È per questo che, oltre all'"angolino della nanna", molto amato dai bambini, abbiamo pensato a un luogo dove narrare tante "Piccole storie della nanna", una per ogni bambino. Un luogo dove ognuno possa ritrovare qualcosa di sé, qualcosa che parli, attraverso parole e immagini, di quei momenti unici, vissuti in casa con i propri genitori, poco prima di dormire. Per realizzare tutto ciò vi chiediamo di scattare qualche foto e di raccontarci: come Dora si addormenta a casa... (Discorso inviato alle famiglie invitate a partecipare alla realizzazione della documentazione pedagogica – Nido Il grillo)

Una ninna nanna, una poesia, una storia, un peluche preferito, un panno speciale... Cosa significa segnare e documentare le storie quotidiane dei bambini? I primi giorni di frequenza al nido sono un periodo complesso. In questo ambiente, i bambini vivono le prime esperienze di convivenza in un contesto collettivo. Conservare l'unicità di ogni bambino in questo spazio significa essere a disposizione di chi arriva, rispettando la sua alterità. «La consapevolezza delle differenze e la capacità di accettare situazioni peculiari permetteranno all'educatore di affrontare con pazienza e attenzione l'inserimento dei bambini nei nidi, instaurando un dialogo con le famiglie» (Silva, 2013, p. 22). Il gesto di documentare l'esperienza quotidiana apre possibilità di dialogo, condivisione e costruzione di una storia collettiva. Accogliere l'alterità, valorizzare l'unicità nel nido favoriscono la nascita di un senso di appartenenza:

La documentazione deve testimoniare la presenza e la partecipazione delle famiglie al nido dando ad esse l'opportunità di lasciare pensieri e parole in modo che abbiano lo spazio e il tempo per il racconto della propria vita. Questo è un modo efficace e pregnante per costruire una comunità la cui espressione sia il risultato di narrazioni diverse e una comunità che dà a tutti il diritto di esserci (Giovannini, 2013, p. 47).

Affinché bambini si riconoscano come soggetti storicamente situati, che fanno parte di una collettività e che lasciano segni e costruiscono narrazioni, è necessario costruire, con loro, un percorso che contenga le loro storie di vita. Nell'incontro tra educatori e educatrici, bambini e famiglie si crea una narrazione capace di sostenere il riconoscimento della valorizzazione dell'esperienza, la produzione di senso e la condizione di appartenenza. È importante che il

servizio educativo accolga le famiglie in base alla loro esperienza, per consolidare le relazioni e approfondire le loro conoscenze. Ad esempio, questo accade con la documentazione relativa all'attività "Cipi e Alfonso" presso il nido Il Faro, che riguarda la storia di due uccellini, personaggi di stoffa realizzati dagli educatori, che si finge un giorno siano arrivati al nido e abbiamo deciso di restarvi per vivere tante avventure e scoperte con il gruppo di bambini. Viene così creato un luogo dove registrare le loro storie, un diario a due voci, dove le educatrici registrano l'avventura degli uccelli con i bambini in classe, mentre nei fine settimana gli uccelli volano alla casa dei bambini e le famiglie sono invitate a registrare le scoperte degli uccelli con i loro bambini.

Una documentazione pedagogica composta da parole, immagini e testi intreccia storie e testimonianza momenti di vita, consentendo nei bambini la costruzione di significati. Non è una forma di archivio, Benjamin (1994) sostiene che l'esperienza non è archiviata, è un confine di significato, un contatto con i nostri sensi, che può così evocare l'esperienza. Le "voci delle storie" raccontate da bambini, educatori e familiari consentono letture diverse. Testi, immagini e altre produzioni instaurano dialoghi, ampliano significati e consentono di rivisitare e costituire esperienze significative.

Educatori, bambini e genitori sono stati, contemporaneamente, testimoni, autori e lettori di una storia intessuta nell'incontro con l'altro. In questi documenti si dà visibilità non solo a ciò che è apparente, perché «il senso documentario non nasce dalla mera osservazione. È sempre un atto interpretativo in cui il documentarista è autobiograficamente coinvolto nel processo documentario» (Hoyuelos, 2006, p. 203).

Pertanto, la documentazione pedagogica non può essere intesa come la raccolta e il raggruppamento di episodi isolati, con l'obiettivo di fornire informazioni che abbiano come prodotto una relazione delle esperienze vissute. Implica piuttosto un processo che riguarda l'uso di questo materiale, il modo in cui viene raccolto, interpretato e, soprattutto, narrato. Benjamin (1994), definendo i rapporti tra esperienza e narrazione, sottolinea il legame tra l'episodio narrato e la vita del narratore, affermando che «il segno del narratore è impresso sulla narrazione, come la mano del vasaio sull'argilla del vaso» (p. 227).

La narrazione non si limita a trasmettere "il puro in sé" della cosa narrata come farebbe un mero resoconto. Contrariamente all'informazione, la narrazione rinuncia alle spiegazioni, lasciando all'interlocutore la libertà di interpretazione. Crediamo che un tale movimento permetta la creazione di legami. I bambini, le loro famiglie e l'educatore raccontano nella documentazione piccole storie: sguardi, sensi, gesti da decifrare, valorizzare, ridefinire nel rapporto con l'altro. La documentazione pedagogica si propone come una peculiare narrazione dell'esperienza educativa intessuta nell'incontro, nel rapporto tra bambini e adulti (Pandini-Simiano, 2015). Piccole storie, che permetteranno di percorrere viaggi, luoghi conosciuti e sconosciuti. Nella documentazione, la narrazione non è completa. I fili sono sciolti, invitano a nuove trame, aprono possibilità per la produzione di sensi e significati tra bambini e adulti.

4. Riflessioni conclusive

I servizi educativi per la prima infanzia pistoiesi scommettono sulla narrazione come mezzo per costruire altri significati e possibilità di appartenenza. In questo senso, l'educazione della prima infanzia ha un posto e una funzione fondamentale. Fin dalla tenera età, l'incontro con l'alterità è capace di creare nuovi modi di essere e di abitare il mondo.

«Ciò che non si vede non esiste»: con questa celebre frase – che abbiamo inserito nel titolo di questo lavoro – Loris Malaguzzi difende il valore educativo della documentazione pedagogica. Questa espressione significa, nel contempo, che abbiamo bisogno di qualcuno che ci parli della vita. Siamo costituiti dalle narrazioni che ci vengono fatte durante tutta la nostra esistenza.

Barcena e Mèlich (2000, p. 113) sostengono che «raccontando all'altro, la storia della vita dell'uno può acquisire significato per l'esistenza sia del narratore che dell'ascoltatore». Nel caso della documentazione pedagogica, quando costruisce una narrazione, l'educatore costruisce allo stesso tempo una memoria sui bambini e su sé stesso. E, con ciò, crea relazioni con le famiglie a partire da una storia condivisa di educazione dei bambini.

Abbiamo sottolineato che la documentazione rivolta alle famiglie non deve essere solo comunicazione di pratiche, ma deve consentire l'instaurarsi di un dialogo tra servizi e famiglie che favorisca prossimità, empatia e produzione di senso e significati collettivi (Giovannini, 2013). Nel gesto di documentare, nel riconoscimento e nella valorizzazione dell'esperienza, la produzione di senso e la condizione di appartenenza, l'esperienza quotidiana di adulti e bambini comincia ad «esistere», «acquistano una voce pubblica e un'identità visibile» (Dahlberg, Muschio, Pence, 2012, p. 206). Pensare alla documentazione pedagogica nei contesti educativi implica assumere una posizione etica, estetica e politica nei confronti dell'altro. Un invito a tessere narrazioni per e con le famiglie, ampliando la costruzione di altre relazioni nei servizi di educazione per la prima infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Barbosa M.C.S., Horn M.G.S. (2001): *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In C. Craidy, G.E. Kaercher (a cura di): *Educação infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: ArtMed, pp. 67-79.
- Barcena F, Mèlich J. C. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin W. (1984): *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. Traduzione di Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin W. (1994): *Rua de mão única: obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense.
- Carvalho M.I.C., Rubiano, M.R.B. (1994): *Organização do espaço em instituições pré-escolares*. In Z.M.R. Oliveira (a cura di): *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, pp. 107-130.
- Catarsi E. (2013): *Cura e incoraggiamento per la crescita dei bambini e delle bambine*. In: Catarsi E. Freschi (a cura di): *Le attività di cura nel nido d'infanzia*. Parma: Edizioni Junior, pp. 42-57.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2012): *Qualidade na educação infantil na primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, pp. 27-28.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (2002): *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Galardini A.L. (1996): *Pesquisa sobre espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil*. In *Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos/II Simpósio Nacional De Educação Infantil*. Brasília.
- Galardini A.L. (2010): *Intrecci con la comunità*. In E. Becchi (a cura di): *Una pedagogia del buongusto: esperienze e progetti dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistoia*. Milano: Franco Angeli, pp.58-71.
- Giovannini D. (2013): *Documentare per le famiglie e con le famiglie nel nido d'infanzia*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 45-49.
- Hoyuelos A. (2006): *La estética nel pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Larrosa J. (2001): *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Leituras da Secretaria Municipal de Campinas, Campinas, n. 04.
- Malaguzzi L. (1995): *La storia, le idee, la cultura. I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Malaguzzi L. (1999): *Histórias ideias e filosofia básica*. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di): *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 48-62.
- Pandini-Simiano L. (2015): *Colecionando pequenos encantamentos: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas*. 162 f., Tesi di Dottorato (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- Ostetto L. E. (2006): *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. Campinas: Papirus.
- Silva C. (2013): *Cura e intercultura nella percezione delle educatrici dei nidi toscani*. In E. Catarsi, E. Freschi (a cura di): *Le attività di cura nel nido d'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.



Citation: C. Martinelli (2022) Bambine degli anni Cinquanta per ragazzine degli anni Novanta. Famiglie ed educazione nei romanzi di Bianca Pitzorno. *Rief* 21, 2: pp. 163-172. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10431>.

Copyright: © 2022 C. Martinelli. 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.

Bambine degli anni Cinquanta per ragazzine degli anni Novanta. Famiglie ed educazione nei romanzi di Bianca Pitzorno

Chiara Martinelli¹

Abstract:

L'articolo mira ad analizzare la "serie di Lossai", che, ambientata da Bianca Pitzorno negli anni in cui visse la propria infanzia (tra fine anni Quaranta e primi anni Cinquanta), si presta ad alcune riflessioni su come gli odierni stili di educazione familiare riflettano e veicolino quelli vigenti negli anni pre-sessantottini. Problematico, infatti, appare il rapporto tra le protagoniste, nella loro originalità e non convenzionalità, e i limiti e gli stereotipi della società, veicolati, in primo luogo, dalle loro madri, che, aderendo ai modelli familiari e di genere più diffusi, cercano, senza comprendere i desideri e le aspirazioni delle proprie figlie, di costringerle a intraprendere lo stesso percorso. Dell'educazione degli anni Cinquanta ne emerge dunque una visione cupamente negativa, in quanto percepita e veicolata come inadatta a sviluppare le capacità di ciascuno.

Parole chiave: educazione materna; Sessantotto; Bianca Pitzorno; letteratura per bambini; studi di genere.

Abstract:

The paper deals with the analysis of the so-called Bianca Pitzorno's "series of Lossai", named after the imaginary town where the famous novelist set the events she narrated. The series can be studied in the light of discovering how education principles accepted in Pre-Sixtieth years were seen after students' movement. The series, which achieved a great success, is set up in the years the writer grew up – i.e., the end of Forties and the first years of the Fifties. Main characters are always creative and unconventional girls who had to face with limits and stereotypes forged by the society and carried on by their families and mothers firstly. Mothers created by Bianca Pitzorno, indeed, adhered to gender and social stereotypes and forced their daughters to do the same, without understanding and appreciating their creativity and their intellectual capacities. Therefore, a pessimist view of education in the Fifties is emerging from Pitzorno's book, as it is perceived and presented as unsuitable for developing children's self-determination.

Keywords: maternal education; 68 movement; Bianca Pitzorno; children's literature; gender studies.

¹ Docente a contratto presso la Scuola di Studi Umanistici e della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze.

1. *Il passato nel presente, il presente nel passato nell'educazione dei figli*

Guardare retrospettivamente il passato dal presente può non rivelare molti aspetti sul passato, ma può, sicuramente, illuminare sul presente di cui è memoria. Nel confronto, nello scambio e nel distanziarsi da ideali e modi di vita di decenni fa, infatti, possiamo intravedere quali siano gli aspetti che sostanzino maggiormente quelli odierni (Lollo 2002). Ciò vale anche per il campo della letteratura per l'infanzia e dei romanzi di formazione dedicati ai bambini, nella loro caratura di attività non solo ludico-educativa ma anche prassica, mirante, in questo caso, ad acquisire competenze, atteggiamenti, visioni del mondo (Bellatalla, Genovesi, 2011). Analizzare quei libri che, scritti negli anni Ottanta e Novanta, rivolgano il proprio sguardo alla società degli anni Cinquanta e Sessanta, infatti, può mostrare quali siano le caratteristiche che, sul fronte dell'educazione e della visione del mondo, siano mutate in questo lasso di tempo. Ed è un mutamento, quest'ultimo, che investe in primo luogo il rapporto dell'individuo con le istituzioni, siano esse familiari, sociali, statali. Prima degli anni Settanta-Ottanta del secolo scorso, come evidenziato da una letteratura in via di consolidamento (Barracco, 2019; Moretti 1999), il cosiddetto *Bildungsroman* era diretto a rinsaldare i vincoli tra società e individuo. In classici del genere – come *I dolori del giovane Werther*, ma anche come *Orgoglio e pregiudizio*, *Piccole donne*, *Pinocchio* – la realizzazione dell'individuo in quanto tale era inscindibilmente connessa alla sua adesione ai dettami sociali (Bernardi, 2011). È il Novecento, soprattutto con il tornante degli anni Sessanta e Settanta, a modificare i termini del rapporto tra individuo e società. La contestazione studentesca è stata, in altri luoghi, giustamente definita un movimento transpolitico, ovvero un momento epocale capace di incidere sulla società e sulla mentalità collettiva (De Giorgi 2019): la disuguale distribuzione della ricchezza provocata dal boom economico occidentale, nonché la fine di questo stesso, e l'avanzarsi della congiuntura, hanno esibito limiti e lacune di uno Stato che conservava, anche in Italia, carature rigide e autoritarie ereditate dagli anni tardo-liberali e fascisti. Educare alla responsabilità sociale e all'integrazione non coincideva più *ipso facto* con lo sviluppo nel massimo grado possibile (e fattibile) dell'autodeterminazione individuale; ma fu quest'ultima, piuttosto, a essere progressivamente valorizzata come ideale educativo, suscettibile di trasformare positivamente una società refrattaria a cogliere esigenze e *desiderata* individuali (Martino, 2018). Era con la libera espressione delle potenzialità del singolo, infatti, che sembrava possibile raggiungere un assetto inclusivo, pacifico, progredito della collettività.

Dalla società come cardine per l'educazione del singolo, quindi, al singolo come cardine per l'educazione della società. È una rivoluzione “copernicana” imponente, che certo non è stata realizzata in pochi mesi ma che ha piuttosto richiesto anni e ricambi generazionali. A esserne investite ne sono state, soprattutto, la famiglia, le sue pratiche educative, i suoi atteggiamenti. Anche e soprattutto per l'educazione del bambino, la stimolazione all'autonomia, all'indipendenza e all'anticonformismo ha assunto una dimensione difficilmente immaginabile per il contesto pre-sessantottino. Quali i risvolti nella letteratura per l'infanzia? Numerose sono le questioni che a questo punto potremo porci. Come, innanzitutto, questo genere abbia configurato, sull'onda delle trasformazioni degli ultimi decenni, il rapporto tra individuo e società; come, nel descrivere le pratiche educative pre-sessantottine, le contestualizzi sulla base di un rapporto singolo-collettività diretto, rispetto a quello dei decenni precedenti, verso altri fini e altri scopi.

È un argomento che per ampiezza e complessità certo richiede trattazioni più vaste di quella prevista in questa sede. E tuttavia si rivela paradigmatica, come punto di partenza, l'analisi degli scritti di Bianca Pitzorno, e in particolar modo della cosiddetta “Saga di Lossai”, realizzata negli anni Novanta e dedicata a rievocare la sua infanzia. Non solo e non tanto per l'approfondito

sguardo che la scrittrice, con gli occhi della bambina che è stata, rivolge alla famiglia e al modello educativo degli anni Cinquanta, com'è stato pienamente sottolineato altrove (Barsotti, 2006, cfr. in particolare p. 88; Casella, 2006, cfr. in particolare pp. 199-218); quanto piuttosto per comprendere, da un punto di vista meta-educativo, come una determinata rappresentazione del passato pre-sessantottino diventi veicolo (consapevole o meno) di precise istanze formative e sociali dirette a uno specifico sviluppo della persona nella sua individualità.

È qui, infatti, che possiamo intravedere una delle più cospicue innovazioni di Pitzorno. Varia è la letteratura per l'infanzia dedicata, negli ultimi decenni del secolo scorso, alle vicissitudini di bambini autonomi, intraprendenti e creativi chiamati a fronteggiare o mediare con famiglie disfunzionali o eccentriche. Diverse sono le narrazioni incentrate su bambini e ragazzi indipendenti, che, grazie alla loro originalità e a una mancata adesione alle convenzioni sociali, esibiscono risorse che travalicano quelle degli adulti. Da questo punto di vista, notevoli sono le consonanze di Pitzorno con la narrativa contemporanea. Non è questa la sede per affrontare un argomento così complesso e spinoso. Basti una breve rassegna: e si parta da *Pippi Calzelunghe*, che scritto nel 1945 dall'autrice scandinava Astrid Lindgren e tradotto in Italia nel 1958 (Guerrini, 2006, cfr. in particolare p. 99) segue le vicissitudini di una ragazzina originale e libera. Può esserlo perché priva del controllo della più importante istituzione educativa per il bambino, la famiglia – la madre è morta poco dopo la sua nascita, il padre si è perso in qualche isola dei Mari del Sud (Lindgren, 1945, trad. it. 1958). I brevi scontri con chi la vorrebbe più disciplinata, più compita e sottoposta al controllo delle agenzie formative – *in primis*, della scuola che Pippi non frequenta – assurgono a schermaglie limitate e circoscritte.

Se Pippi è un personaggio libero proprio perché senza famiglia, i piccoli protagonisti contemporanei sono chiamati a essere liberi nonostante la famiglia. Si devono confrontare con nuclei eccentrici e talvolta poco attenti alle esigenze di un bambino, come per *Tea Patata* di Donatella Ziliotto (1968); sono ciecamente immersi in un gretto conformismo, come in *Matilda* di Roald Dahl (1988, trad. it. 1989); o sono talmente rabbiosi e litigiosi da dimenticare cura e affetto verso i figli, come ne *Il cucchiaino di meteorite* di Philip Ridley (1994, trad. it. 1995).

Sono tutte però narrazioni contemporanee, che si sviluppano su un terreno coevo a quello dei loro lettori. Le disfunzionalità, le lacune, le manchevolezze sono declinate al presente, o in una dimensione atemporale comunque raffrontabile a quella dell'oggi. Soprattutto, notevole è la divergenza di queste famiglie rispetto a quello che il senso comune identifica con l'ambiente più adatto alla crescita di ogni bambino: se quella di Tea Patata è troppo autoreferenziale, quelle di Dahl e Ridley gareggiano per grettezza e incapacità. Ed è un'incapacità ampiamente visibile nelle crepe della casa dei signori Tuono (in Ridley), così come nel televisore sempre acceso dei genitori di Matilda (in Dahl). È un'esteriorità che non si ritrova nei romanzi di Pitzorno: qui tutto, nell'ambiente delle protagoniste, richiama una tranquillità borghese pronta ad accogliere, ieri come oggi, una crescita serena.

Singolare è quindi la proiezione di parametri di disfunzionalità su comportamenti, atteggiamenti e situazioni apparentemente normali; ed è questo quello che accade. Ambientati nelle immaginarie città sarde di Serrata e Lossai, *Ascolta il mio cuore*, *Diana*, *Cupido e il Commendatore*, *Re Mida ha le orecchie d'asino* e *La voce segreta* rievocano gli anni del secondo dopoguerra² (Casella, 2006). Raccontano il turbolento anno scolastico di Prisca, Elisa e Rosalba, tre alunne di quarta elementare, in *Ascolta il mio cuore*; il burrascoso trasferimento di una dodicenne da

² Nella "Saga di Lossai" viene usualmente compresa anche la raccolta di racconti *Quando eravamo piccole* (Pitzorno, 2002): in questa sede, tuttavia, non la considereremo a causa della diversa forma narrativa (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autrice*, N.d.R.).

Lossai a Serrata dopo la fuga del patrigno, in *Diana, Cupido e il Commendatore*; un'estate particolare per una ragazza di prima media, per *Re Mida ha le orecchie d'asino*; una bambina dotata del potere di "sentire la voce" di oggetti, bambole e neonati, ne *La voce segreta*. Le protagoniste sono bambine e ragazzine creative, non convenzionali, ma irrimediabilmente distanti dalla realtà in cui vivono (Barsotti, 2006; Catarsi, 2010). Nessuna di loro, tuttavia, vive in famiglie o in contesti "problematici": Prisca, Lalage e Cora hanno alle spalle normali ambienti borghesi, con nonni, zie e domestiche a contorno: il padre di Diana è morto, ma – ed è sintomatico nella narrazione – ciò è accaduto senza suscitare nella protagonista traumi particolari.

A differenza delle famiglie di Ridley, Ziliotto, Dahl, quelle di Pitzorno sono perfettamente rispondenti ai canoni della famiglia tradizionale. Ma una domanda, costantemente, alligna tra queste pagine. Davvero la situazione era adatta a favorire una crescita serena? Oppure ciò che rientrava nei canoni della normalità si rivelava potenzialmente lesivo, perché costringeva a un conformismo sociale pronto a negare ogni possibile autodeterminazione? Lo sguardo problematicamente retrospettivo consegna pratiche educative apparentemente funzionali a una critica spesso impietosa.

In tutte le protagoniste, infatti, spiccata è la presenza di un'interiorità approfondita e dissonante con le aspettative che la società dell'epoca sembrava nutrire verso i bambini – soprattutto, verso le bambine (Ulivieri, 2009, cfr. in particolare p. 324). In *Ascolta il mio cuore* Prisca Puntoni riversa la sua fervida fantasia nei racconti con cui riempie le agende regalatele dallo zio della sua migliore amica. Invece Diana Serra, protagonista di *Diana, Cupido e il Commendatore* la dirige sul cinema, dove si reca almeno una volta alla settimana, e sui film d'avventura che riescono a trasportarla in luoghi e tempi lontani. Cora, ne *La Voce segreta*, costruisce un intenso scambio con bambole, oggetti e neonati che sfugge alle orecchie degli adulti e che la rende capace, in una riedizione moderna del "fanciullino" di pascoliana memoria, di giungere alla reale essenza delle cose.

Non è però la loro una personalità accettata. Ancorata alle caratteristiche estetiche e comportamentali della tradizione, l'educazione familiare di Prisca si basa sulle caratteristiche della tradizionale donna borghese degli anni Cinquanta: ordine; decoro; consapevolezza di classe; ubbidienza alle autorità (maestra *in primis*); cura della persona. Nel romanzo è un'educazione da non impartirsi esplicitamente, con il discorso e la parola, ma con *exempla* comportamentali a cui la bambina è chiamata a conformarsi. Per l'eleganza e la pulizia, innanzitutto: per il primo giorno di scuola della figlia la madre è «elegantissima, come al solito» (Pitzorno, 1991, p. 20); al cimitero, dove si è recata per la ricorrenza del 2 novembre, non può aiutare il marito e il suocero con la sistemazione delle tombe per il timore di rovinarsi il vestito. Per gli argomenti di cui parlare, in secondo luogo: interrompe – sempre il 2 novembre – una domanda della protagonista sui morti rimbrottandola per aver scelto un argomento di così cattivo gusto (Ivi, cfr. in particolare p. 84). Per la consapevolezza e l'ubbidienza alle autorità: nonostante conosca l'avversione di Prisca per la maestra e per alcune sue compagne di classe, accetta di inviarla insieme a queste ultime per consegnare all'insegnante un regalo di fine anno (Ivi, cfr. in particolare p. 299).

Un'educazione esteriore e incapace di valorizzare quell'autonomia di giudizio e quella creatività che, per contro, Prisca esibisce in ogni pagina del romanzo e che la pone, agli occhi della lettrice, come un esempio da imitare. Prisca che architetta dispetti alla maestra odiosa; Prisca che riempie le sue agende di racconti divertenti; Prisca che si indigna per le ingiustizie sociali: niente di tutto ciò riesce a vedere la madre, preoccupata invece per la non consonanza della figlia ai dettami della società (Barsotti, 2017). «Mi creda, signora Maffei, quando è uscita di casa mia figlia non era così in disordine» spiega ad esempio alla nonna dell'amica di Prisca il primo giorno di scuola,

«Ma le bastano pochi minuti per ridursi come una monella di strada. Io non so più cosa fare. Mi vergogno di uscire con lei».

«Puoi sempre camminare a due passi di distanza e far finta di non conoscermi» suggerì Prisca.

«La sente! Fa anche la spiritosa. Speriamo che questa nuova maestra non sia una mollacciona come la signorina Sole e riesca a metterla in riga» (Pitzorno, 1991, p. 18).

A Elisa, l'amica della protagonista (e sua pari) è affidato il controcanto di uno «Speriamo di no» che, recluso nell'ambito del suo pensiero, tradisce il messaggio dell'autrice (*Ibidem*). Tanto apprezzate nel tempo storico contemporaneo quanto da chi, come le sue pari, non era stato ancora toccato dai processi educativi tradizionali, l'autonomia e l'indipendenza sono viste, dai rappresentanti del mondo adulto, confliggenti con fini e direzioni della collettività strutturata. A questa discrasia Prisca risponde come può: con la fuga nella sua immaginazione, in primo luogo; e con un rapporto intimo e cameratesco con le sue amiche - quindi con delle sue pari, con altre bambine ugualmente sottoposte alle pressioni e alle aspettative della società.

Similmente sembra muoversi la madre di Diana Serra nel quasi omonimo *Diana, Cupido e il Commendatore* (Casella, 2006, cfr. in particolare p. 210). L'adesione acritica agli stereotipi sociali e culturali dell'alta borghesia si riverbera in un'educazione familiare conforme alle aspettative di classe, basata sul comportamento da imitare e non sulla parola da ascoltare (e, potenzialmente, da criticare). La posizione sociale deve essere rimarcata da amicizie altolocate e da cambi stagionali di guardaroba, nonché suggerire l'atteggiamento verso popolo e domestici (Pitzorno, 1994); e nessun discorso è dedicato a convincere Diana e la sorella a opporsi al matrimonio tra il ricchissimo nonno e una sartina, nella convinzione che anche per loro, in virtù dell'educazione ricevuta, la differenza di classe risulti patente e insopportabile. C'è nondimeno tutto un mondo interiore - un mondo di storie filmiche, di confini tra giusto e ingiusto - che contrasta con questi precetti, e che, pur nascosto o disprezzato dalla società circostante, conduce Diana e le sue pari a compiere quella che, nelle pagine del romanzo, è presentata come l'unica soluzione moralmente approvabile - ovvero aiutare il nonno a evadere dal manicomio in cui lo hanno internato, e sventare il piano degli zii e della madre (*Ibidem*).

La distanza tra una figura materna pronta a educare secondo i dettami della borghesia pre-sessantottina e una figlia che cerca uno spazio per esprimersi, evidente in *Ascolta il mio cuore*, torna negli altri volumi della saga. Resta sottotraccia ne *La Voce Segreta* per la giovane età di Cora, a cui tuttavia è negata una bicicletta per Natale perché non ritenuto, quest'ultimo, un regalo adatto a una bambina (Pitzorno, 1998, cfr. in particolare pp. 19-20); successivamente, l'iscrizione alla raffinata scuola dell'Ascensione è decisa anche perché possa integrarsi in un *milieu* più adatto al suo (Ivi, cfr. in particolare p. 115). In *Re Mida ha le orecchie d'asino*, la madre di Lalage concede alla protagonista qualche "libertà sociale" in più - come quella di frequentare la figlia di due modesti baristi - solo in virtù del loro trasferimento nella remota Isola de La Serpentaria (Pitzorno, 1996). Spera tuttavia che la presenza, nell'isola, della nipote e delle famiglie di alcune sue amiche d'infanzia possa "educare" la figlia ad adottare modi e maniere della classe sociale a cui appartiene (Ivi, cfr. in particolare pp. 47-49).

La madre, rappresentante della società, delle sue richieste, dei suoi vincoli. La figlia, l'individuo in formazione dotata di una "fame di mondo" a cui i compartimenti stagni della società degli anni Cinquanta non fanno e non possono accondiscendere. Un dialogo tra sorde: così appare il rapporto madre-figlia nella "Saga di Lossai", con movenze che non possono non ricordare *Dalla parte delle bambine* di Elena Gianini Belotti, uno dei testi chiave del femminismo italiano la cui lettura è rivendicata da Pitzorno stessa come fonte di ispirazione per il suo *Extraterrestre alla pari* (Pitzorno, 1998, cfr. in particolare p. 166). È vero che Prisca e Cora, con

i loro dieci e cinque anni, avevano superato quel periodo critico (corrispondente ai diciotto mesi) in cui, secondo l'ex direttrice del Centro Montessori, i bambini recepiscono per tramite materno gli stereotipi di genere e vi si adeguano (Barsotti, 2006, cfr. in particolare p. 77; Gianini Belotti, 1973, cfr. in particolare pp. 36-50, p. 133³) Probabilmente, nella disamina di Gianini Belotti, le due bambine avrebbero assunto la visionaria caratura dell'eccezione che conferma la regola: ma nell'esuberanza e nella creatività che controllano e canalizzano in ambiti nascosti agli adulti (le amiche, le agende, gli oggetti inanimati) possiamo intravedere una resistenza passiva a ciò che famiglia e società esigevano nei primi anni Cinquanta (Ulivieri, 2009). È uno sforzo di autocontrollo latore di un disagio singolarmente prossimo a quello di chi, durante la contestazione, criticava l'incapacità dell'istituzione in quanto tale di valorizzare le potenzialità di ciascun individuo: una posizione che i genitori delle giovani lettrici di Pitzorno sicuramente ricordavano, e che forse avevano condiviso (Bracke, 2014, trad. it. 2019; Chiosso, 2020; Ortoleva, 1998). Ma è soprattutto una reazione frustrata e impotentemente rabbiosa che rispecchia le vicende della scrittrice, pronta non a caso, poche pagine dopo essersi ricordata come «una bambina arrabbiata», a ricordare con amarezza i limiti che la società pre-sessantottina poneva sullo sviluppo della propria individualità, e a scrivere in *Storia delle mie storie*:

non potevo fare a meno di accorgermi che per il resto della famiglia i maschi erano molto più importanti. Per i miei parenti io rappresentavo un divertente giocattolo da agghindare e da far salire sulle sedie a recitare stupide poesie di pellerossa sferruzzanti. Ma “loro”, i maschietti, erano considerati forti, coraggiosi, intelligenti. [...]. Ero furiosa d'essere considerata una pappamolla solo perché ero una femmina. E non solo pappamolla. Anche un po' scema (Pitzorno, 2006, p. 73).

2. Un contesto costrittivo: tra scuola e società

E la scuola e la società? Pitzorno, da questo punto di vista, sembra aderire alle posizioni di chi, come Elena Gianini Belotti in *Dalla parte delle bambine*, vede nella famiglia l'agente educativo principale: in questo contesto, scuola e società assumono un ruolo sussidiario, teso a consolidare il processo familiare di adesione ai condizionamenti culturali (Gianini Belotti, 1973; Pruneri, 2015). In questo contesto assume un'importanza cruciale la maestra Argia Sforza, le cui nefandezze costellano le pagine di *Ascolta il mio cuore* e *La voce segreta*. L'insegnante, approdata alla scuola pubblica dopo decenni trascorsi in un prestigioso istituto privato, non ha le fattezze dei grandi cattivi: è banale, è scialba, è «grigia» (Faeti, 1995, p. 43). È rigida e ottusa: non gradisce i temi di fantasia, come testimonia il brutto voto rifilato a Prisca che, stufa di descrivere per l'ennesima il lavoro di suo padre, lo immagina ladro gentiluomo; non apprezza le disordinate e vaste letture della protagonista, a cui consiglia di concentrarsi sui più rassicuranti testi scolastici. Ossequia il potere e le facoltose famiglie delle sue alunne a cui riserva infiniti salamelecchi, ma in compenso si accanisce sulle Iolanda Repovik e Adelaide Guzzòn, derise e cacciate dalla classe perché povere (Borruso, 2019, cfr. in particolare p. 337). Anche nel suo caso il culto dell'esteriorità – il fiocco rosa a pallini celesti, l'ispezione di pulizia mat-

³ Scrive Gianini Belotti: «I rapporti madre-figlia sono dunque più problematici dei rapporti madre-figlio fin dai primi mesi di vita e si configurano in conflitti tipici. [...] La maggior parte delle bambine è vittima di interventi repressivi quando il temperamento innato le porti ad essere diverse dallo stereotipo femminile imposto. Sono proprio queste bambine, così ricche di vitalità e di curiosità, così avidi di vita, tese alla conquista del mondo circostante e della propria autonomia, a essere destinate a combattere fin da piccolissime vere e proprie battaglie con le madri, con scarse possibilità di uscirne vincitrici» (Gianini Belotti, 1973, pp. 32-34).

tutina, la ridicola marcetta che conclude ogni giornata di lezione – sembra lasciar presagire, e anzi denota, l'assoluta pochezza interiore (Barsotti, 2006, cfr. in particolare p. 90). Parimenti negativa è la professoressa Munafò, che in *Diana, Cupido e il Commendatore* mira a giudicare gli studenti secondo la loro maggior o minor aderenza agli orizzonti culturali prestabiliti e dominanti (Pitzorno, 1994).

I tentativi di ribellione rischiano, invece, di acuire le ingiustizie: accade ad esempio in *Ascolta il mio cuore* a Rosalba, che, per aver difeso Adelaide dagli insulti di Argia Sforza, è costretta a tenere le trecce della compagna mentre la maestra glielie sforbicia senza pietà; o a Elisa, che, per aver pronunciato una parolaccia, scatena l'ira di Argia Sforza su Iolanda Repovik, additata come "cattivo esempio" e costretta a ingurgitare un intruglio di acqua e sapone (Pitzorno, 1991, pp. 64-66). E sperare nell'aiuto degli adulti, del resto, è vano, come già sapevano Prisca e Rosalba:

non era affatto certo che – se la maestra avesse messo le mani addosso a una di loro due – qualche grande sarebbe intervenuto a chiedere vendetta. Nel caso di Prisca anzi era probabile che suo padre le avrebbe detto: – Arrangiatevi – e a Rosalba, sua madre di sarebbe limitata a sospirare che le punizioni corporali non hanno niente di artistico (Ivi, p. 246).

Anche con adulti apparentemente comprensivi il rischio della delusione resta in agguato: di questo ne fa le spese, sempre in *Ascolta il mio cuore*, Elisa, nel pianificare un complicato dispetto per farsi schiaffeggiare dalla maestra. Riesce nell'intento; ma, al contrario di quanto sperato, non ottiene dagli amati zii quella battaglia vicinanza su cui aveva contato (Ivi, cfr. in particolare pp. 274-283). Lungi dall'esser denunciata a direttori didattici o ispettori, Argia Sforza conclude il suo anno onorevolmente, con un elegante vassoio d'argento che le madri delle alunne, riconoscenti, le donano (Ivi, cfr. in particolare pp. 296-298). Non ci possiamo quindi stupire che in *Diana, Cupido e il Commendatore* le tre amiche, giunte ormai in seconda media, consiglino a Diana, assurta a bersaglio della Munafò, di sopportare con pazienza le sue angherie e di non ribellarsi.

Gli adulti degli anni Cinquanta sono complicati, sono ingiusti, sono distanti; ma soprattutto, sono talmente aderenti ai dettami sociali da risultare incomprensibilmente distanti a un bambino. È sicuramente un panorama più fosco rispetto a quello tratteggiato da altri libri pubblicati negli stessi anni (Borruso, 2019). Ma lo è anche rispetto ad altri romanzi della stessa Pitzorno. Il discrimine, in questo caso, è la diversa ambientazione storica. Pur sue nelle numerose gravidanze, Monna Yvette, madre delle due protagoniste de *La bambina col falcone*, è una donna amorevole e generosa, capace di insegnare a Costanza e Melisenda tolleranza e accettazione per il diverso; insieme al marito, primo falconiere di Federico II di Svevia, sa costruire un nucleo familiare rispettoso e attento verso le singolari aspirazioni delle proprie figlie (Pitzorno, 1982). Più sfaccettato il profilo della madre di Barbara in *Principessa Laurentina*, romanzo ambientato all'inizio degli anni Novanta. Qui la famiglia della protagonista non è certo idilliaca: i genitori, separati da tempo, si parlano solo tramite avvocati; Barbara, ormai tredicenne, attraversa una fase di incomprensione profonda con la madre, che ha dovuto seguire a Milano in occasione del secondo matrimonio. E quest'ultima non è certo esente da colpe: legge di nascosto il diario della figlia; paga la bambinaia tedesca perché diventi la confidente di Barbara e la informi sulle sue intenzioni di fuga da Milano; ma, rispetto alle sue omologhe degli anni Cinquanta, è evidente il suo interesse per la ragazza e il suo benessere – così come lo è quello del padre, pronto ad accogliere in casa la sorellastra della protagonista dopo la tragica morte dell'ex moglie e del secondo marito (Pitzorno, 1990).

Pur nelle sofferenze e nel dolore, Barbara, Costanza e Melisenda possono trovare negli adulti di riferimento l'affetto e la comprensione necessari per andare avanti con una certezza che

sembra negata alle ragazzine della “Saga di Lossai”, le cui vicende si concludono con ben altra amarezza. In *Ascolta il mio cuore* le angherie della maestra non conducono a una sua punizione esemplare; la loro fine giunge, molto più prosaicamente, con la conclusione dell’anno scolastico e gli esami di licenza elementare. La soluzione è dunque la fuga. Fuga fisica – ma accettabile perché fisiologica – dalle scuole elementari, e fuga mentale (Bernardi, 2019, cfr. in particolare p. 321): fuga nel rapporto con i propri pari, gli unici che possano condividere la delusione di non essere compresi, fuga nell’amore impossibile di Prisca per uno degli zii di Elisa, fuga in un’immaginazione a cui spetta il compito di risarcire da una realtà che umilia e rattrista. A questo compito cercano di rispondere i racconti mensili che costellano, sulla falsariga del libro *Cuore*, l’anno scolastico della protagonista; racconti scritti però non da un adulto per i suoi alunni, ma da Prisca per Prisca, in una rabbiosa e creativa asserzione della propria identità e indipendenza (Casella 2006, cfr. in particolare p. 205; Faeti, 1995, cfr. in particolare p. 45).

L’esperienza della fuga, che segna così profondamente le vicende di *Ascolta il mio cuore*, attraversa anche gli altri tre volumi. Fugge ad esempio Cora, che solo con il trasferimento in un’altra scuola ritrova la serenità e il benessere infranti dalla maestra Sforza (Pitzorno, 1998, cfr. in particolare pp. 179-181). E fugge (anche se solo mentalmente) Diana, le cui vicissitudini solo apparentemente raggiungono una conclusione positiva. È vero, il commendator Serra ritrova la libertà perduta grazie alla nipote che sventa l’inganno di figli e nuora; ma è un successo giustificato dall’enormità del fatto commesso, suscettibile di travalicare una morale tanto esile nei confronti di poveri e bambini quanto stringente nei confronti di adulti ricchi e potenti. E in ogni caso la riparazione del torto non conduce alla ricomposizione del nucleo familiare: tutti i parenti, a eccezione di Diana e della sorella Zelda, sono diseredati e cacciati di casa; la madre, ancora ammaliata dal secondo marito, ne approfitta per fuggire con lui in Argentina e abbandonare le figlie dall’altra parte del mondo, in Sardegna. Un occhio superficiale potrebbe accostare la partenza della madre di Diana a quella della famiglia di Matilda nel romanzo di Roald Dahl. Eventi simili, è vero, ma solo apparentemente: perché, se Matilda ne è felice (Faeti, 1995), Diana subisce la fuga materna, e ne soffre. Ritorna quindi, anche per lei, la fuga come via di salvezza: fuga nei pari, di nuovo unico baluardo vivente alle ingiustizie familiari e sociali, fuga nelle storie avventurose dei film americani, fuga, di nuovo, nell’amore impossibile per uno dei personaggi del suo film preferito. E una sorta di fuga è intrapresa anche da Lalàge, che, dopo aver ottenuto l’anelata amicizia con la cugina più grande, se ne allontana per non restare invischiata in quello stesso reticolo di “non detti” che macchia il mondo degli adulti e che lei disprezza (Pitzorno, 1996, cfr. in particolare pp. 233-237). Non è un caso che tornare sui passi della propria infanzia e scrivere *Ascolta il mio cuore* sia stato per la scrittrice

un viaggio all’indietro molto doloroso. Al di là degli aneddoti, tornai a soffrire sulla carne viva gli stessi sentimenti, la stessa rabbia impotente, la stessa disillusione riguardo all’aiuto che un bambino che subisce un’ingiustizia può aspettarsi dagli adulti. E cercando di mettere in scena, di rappresentare quell’antica tragedia, non mi ritrovai con un personaggio “vecchio e raggrinzito”, ma con una ferita sempre giovane, viva e sanguinante (Ivi, p. 127).

Conclusioni

La sorda resistenza culturale e sociale della famiglia (madri *in primis*), della società e della scuola a creatività, indipendenza e autodeterminazione; l’incasellamento delle individualità entro i soffocanti confini di genere e di classe; l’assoluta impermeabilità di queste strutture agli sforzi e all’impegno dei singoli. Con la “Saga di Lossai” il lettore si è invitato ad aderire a una visione

cupamente problematica degli anni Cinquanta, dove l'esibizione di un'individualità piena e sviluppata appare radicalmente inconciliabile con l'integrazione alla vita in società (Ascenzi, 2002). O si accettano i vincoli sociali e culturali, trasformandosi e integrandosi, o si rimane fedeli al proprio io, sopportando esclusioni ed emarginazioni: è una scelta apparentemente univoca, in cui *tertium non datur*. Da questo punto di vista, sono gli ideali educativi di oggi che mostrano – e che presentano – quelli di ieri, individuando nella mancata valorizzazione dell'intraprendenza individuale la loro più stringente lacuna.

Eppure la visione dolorosamente problematica di Pitzorno nasconde dei barlumi di speranza, e tra questi si annidano i punti di contatto, i fili rossi che consentono alle ragazzine di oggi di specchiarsi nelle omologhe di tanti decenni fa. L'impotenza e la soggezione alle stereotipie omologanti della società degli anni Cinquanta non impediscono alle bambine di Bianca Pitzorno di provare empatia e compassione verso i più deboli, come nel caso di Cora, che accudisce amorevolmente i fratelli minori, o di Prisca, che ricerca in tutti i modi l'amicizia di Iolanda e Adelaide. In questo modo le protagoniste della "saga di Lossai" frantumano la «catena del disprezzo» che, nell'analisi di Alice Miller, induce i bambini vittime dell'indifferenza genitoriale a riversare le loro frustrazioni in rapporti che li vedano in posizione di forza, perché

Il disprezzo per il più piccolo e per il più debole costituisce dunque la migliore protezione contro l'emergere dei propri sentimenti di impotenza; è l'espressione della debolezza scissa. [...] I genitori si vendicano inconsciamente sul bambino delle umiliazioni da loro stessi patite. [...] Il disprezzo è l'arma del debole, una protezione contro certi sentimenti che alludono alla nostra storia passata. Ma all'origine di ogni disprezzo, di ogni discriminazione, c'è il potere più o meno cosciente, incontrollato e nascosto che l'adulto esercita sul bambino e che, fatta eccezione per la soppressione fisica e per gravi maltrattamenti, viene tollerato dalla società (Miller, 1976, trad. it. 1996, pp. 82-83).

E non solo questo desiderio di rivalsa non si concretizza; non si affaccia neanche nella mente di Cora, Prisca e Diana, capaci di rintracciare altrove quella conferma psicologica che famiglia e società non sanno offrire (*Ibidem*). È una vittoria silenziosa, perché, al di fuori della cerchia delle pari, nessuno si avvede della persistenza con cui le protagoniste coltivano la propria interiorità. Ma se ne avvede l'io narrante; e se ne avvedono i lettori, a cui questa capacità di viaggiare in direzione "ostinata e contraria" è presentata come un pregio da perseguire per il valore che ricopre in se stessa, a prescindere dal giudizio, dalle ricadute sociali, e, in ultima analisi, dai vincoli e dalle richieste che una collettività strutturata può porre.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A. (2002): *Profili della lettura e letteratura per l'infanzia*. In: A. Ascenzi (a cura di): *La letteratura per l'infanzia oggi*. Milano: Vita & Pensiero, pp. 7-35.
- Barracco G. (2019): *Vocazioni irresistibili, vuoti vertiginosi. Il romanzo di formazione italiano negli anni Ottanta del Novecento*. Padova: Studium.
- Barsotti S. (2006): *Bianca Pitzorno e le sue bambine*. In: E. Catarsi e F. Bacchetti (a cura di): *I «Tusitala». Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*. Tirrenia (Pi): Del Cerro, pp. 73-96.
- Barsotti S. (2017): *Bambine in educazione nella letteratura per l'infanzia contemporanea. Il caso di Mina*. In: S. Ulivieri (a cura di): *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 803-808.
- Bellatalla L., Genovesi G. (2011): *Letteratura per l'infanzia: una definizione ambigua ed un rapporto improprio*. In: D. Lombello Soffiano (a cura di): *La letteratura per l'infanzia oggi*. Rovato: Pensa Multimedia, pp. 35-43.
- Bernardi M. (2011): *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*. Milano: Unicopli.

- Bernardi M. (2019): *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare*. In: S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di): *Letterature per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci, pp. 305-324.
- Borruso F. (2019): *La famiglia e la scuola nella letteratura per ragazzi. Metamorfosi di un immaginario*. In: S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di): *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci, pp. 325-342.
- Bracke A. M. (2014): *La nuova politica delle donne. Il femminismo in Italia (1968-1981)*. Trad. it. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, 2019.
- Casella M. (2006): *Le voci segrete. Itinerari di iniziazione al femminile nell'opera di Bianca Pitzorno*. Milano: Mondadori.
- Catarsi E. (a cura di) (2010): *La fantasia al potere. Gli scrittori dei bambini tra gli ultimi due secoli*. Roma: Armando.
- Chiosso G. (2020): *Antiautoritarismo, utopia e rottura della tradizione*. In: C. Xodo, M. Benetton (a cura di): *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*. Roma: Studium, pp. 130-154.
- Crainz G. (2003): *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*. Roma-Bari: Laterza.
- Dahl R. (1988): *Matilda*. Trad. it. Milano: Salani, 1989.
- De Giorgi F. (2019): *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-68 in Italia*. Roma: Viella.
- Faeti A. (1995): *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*. Milano: Bompiani.
- Gianini Belotti E. (1973): *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Guerrini V. (2006): *Donatella Ziliotto: cinquant'anni di scrittura dalla parte dei bambini*. In: E. Catarsi, F. Bacchetti (a cura di): *I «Tusitala». Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*. Tirrenia (Pi): Del Cerro, pp. 97-117.
- Lindgren A. (1945): *Pippi Calzelunghe*. Trad. it. Firenze: Salani, 1958.
- Lollo R. (2002): *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*. In: A. Ascenzi (a cura di): *La letteratura per l'infanzia oggi*. Milano: Vita & Pensiero, pp. 37-68.
- Martinelli C. (2022): *Echi e suggestioni del Sessantotto nella letteratura per l'infanzia. Piste e traiettorie*. Pisa: Ets.
- Martino P. (2018): Lo "spettro" del Sessantotto e l'epifania del "nuovo spirito" capitalistico: effetti pedagogici "non ricercati". *Formazione, lavoro, persona*, n. 24, pp. 64-71.
- Miller A. (1976): *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé. Riscrittura e continuazione*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1996.
- Moretti F. (1999): *Il romanzo di formazione*. Torino: Einaudi.
- Ortoleva P. (1998): *I movimenti del '68 in Europa e in America*. Roma: Riuniti.
- Ridley P. (1994): *Il cucchiaino di meteorite*. Trad. it. Mondadori: Milano, 1995.
- Pitzorno B. (1979): *Extraterrestre alla pari*. Milano: Mondadori.
- Pitzorno B. (1982): *La bambina col falcone*. Milano: Salani.
- Pitzorno B. (1990): *Principessa Laurentina*. Milano: Mondadori.
- Pitzorno B. (1991): *Ascolta il mio cuore*. Milano: Mondadori.
- Pitzorno B. (1994): *Diana, Cupido e il Commendatore*. Milano: Mondadori.
- Pitzorno B. (1996): *Re Mida ha le orecchie d'asino*. Milano: Mondadori.
- Pitzorno B. (1998): *La voce segreta*. Milano: Mondadori.
- Pitzorno B. (2006): *Storia delle mie storie*. Milano: il Saggiatore.
- Pruneri F. (2015): La scuola di Bianca Pitzorno. Le cronache della vita della classe della scuola San Giuseppe a Sassari (1950-1953). *Ricerche di pedagogia e didattica*, 10(2), pp. 115-130.
- Rutschky K. (1977): *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Trad. it. Mimesis: Sesto San Giovanni, 2015.
- Sennett R. (1977): *Il declino dell'uomo pubblico*. Mondadori: Milano.
- Ulivieri S. (a cura di) (2009): *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Ziliotto D. (1968): *Tea Patata*. Firenze: Vallecchi.

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

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

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

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

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

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

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

Per informazioni: clara.silva@unifi.it

INDICE

NUMERO 2 · LUGLIO – DICEMBRE 2022

5 Editoriale, Clara Silva

Dossier

- 7 *Leggere la multidimensionalità degli interventi con le famiglie con bambini tra 0-3 anni in situazione di povertà. Voci e esperienze delle operatrici partecipanti alla ricerca RdC03*, Sara Serbati, Daniela Moreno Boudon, Anna Salvò, Katia Bolelli, Armando Bello, Paola Milani
- 23 *Parenting in the South Seas. Educational skills in remote archipelagos of French Polynesia*, Rodica Ailincăi, Maurizio Ali, Mirose Paia, Emilie Guy, Déana Wong
- 47 *Etnorami islamici. Donne e radicalizzazione jihadista*, Ezio Del Gottardo, Elena Nicolai
- 61 *Donne migranti come agenti di prevenzione della radicalizzazione e degli estremismi, nei e nelle giovani delle seconde generazioni*, Mustafa Marchych
- 73 *Radicare nuove voci. Storie di donne tra mediazione, intercultura ed empowerment*, Isabella Pescarmona, Giulia Gozzelino, Lorena Milani
- 85 *Recuperare il “materno” nella dimensione di cura autentica: una proposta pedagogica contro il radicalismo violento giovanile*, Angela Muschitiello
- 99 *“Helicopter Parenting” and Antisocial Behavior: The Role of Family Education*, Karin Bagnato
- 117 *Povert  valoriale, povert  educativa. Il prisma pandemico*, Michele Corsi
- 127 *«We can't leave them alone fighting against a dragon»: educators' representations through images of adolescents' wellbeing during Covid-19 pandemi*, Chiara Borelli
- 141 *Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica*, Regina Brandolini
- 155 *«Ci  che non si vede non esiste»: la documentazione pedagogica come narrativa dell'esperienza per e con la famiglia*, Luciane Pandini-Simiano
- 163 *Bambine degli anni Cinquanta per ragazze degli anni Novanta. Famiglie ed educazione nei romanzi* di Bianca Pitzorno, Chiara Martinelli