



nuova serie, unico 2015

**Questo numero** – che chiude l'edizione della rivista *Cittadini in crescita* – approfondisce le relazioni di amicizia e affetto che nascono tra bambini e adolescenti: il tema viene sviluppato sia dal lato di contributi teorici degli esperti, sia attraverso una lettura dei dati emersi da alcune ricerche, che dando voce all'esperienza diretta dei ragazzi stessi. Si va così dagli studi storici delle scienze sociali sul comportamento sociale dei bambini fin dalla tenera età, alle relazioni amicali e sentimentali nella fase adolescenziale, affrontate con uno sguardo sia interno (italiano), che internazionale (nella relativa sezione), con contributi che presentano i risultati di indagini svolte in Spagna e nel Regno Unito. Il tema della disabilità offre uno spunto per osservare le relazioni tra bambini in classe. Attenzione è dedicata anche ai ragazzi vicini alla maggiore età in uscita dalle strutture di accoglienza residenziale, alla capacità da loro sviluppata autonomamente per tessere relazioni e legami tra loro e con l'ambiente, e al sostegno dei servizi in termini di accompagnamento. Sempre dal lato dell'offerta di opportunità, una riflessione provocatoria viene fatta anche sulle attività ricreative di un cinema "a portata dei bambini", e della loro creatività, anche confusionaria. A livello di problematiche e criticità, le interviste proposte mettono in rilievo metodologie alternative e multiculturali per accogliere in un'efficace relazione d'aiuto il diverso, culturalmente o anche solo nel genere. Infine, si restituisce l'analisi di un studio regionale sui bambini e adolescenti che si trovano fuori dalla loro famiglia, e si raccolgono le esperienze di alcuni figli adottivi adulti. Si coglie l'occasione per condividere obiettivi e azioni programmate dall'ultimo Piano nazionale di azione per l'infanzia e l'adolescenza, e su alcune iniziative governative rivolte alla famiglia (scambio intergenerazionale e FamilyLine). Chiudono il volume, prima della rassegna di eventi e normativa, i dati sulle generazioni di Neet, un contributo sui servizi rivolti ai minorenni autori di reato e i progetti 285 di contrasto alla devianza giovanile.

**Il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza** si occupa di: raccolta e diffusione di normativa, dati statistici e pubblicazioni scientifiche; mappatura aggiornata dei servizi e delle risorse destinate all'infanzia a livello nazionale, regionale e locale; analisi della condizione dell'infanzia e valutazione dell'attuazione della legislazione; predisposizione degli schemi di rapporti e relazioni istituzionali. La gestione delle sue attività è affidata dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e dal Dipartimento per le politiche della famiglia della Presidenza del consiglio dei ministri, in rapporto convenzionale, all'Istituto degli Innocenti di Firenze.

ISSN 1723-2562

Cittadini in crescita unico 2015

# Cittadini in crescita

*Editoriale: Affettività e interazioni* ● *La scoperta delle relazioni tra pari* ● *L'adolescente e l'amore* ● *Amicizia e disabilità* ● *La rete affettiva dei ragazzi fuori dalla famiglia di origine* ● *Il cinema come luogo di socialità* ● *Interviste a Marie Rose Moro e Laura Corradi* ● *Il Gruppo degli adottivi adulti* ● *Ascolto e partecipazione: la voce dei bambini e ragazzi fuori dalla famiglia di origine* ● *Il nuovo Piano d'azione* ● *Solidarietà intergenerazionale* ● *Ghost: indagine sui giovani Neet* ● *I progetti 285 di contrasto alla devianza giovanile a Roma e Firenze* ● *Il ruolo dei servizi della giustizia minorile* ● *Oltre l'allontanamento: una ricerca in Emilia-Romagna* ● *Antirazzismo quotidiano tra pari in Inghilterra* ● *Relazioni affettive tra adolescenti in Spagna* ● *Family roots* ● *Il congresso dell'Associazione internazionale per la salute degli adolescenti* ● *Sexual Violence Research Initiative* ● *FamilyLine* ● *Rassegna normativa*





Dipartimento per le Politiche  
della Famiglia



Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali  
Direzione Generale per l'inclusione  
e le politiche sociali



## Cittadini in crescita

nuova serie, unico 2015

Pubblicazione registrata presso il Tribunale di Firenze il 15 maggio 2000 (n. 4965)

ISSN 1723-2562

**Direttore responsabile** Anna Maria Bertazzoni

**Comitato di redazione** Donata Bianchi, Adriana Ciampa, Luciana Saccone, Antonella Schena

**Referente per le attività di cui al Centro nazionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza** Donata Bianchi

**Redazione** Erika Bernacchi, Barbara Guastella, Cristina Mattiuzzo (coordinamento redazionale), Tessa Onida, Paola Senesi



**Istituto degli Innocenti**  
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze  
n. verde 800 435433  
www.minori.gov.it - cnda@minori.gov.it

**Coordinamento editoriale** Antonella Schena

**Realizzazione editoriale** Barbara Giovannini (progetto grafico), Silvia Pacchiarini (impaginazione),  
Paola Senesi (editing)

**Supporto tecnico-organizzativo** Maria Bortolotto

**Stampa** Litografia IP, Firenze - maggio 2016

Questa pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti nel quadro delle attività del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Tutta la documentazione prodotta dal Centro nazionale è disponibile sul sito web [www.minori.gov.it](http://www.minori.gov.it). La riproduzione è libera, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, salvo citare la fonte.

# www.minori.gov.it

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Il **sito web** del Centro nazionale è dedicato all'informazione sulla realtà dell'infanzia e dell'adolescenza e sulle iniziative che ne promuovono i diritti. Il sito propone notizie e approfondimenti, segnala eventi e dà ampio spazio a documenti, ricerche e progetti che promuovono il benessere delle nuove generazioni. Si sostiene così lo scambio di saperi ed esperienze, nella consapevolezza che una migliore informazione in questo campo favorisce l'aggregazione tra le istituzioni, gli operatori del settore, le associazioni di volontariato e le famiglie.

Sul sito sono consultabili i contenuti prodotti dal Centro nazionale e dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza: rapporti e relazioni, indagini, monitoraggi, tavole statistiche, banche dati, rassegne, progetti, pubblicazioni (tutte acquisibili in formato pdf).

Notizie e documenti sono organizzati anche per argomento, tipo di risorsa, titolo e indice alfabetico delle categorie. I materiali sono rintracciabili sia tramite ricerca testuale libera, sia grazie al sistema di etichettatura che consente collegamenti trasversali determinati da tag e categorie.

### PER SEGNALARE INIZIATIVE E INVIARE MATERIALI E RAPPORTI

potete **CONTATTARE** la redazione del portale tramite mail a

**[portale@minori.gov.it](mailto:portale@minori.gov.it)**

o attraverso il numero verde **800 435 433**

Tra gli spazi tematici dedicati, l'**AREA 285** raccoglie le attività fatte per concretizzare questa legge e mette a disposizione i progetti e i relativi materiali riconosciuti come buone pratiche. Da qui è possibile consultare la nuova Banca dati progetti 285 delle Città riservatarie.

Per agevolare l'accesso degli utenti ai propri servizi e alle proprie risorse, il Centro nazionale ha attivato il numero verde gratuito **800 435 433**

Al numero verde risponde sempre la "storica" **segreteria del Centro nazionale** ed è possibile richiedere informazioni e pubblicazioni e mettersi in contatto con i diversi settori di attività.

# Cittadini *in* crescita

nuova serie  
unico 2015

## EDITORIALE

- 3 Affettività e interazioni: cosa si muove nei mondi dei bambini e degli adolescenti

## APPROFONDIMENTI

- 5 Le bambini, i bambini e la scoperta delle relazioni  
*Emma Baumgartner*
- 12 L'adolescente di fronte all'amore *Alberto Pellai*
- 17 Relazioni amicali e disabilità *Giulia Savarese*
- 26 Le relazioni che fortificano: la rete affettiva dei ragazzi fuori dalla famiglia di origine *Federico Zullo*
- 32 La sala (a)sociale: relazioni non convenzionali all'interno dei cinema (rimasti) *Marco Dalla Gassa*

## INTERVISTE

- 38 Genitori e figli nell'esperienza della migrazione  
Intervista a Marie Rose Moro a cura di *Erika Bernacchi*
- 45 La neutralità non esiste: studi di genere e formazione degli operatori sociali  
Intervista a Laura Corradi a cura di *Erika Bernacchi*

## DALLA PARTE DEI "CITTADINI IN CRESCITA"

- 50 Il gruppo di confronto degli adottivi adulti CIAI – GAA *Maria Forte*
- 55 Ascolto e partecipazione: la voce dei bambini e ragazzi fuori dalla famiglia di origine *Lucia Fagnini*
- 59 Il nuovo Piano nazionale d'azione per l'infanzia e l'adolescenza *Cristina Calvanelli, Valentina Rossi*
- 65 Solidarietà tra generazioni: donne manager formano le più giovani *Monica Andriolo*
- 69 Ghost, Indagine sui giovani che non studiano, non lavorano o non si formano (i Neet) *Roberto Maurizio*
- 73 Peer education e ascolto per contrastare la devianza giovanile a Roma *Ornella Prete*
- 77 L'esperienza educativa integrata in una periferia urbana di Firenze *Gabriele Cicconi*
- 82 Minori e reato: il ruolo dei servizi della giustizia minorile *Gioconda Maria Adele Caccia*

## STATISTICHE E INDAGINI

- 86 Oltre l'allontanamento: una ricerca in Emilia-Romagna  
*Francesca Corradini*

## INTERNAZIONALE

- 97 Antirazzismo quotidiano: l'esperienza dei gruppi di pari di adolescenti multilingue in Inghilterra *Ben Rampton*
- 103 Come impariamo ad amarci? Relazioni affettive tra adolescenti in Spagna *María Antonieta Delpino Goicochea*

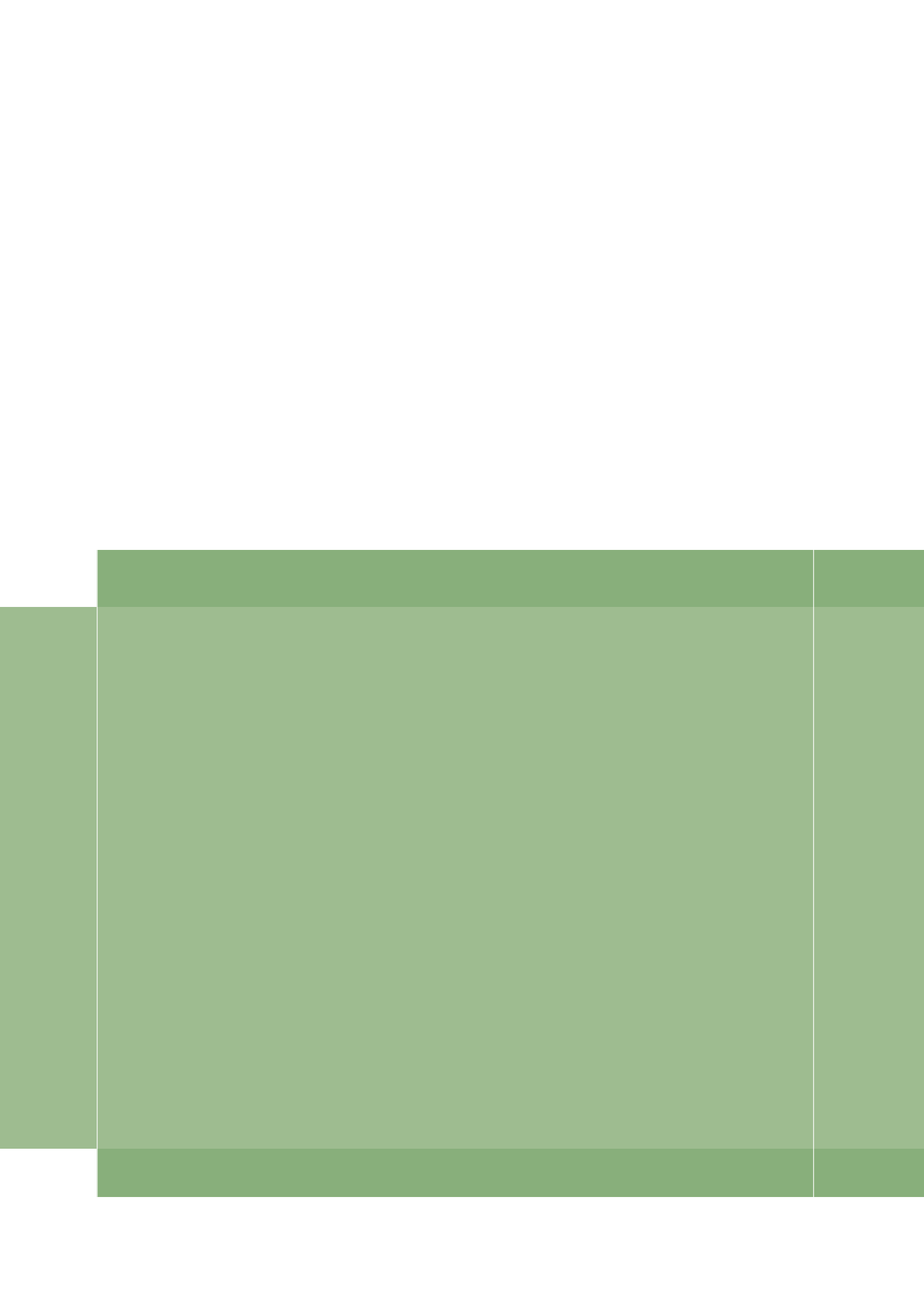
## EVENTI

- 111 Family Roots: una sperimentazione della giustizia minorile  
*Barbara Guastella*
- 113 Passi avanti nella formazione nella salute in adolescenza  
*Cristina Mattiuzzo*
- 114 Sexual Violence Research Initiative *Erika Bernacchi*
- 116 Cittadinanza digitale per le famiglie: è nata FamilyLine  
*Cristina Mattiuzzo*

- 118 RASSEGNA NORMATIVA a cura di *Tessa Onida*

Sommario





# AFFETTIVITÀ e INTERAZIONI: cosa si muove nei MONDI dei BAMBINI e degli ADOLESCENTI



Questo numero unico 2015 di *Cittadini in crescita* si apre con un focus sulle relazioni di amicizia e affetto che nascono tra bambini e adolescenti.

L'articolo di Emma Baumgartner ripercorre lo sviluppo storico delle scienze sociali che hanno osservato e studiato i giochi e i comportamenti dei bambini, arrivando a scoprire e riconoscere che l'essere umano è "sociale" fin dai primi anni di vita. Alberto Pellai ci offre poi uno sguardo sulla vita relazionale degli adolescenti, raccontando in quali contesti e in quali modi oggi i ragazzi e le ragazze vivono la propria crescita sentimentale e sessuale, a livello psichico interiore e nella condivisione con l'esterno dei propri timori e titubanze legate allo sviluppo, in particolare nella ricerca dell'amico o amica del cuore. Le relazioni di amicizia trovano terreno fertile anche tra i banchi: Giulia Savarese presenta i risultati di una ricerca qualitativa dentro la scuola che esamina barriere e difficoltà legate all'instaurarsi di rapporti amicali fondati sulla reciprocità, con bambini affetti da disabilità. Spostandosi su target di età più grandi, Federico Zullo introduce l'importanza dell'amicizia per i giovani che si trovano su una soglia a doppio scalino: quello dell'ingresso nell'età adulta, e dell'uscita dal contesto che li ha accolti per lungo tempo al di fuori della propria famiglia di origine. Infine, chiude il focus Marco Dalla Gassa, che descrive le opportunità e i limiti del cinematografo nel mondo digitale moderno:

l'invito finale che lancia lo studioso è quello di porsi un po' più in ascolto dei giovani, delle loro dinamiche, anche quando agli adulti – nella loro veste di insegnanti e genitori – possono apparire caotiche e disordinate, ma che possono invece rivelare una loro propria creatività.

Nelle pagine che seguono si offrono spunti di riflessione su alcuni fenomeni emergenti, cercando di mettere in evidenza ricerche e percorsi di azione che partono da prospettive positive, in controcorrente rispetto al panorama di crisi internazionale, non solo economica ma anche sociale, che, colpendo il clima generale di fiducia, rischia di intaccare pure le relazioni interpersonali. L'intervista a Marie Rose Moro ci porta oltralpe, nella Francia colpita dalla violenza che ha generato nuovi conflitti interetnici: l'esperta ci mostra come gli strumenti della clinica transculturale agiscono a doppio senso, verso chi viene accolto e chi deve accogliere, per avvicinare esseri "altri" ancora troppo distanti, anche in Paesi che vantano una lunga esperienza di tradizione migratoria. I "figli della migrazione" possono essere un ponte importante in questo dialogo tra mondi "altri", trasformando le proprie problematicità in risorse preziose per tutta la comunità. Si focalizza sull'"altro" anche l'intervista a Laura Corradi, nella prospettiva degli studi di genere, che sottolinea l'importanza di prendere consapevolezza delle diversità degli altri e della nostra singolarità, soprattutto quando si è operatori nel settore sociale, al fine di riconoscere una volta per tutte che la neutralità non esiste, e le soggettività di tutti, anche di chi lavora nella relazione di aiuto, possono diventare una risorsa, se gestite con cognizione di causa.

Ci spostiamo poi nell'ambito dei bambini che vivono fuori dalla propria famiglia. Sul tema, abbiamo voluto dare spazio a iniziative e progetti che cercando di dare voce direttamente ai ragazzi. L'associazione che riunisce i ragazzi e le ragazze adottati, una volta diventati adulti, offre l'opportunità di riflettere e rielaborare la propria esperienza nei Gruppi adulti adottati, qui presentato da Maria Forte, coordinatrice nazionale, e da alcuni partecipanti. Continuano a svilupparsi invece percorsi co-diretti dai ragazzi stessi, per promuovere una crescita in autonomia, sostenendosi in reti di amicizia e supporto anche pratico, dopo il distacco da un contesto di accoglienza: ce li presenta la ricercatrice Lucia Fagnini. Una panoramica sul piano governativo rivolto all'infanzia e l'adolescenza (nuovo Piano nazionale d'azione) è offerta da Cristina Calvanelli e Valentina Rossi: una novità del Piano è anche la sua presentazione in versione *child-friendly*, ovvero con uno stile e una grafica che lo renda consultabile e leggibile proprio dai bambini e ragazzi stessi. In questo modo, il Piano diventa uno strumento didattico utile anche per gli insegnanti, per introdurre alcune delle numerose tematiche affrontate dal programma nazionale. Nella scia dei rapporti tra adulti e bambini, cogliamo l'occasione per volgere un breve sguardo su un altro progetto innovativo: la formazione professionale di giovani donne da parte di donne in carriera più anziane, per promuovere la managerialità femminile e lo scambio intergenerazionale. Si tratta di un'iniziativa avviata dal Dipartimento per le politiche della famiglia, con il sostegno dell'organizzazione di Torino S&T, qui presentata da Monica Andriolo. Sul fronte della ricerca e della progettazione, Roberto Maurizio ci presenta l'ultima indagine a livello nazionale sui ragazzi che non studiano e non lavorano in Italia: dati allarmanti per una fetta di giovani che, tagliati fuori da formazione e occupazione, rischiano di diventare dei veri e propri "ghosts". Dalle città di Roma e Firenze ospitiamo poi i resoconti di

progettualità realizzate nell'ambito del fondo ex lege 285/97 – con i contributi di Ornella Prete e Gabriele Cicconi –, che mirano a contrastare la devianza e lo "sbando" giovanile. Su questi stessi temi, la ricercatrice Caccia spiega come sono nati e come si sono sviluppati nel tempo i servizi della giustizia minorile, e il loro ruolo oggi, rispetto alla necessità di rieducare più che punire i giovani autori di reato, per i quali l'evento vissuto rappresenta un dramma difficile da superare, così come per loro famiglie, che necessitano sostegno.

Il contributo di Francesca Corradini, nella sezione Statistiche e indagini, riassume, infine, una larga ricerca quali-quantitativa svolta in Emilia-Romagna sui bambini e adolescenti allontanati dalla famiglia di origine.

La sezione internazionale è dedicata a una ricerca svolta in Inghilterra dal Centro di ricerca sul linguaggio dell'Università di Manchester, nella quale Ben Rampton ha raccolto lo slang giovanile di gruppi (culturalmente) misti di ragazzi di origine straniera, che mescolando i loro gerghi con l'inglese "storpiato", stanno creando una nuova comunità giovanile che anche inconsapevolmente, si auto-costituisce come luogo di integrazione e tolleranza. Dalla Spagna, la ricercatrice Delpino Goicochea racconta attraverso i dati di una ricerca, modi e stili della crescita affettiva e sessuale dei nuovi adolescenti spagnoli.

Chiudono il numero alcuni eventi internazionali dell'anno, dove si sono affrontati i temi della violenza sessuale (Sud Africa) e della salute adolescenziale (Portogallo), e italiani: il lancio di una rete di supporto alle famiglie di ragazzi autori di reato (Family Roots) e della linea di supporto online per i servizi rivolti alle famiglie (FamilyLine). La rassegna normativa finale approfondisce la normativa nazionale più importante emanata nell'anno e offre un elenco informativo di quella internazionale e regionale. È questo l'ultimo numero della rivista *Cittadini in crescita*.



# Le BAMBINE, i BAMBINI e la SCOPERTA delle RELAZIONI

 Emma Baumgartner

## Le relazioni tra pari: una scoperta recente

Bambine e bambini iniziano la loro esperienza sociale all'interno della famiglia. Con tempi e modalità diverse, chi prima e chi più tardi, chi al nido e chi alla scuola dell'infanzia scoprono che il mondo sociale non è abitato soltanto da adulti ma anche da altre bambine e bambini, una scoperta che con l'andare del tempo porterà a modifiche sostanziali delle competenze relazionali e a uno spostamento del baricentro sociale dalla famiglia a ciò che accade al di fuori di questa (Di Norcia, 2004). Così come le bambine e bambini, anche gli studiosi dello sviluppo infantile hanno scoperto, potremmo dire tardivamente, che il mondo delle relazioni non si esaurisce nell'ambito familiare ma comprende anche il multiforme universo dei rapporti tra coetanei.

L'idea infatti che il motore della crescita dei bambini fosse rappresentato prima di tutto dagli adulti, e in particolare dai genitori, ha accomunato ricercatori che provenivano da tradizioni teoriche molto diverse; Freud, Piaget, Bowlby, Watson e i loro discepoli condividono il presupposto che il processo di sviluppo consista nel diventare adulti e che in qualche modo l'infanzia e l'adolescenza rappresentino delle fasi transitorie, preparatorie, nel corso delle quali bambine e bambini, attraverso meccanismi e processi descritti in modo diverso dalle varie teorie, acquisiscono la grammatica e la sintassi del mondo sociale adulto (Baumgartner, Bombi, 2005).

Con lo studio dei rapporti tra pari, si sono aperte, invece, prospettive teoriche innovative che ridimensionano il ruolo degli adulti e ci permettono

di comprendere, in tutta la sua complessità e specificità, il funzionamento sociale dei bambini, fin dai primi anni di vita.

In questo articolo, introdurrò il tema della socialità infantile e della socializzazione tra pari ricostruendo brevemente la storia della ricerca empirica e dei modelli teorici per arrivare alle prospettive contemporanee che considerano le relazioni tra pari una risorsa essenziale nello sviluppo infantile. Descritte le peculiarità della competenza sociale tra coetanei, andremo poi a descrivere le forme in cui tale competenza si declina, in particolare due diverse tipologie di relazione, quelle diadiche e di gruppo. Diadi e gruppi nelle diverse età si caratterizzano diversamente in funzione del genere, un fenomeno che viene descritto come segregazione di genere, di cui è interessante analizzare le funzioni, le caratteristiche, l'evoluzione nel corso del tempo.

Esaminerò poi sia le problematiche delle relazioni tra pari, laddove siano presenti fenomeni di isolamento, vittimizzazione, prevaricazione, che i punti di forza ovvero la prosocialità e l'altruismo, luci e ombre che fanno parte della natura sociale degli esseri umani e che compaiono già in età precoce.

## Questioni di definizioni, per cominciare

Le relazioni tra pari, per definizione, sono egualitarie e hanno proprietà e caratteristiche peculiari. Per sottolineare il principio di uguaglianza sono state definite "relazioni orizzontali" ovvero paritarie, simmetriche in termini di potere, responsabilità, capacità, conoscenze (Ladd, 2005).

Con lo studio dei rapporti tra pari si sono aperte prospettive teoriche innovative che ridimensionano il ruolo degli adulti e ci permettono di comprendere in tutta la sua complessità e specificità il funzionamento sociale dei bambini fin dai primi anni di vita.

Invece, nel caso delle relazioni adulto-bambino o anche tra fratelli/sorelle si utilizza il termine “relazioni verticali”, per mettere in risalto l’asimmetria, la disparità; in questa tipologia di rapporti l’adulto, così come il fratello o la sorella maggiore, hanno abilità più avanzate, maggiori conoscenze ed esperienze e da ciò consegue maggior potere. Avere più potere significa non soltanto assumersi responsabilità ma anche esercitare controllo sull’altro; accade così che il bambino nelle relazioni verticali abbia solitamente il ruolo di colui che apprende e che si adegua a decisioni prese da altri diversamente da quanto si verifica nelle relazioni tra coetanei in cui la similarità implica negoziazioni e transazioni tra soggetti interagenti che sono allo stesso livello dell’altro.

Condividere la stessa agenda in termini di competenze e di livelli di sviluppo significa agire, pensare, sentire, stare nel mondo in modo simile e poter mettere in comune fantasie, interessi, problemi e soluzioni. Traiettorie parallele consentono di sviluppare legami profondi ma richiedono anche abilità di soluzione dei conflitti, di confronto con le ambiguità della comunicazione e con la complessità della rete sociale. Per queste ragioni si è affermato che il gruppo dei pari rappresenta una sorta di arena (Baumgartner, Strayer, 2008) nella quale bambine e bambini mettono alla prova il proprio repertorio di abilità sociali confrontandosi con problemi di assertività, gerarchie di dominanza, differenze di genere, aggressività e prosocialità. In altre parole, interagire con i coetanei costituisce per i bambini una sfida e un’opportunità che avrà conseguenze rilevanti sullo sviluppo sociale, affettivo e cognitivo.

**Il mondo sociale infantile non è solo adulto: la scoperta delle relazioni tra pari nella psicologia dello sviluppo**

Per ricostruire la storia dell’indagine scientifica sul mondo dei pari è necessario guardare indietro nel tempo e collocare l’inizio di questa storia, che arriva ai giorni nostri, negli anni tra le due guerre mondiali. Nel periodo successivo alla Prima guerra mondiale, caratterizzato dalla fine delle grandi illusioni e dal lascito doloroso di morte e devastazione, ci si rese conto dell’importanza del benessere delle nuove generazioni e grande attenzione fu dedicata all’educazione dei bambini (Ladd, 2005).

In questo quadro gli studiosi cominciarono a osservare con attenzione le relazioni tra pari e svilupparono metodologie di descrizione delle interazioni tra bambini e del comportamento sociale, in particolare furono quelli gli anni della sociometria e dell’osservazione diretta dell’agire sociale infantile.

A questi studi seminali dobbiamo conoscenze ancora attuali sul gioco sociale (Parten, 1932) quali, ad esempio, l’osservazione che il gioco parallelo non è una manifestazione tipica dell’egocentrismo del bambino prescolare ma che, al contrario, si colloca in una sequenza di azioni sociali e rappresenta una sorta di ponte tra il gioco solitario e la cooperazione.

Più o meno negli stessi anni Moreno (1934) sviluppa l’approccio sociometrico allo studio dei gruppi dei pari, approccio che si è rivelato nel corso degli anni uno strumento di grande utilità; le ricerche iniziali riguardavano popolazioni particolari, quali giovani detenuti, e l’autore era interessato a descrivere i processi di scelta e di preferenza sociale nella convinzione che si potessero comprendere i conflitti e le dinamiche negative osservando gruppi che condividevano le stesse condizioni problematiche. Di converso, laddove invece i gruppi si formavano spontaneamente o non erano costituiti sulla base di una comune problematicità, secondo Moreno sarebbe stato più probabile osservare dinamiche positive e relazioni armoniose. Da ciò l’idea che fosse possibile agire sui gruppi al fine di promuovere relazioni tra pari positive. Altri studi di grande interesse furono condotti, sempre nello stesso periodo, sulle amicizie tra bambini e adolescenti, utilizzando sia metodologie self-report, quali interviste e questionari, sia l’osservazione.

Nell’insieme si trattava allora di una ricerca di natura descrittiva finalizzata a comprendere la natura delle relazioni tra pari, le dinamiche di scelte e rifiuti, le forme del gioco, le strutture dei gruppi sociali.

Negli anni successivi al grande fervore e interesse degli anni ’30 segue un periodo durante il quale le relazioni tra pari entrano nell’oblio, oscurate dall’enfasi posta sui processi di socializzazione di natura verticale, ovvero dell’adulto verso il bambino.

In particolare il lascito della psicoanalisi, sia nella versione classica che nella sua rivisitazione della teoria dell’attaccamento, individua nella



relazione primitiva con l'adulto la chiave dello sviluppo affettivo e sociale, che si gioca essenzialmente nei primi tre anni di vita. Freud, come in seguito Bowlby, si propongono di spiegare l'esperienza interpersonale infantile alla luce dei legami affettivi primari, considerati prototipici e fondanti le relazioni sociali successive.

Piaget, dal canto suo riconduce all'egocentrismo, inteso come una caratteristica perdurante e pervasiva del pensiero infantile, la propria visione dei primi anni di vita del bambino e legge quindi il comportamento sociale come fortemente limitato dalla difficoltà del bambino di considerare la realtà secondo prospettive multiple.

Questi autori, pur formulando teorie dissimili, concentrate su ambiti diversi dello sviluppo, hanno in comune uno sguardo preferenziale sulla prima infanzia a discapito delle età successive e interpretano riduttivamente le relazioni tra pari, intese come luoghi di trasferimento e di ripetizione di vicende relazionali vissute altrove, essenzialmente nello scambio sociale tra il bambino e la madre.

Tuttavia, tra la fine degli anni '60 e gli anni '70, si è verificato un radicale cambiamento nella psicologia dello sviluppo e si è affermata una visione del bambino del tutto inedita, che ha rivoluzionato le prospettive precedenti; per la prima volta si è fatta strada l'idea che il bambino fin dalla nascita fosse un essere competente non solo dal punto di vista cognitivo ma anche sociale.

Evidenze empiriche robuste hanno mostrato che fin dai primi giorni di vita l'adulto come il bambino contribuiscono in ugual misura al successo dell'interazione sociale; il modello adulto-centrico che attribuiva al caregiver la responsabilità esclusiva della crescita viene così messo definitivamente in discussione.

In questo quadro anche le ricerche sulle relazioni tra pari conoscono un nuovo vigore e si consolidano sia le metodologie di indagine che i modelli di descrizione/spiegazione.

Sul piano metodologico, l'etologia fornisce un contributo di grande rilievo allo studio della naturale inclinazione sociale dei bambini verso i coetanei fin dai primi anni di vita; la descrizione accurata del repertorio di atti sociali conduce gli studiosi a importanti conclusioni e permette di identificare tre classi indipendenti di coin-

volgimento sociale tra pari: il gioco turbolento, le condotte aggressive e le attività cooperative (Blurton-Jones, 1972).

Il passaggio da un approccio puramente morfologico a uno funzionale è stato operato negli anni '80 da Strayer (1989) che apre una linea di indagine di grande interesse e attualità descrivendo per primo il funzionamento sociale dei bambini all'interno dei gruppi come un insieme di azioni ordinate e prevedibili, non casuali e disordinate, ma regolate da vincoli e dalle strutture di affiliazione o di dominanza proprie di ciascun aggregato sociale. Le osservazioni condotte in quel periodo rendono possibile un ulteriore avanzamento concettuale, il superamento di una visione della socialità tra pari basata sul termine "interazioni", che denota scambi puramente comportamentali a favore dell'idea che i bambini tra loro siano in grado di formare "relazioni" ovvero legami caratterizzati da durata temporale e da condivisione di affetti e pensieri.

Infine negli anni '90 sono da ricordare altri due passaggi importanti. Nel 1995 Judith Harris pubblica su *Psychological Review* un articolo, che suscitò molte polemiche nella comunità scientifica, nel quale l'autrice sosteneva la tesi che fin dalla prima infanzia i bambini gravitano verso i propri pari e che il modello comportamentale di riferimento non è rappresentato dai genitori o dagli adulti in generale ma dai coetanei; secondo la Harris il processo di socializzazione non è dunque dall'adulto verso il bambino ma si gioca nell'ambito delle relazioni orizzontali. Più o meno nello stesso periodo, precisamente nel 1998 per la prima volta nel prestigioso *Handbook of Child Psychology* compare un capitolo a firma di Rubin, Bukowsky e Parker interamente dedicato alla relazioni tra pari.

Il lungo percorso che ha portato la psicologia dello sviluppo a guardare con occhi nuovi il mondo sociale dei pari, trattato per molto tempo come fastidioso rumore o quasi fattore di disturbo nel processo di crescita, si può considerare a quel punto simbolicamente concluso. Negli anni successivi, avendo definitivamente acquisito l'idea che fin dalla prima infanzia i bambini sono interessati a stabilire rapporti significativi con gli adulti come con i coetanei, la ricerca si è focalizzata su aspetti specifici, quali, prima di tutto, le specificità delle diverse tipologie di relazione, in particolare gruppi e diadi.

### Gruppi/ diadi

Nel variegato arcipelago rappresentato dalle relazioni tra pari è importante distinguere tra gruppi e diadi, poiché, essendo cosa assai diversa rapportarsi a uno o a più compagni contemporaneamente, le due forme di relazione richiedono nei bambini l'attivazione di abilità sociali specifiche e distinte.

Il gruppo, definibile come un aggregato sociale composto da almeno tre persone che abbiano scopi e interessi comuni (Hartup, 1996; Harris, 1995), è un'entità complessa per antonomasia tanto che per molto tempo gli studiosi ritenevano che i bambini piccoli non fossero in grado di avere rapporti di natura gruppal perché incapaci di operare coordinazioni sociali multiple, al di là cioè dell'uno a uno.

Con il progredire dell'indagine sul mondo sociale infantile sono stati descritti numerosi aspetti specifici dell'organizzazione dei gruppi quali le gerarchie di dominanza (Strayer, 1989), le strutture di attenzione (Vaughn, Waters, 1981), le reti sociali. Soprattutto ci si è resi conto che i bambini, fin dai primi anni di vita, non entrano "a tentoni" nello scenario del gruppo (Bombi et al. 2002) ma vi si orientano consapevolmente, mettono in atto comportamenti prevedibili, tengono conto di più prospettive, utilizzano tattiche sociali diverse in funzione dei loro scopi, sono selettivi e flessibili nelle loro scelte di interazione a seconda delle circostanze in cui si trovano.

I gruppi sociali si distinguono dalle relazioni diadiche perché, pur essendo caratterizzati da comportamenti affiliativi, quali il mantenere la prossimità fisica, condividere attività e risorse, e da preferenze e rifiuti, non presentano invece la qualità affettiva che tipicamente connota le relazioni diadiche, in particolare quelle amicali. Le amicizie infantili non sono fenomeni erratici e transitori ma, al contrario, pur nella varietà di forme che le contraddistinguono, rappresentano legami stabili, profondi, in molti casi reciproci. L'amicizia non è una condizione dicotomica (avere/non avere amici) ma si presenta come un continuum con diverse varianti (il miglior amico, un buon amico, l'amico occasionale, il non amico).

La variabilità è determinata dal grado di intensità delle caratteristiche peculiari di tale relazione: l'intimità, la qualità della condivisione, il supporto affettivo, la conflittualità e l'equilibrio del potere (Baumgartner, Bombi, 2005).

L'intimità, per i bambini come per gli adolescenti o gli adulti, rappresenta uno dei tratti distintivi dell'amicizia; anche i più piccoli, nel momento in cui instaurano relazioni di tipo amicale, condividono tra loro paure, segreti, progetti, desideri e spesso elaborano codici comunicativi esclusivi, incomprensibili a chi è fuori dalla relazione.

La condivisione è un'altra dimensione molto saliente nell'amicizia tanto che spesso sono stati sottovalutati gli aspetti affettivi ed è stato enfatizzato soprattutto il fare insieme, la cooperazione a un obiettivo comune.

In realtà, la condivisione presuppone l'affetto che ha un ruolo di grande rilievo nelle relazioni amicali. L'affetto si manifesta in molti modi, dalla ricerca della vicinanza fisica dei più piccoli al supporto emotivo e all'aiuto reciproco dei più grandi e fin dai primi anni di vita dei bambini non di rado si osservano vere e proprie reazioni di disagio alla separazione dall'amico, il che naturalmente avvalorava l'ipotesi dell'esistenza di un legame di attaccamento che unisce i bambini amici tra loro. Tuttavia sarebbe sbagliato idealizzare le amicizie e immaginarle come i luoghi dell'armonia relazionale; al contrario, gli amici manifestano solitamente grande litigiosità e competitività, impegnati come sembrano essere nel definire la propria identità stabilendo similarità e differenze ad esempio, attraverso il possesso e l'uso degli oggetti. Ciò che però caratterizza in modo peculiare la conflittualità amicale è che essa è mitigata da strategie efficaci di negoziazione e di risoluzione dei conflitti, a differenza di quanto accade tra bambini non amici.

Infine, un'ultima dimensione non meno importante tipica delle relazioni diadiche riguarda il controllo e il potere (Laursen, Hartup, 2002): la ricerca di un equilibrio e di un esercizio bilanciato della influenza reciproca rappresenta un tema costante sul quale amici e amiche sono impegnati a confrontarsi fin dai primi anni di vita, esattamente come accade nella vita adulta. Il bilanciamento del potere e del controllo differenzia le tipologie di amicizia; già nell'infanzia si osserva una particolare forma di relazione amicale, ben conosciuta da adolescenti e adulti, diversa dalle altre proprio perché squilibrata dal punto di vista del potere; si tratta delle amicizie unilaterali, asimmetriche in cui uno/una dei due partner controlla a suo piacere l'altro/a che, dal canto suo, ha su di sé tutto

l'onere di sostenere la relazione proprio perché non ricambiata.

Le aggregazioni sociali, siano esse diadiche o gruppal, come ci hanno insegnato gli psicologi sociali, si basano sui principi complementari della assimilazione e della differenziazione; in altre parole, tendiamo a cercare chi è simile a noi e nel riconoscere la somiglianza come elemento identitario e motivazionale ai fini dello stare in relazione con qualcuno, al tempo stesso enfatizziamo la distanza da chi invece è diverso da noi e da cui prendiamo le distanze, almeno psicologicamente.

La categoria più precoce e più saliente nei processi di categorizzazione e di aggregazione sociale è il genere; così, bambine e bambini, fin dagli esordi della socialità, formano universi sociali separati e segregati per genere.

### **Mondi separati: bambine e bambini**

Osservando i gruppi ma anche gli scambi diadici, fin da un'età molto precoce, si può notare che bambine e bambini tendono a preferire partner dello stesso sesso del proprio, un fenomeno universale che caratterizza in modo persistente le relazioni tra pari, almeno fino alla transizione nella fase adolescenziale.

Ma perché queste preferenze, quali sono le ragioni che spiegano un comportamento sociale così selettivo e resistente al cambiamento?

Gli studi più importanti sulla segregazione di genere sono stati condotti da Eleanor Maccoby negli anni '90 e le ricerche successive non hanno fatto altro che confermare quanto fu descritto allora.

Dal punto di vista psicologico, maschi e femmine non sono molto diversi tra loro, specialmente nei primi anni di vita o quantomeno le differenze rilevate non sono tali da spiegare la segregazione di genere; Maccoby ipotizzò che bambine e bambini potessero differire nel modo di interagire ed effettivamente riscontrò che gli stili comunicativi erano assai diversi. I bambini erano assertivi, competitivi, utilizzavano le interruzioni, i comandi, le domande dirette, perseguivano i propri obiettivi cercando di esercitare il controllo dell'altro; le bambine invece, ricorrevano a modalità assertive mitigate quali le domande indirette, le proposte di collaborazione, le negoziazioni.

Ma soprattutto ciò che differenziava in modo sostanziale gli stili di interazione di bambine

e bambini erano le tattiche utilizzate per influenzare il comportamento degli altri e i risultati ottenuti; mentre i bambini si prestavano ascolto gli uni con gli altri e si rispondevano, le bambine sembravano scoprire molto presto di essere del tutto ininfluenti nei confronti dei loro compagni, i quali prevalentemente ignoravano le loro richieste o domande.

Sulla base di queste osservazioni, confermate in tutti gli studi condotti successivamente fino alle ricerche più recenti (Martin *et al.*, 2013; Gasparini *et al.*, 2015) Eleanor Maccoby ha formulato l'ipotesi dell'evitamento (1990) secondo la quale le bambine, avendo imparato precocemente che le strategie comunicative da loro adoperate risultano inefficaci con i compagni, tendono a prediligere luoghi di socialità più confortevoli quali sono i gruppi segregati sulla base del genere; lo stesso accade per i bambini che nei gruppi esclusivamente maschili hanno scambi sociali facilitati e più soddisfacenti.

Non solo le modalità comunicative conducono alla segregazione di genere ma anche la scelta delle attività e la tipologia degli scambi sociali contribuiscono al suo consolidamento nel corso del tempo: i bambini prediligono gruppi ampi e giochi motori mentre le bambine interagiscono preferibilmente in coppie e attraverso prolungati scambi verbali.

La segregazione di genere che caratterizza le relazioni sociali durante l'infanzia e l'età scolare tende a diminuire con l'approssimarsi dell'adolescenza quando le carte fra i due sessi si rimescolano e compaiono gruppi e diadi misti; tuttavia, sia per i ragazzi che per le ragazze, così come per gli adulti, i gruppi segregati continuano a esistere nello scenario sociale e mantengono quelle caratteristiche di luoghi sociali protetti e soddisfacenti che avevano in origine. Gli studi sul rapporto tra genere e relazioni tra pari hanno trattato tra l'altro gli effetti della segregazione di genere sull'adattamento sociale di bambini e bambine e applicando l'ipotesi del cosiddetto "contagio sociale" (Fabes *et al.*, 2004) si è potuto verificare, ad esempio, che nel caso di bambini impulsivi ed eccitabili la propensione a interagire prevalentemente in gruppi maschili aumentava la probabilità di sviluppare problemi comportamentali nel corso del tempo.

E veniamo quindi ad affrontare l'ultima questione in agenda, ovvero la funzione adattiva o disadattiva dei rapporti tra pari.

**Gli interventi di prevenzione sembrano particolarmente utili nel caso di relazioni tra pari disfunzionali; laddove si identificano situazioni a rischio è possibile prevenire o contenere l'insorgenza di comportamenti aggressivi potenziando empatia e prosocialità.**

### Relazioni problematiche

Per stare nel gruppo o per avere un amico, i bambini, così come gli adolescenti, devono padroneggiare la “grammatica dei rapporti sociali” (Caprara, 1992) ovvero devono possedere l'insieme di abilità e di conoscenze che viene comunemente identificato con il termine “competenza sociale”.

Costruito tra i più elusivi (Durkin), la competenza sociale è stata definita in molti modi sintetizzati nel 1997 da Rose-Krasnor con la metafora del prisma che sta a indicare il fatto che la competenza sociale opera a livelli multipli di complessità, interconnessi e in interazione tra loro (il singolo, le diadi, il gruppo, i contesti) e su diverse dimensioni; le abilità sociali possedute dal singolo, lo status sociale all'interno del gruppo, la capacità di instaurare relazioni positive significative con adulti e coetanei, le modalità appropriate di lettura delle informazioni sociali, il grado di controllo inibitorio. Nella ricerca più recente la competenza sociale viene assimilata all'adattamento sociale e una misura di quest'ultimo, ritenuta affidabile, è data dal grado di accettazione da parte dei coetanei; bambini benvoluti dai compagni si ritiene che possano adattarsi meglio all'ambiente sociale e scolastico mentre coloro che sono rifiutati o ignorati vengono considerati a rischio non soltanto dal punto di vista dell'adattamento sociale ma anche per quanto riguarda il successo scolastico (Denham, 2003).

Così come il termine “competenza sociale” è stato ampliato includendo emozioni e cognizioni, anche il suo opposto, l'incompetenza sociale è stato espanso per includere non soltanto la mancanza di specifiche abilità sociali ma anche la difficoltà a instaurare relazioni positive con i pari, l'incapacità di inibire le condotte aggressive, la messa in atto di azioni denigratorie, l'ansia sociale associata all'isolamento.

Competenza e incompetenza sociale trovano fondamento nelle cognizioni sociali che precedono l'agire (Dodge *et al.*, 2002); ad esempio i bambini con relazioni problematiche si aspettano reazioni ostili da parte dei compagni, interpretano in modo errato le situazioni interpersonali, sviluppano un senso di scarsa autoefficacia e hanno un repertorio limitato di risposte sociali.

Se le relazioni tra pari sono da considerare, come si è detto finora, una risorsa essenziale

nello sviluppo infantile perché attraverso di esse bambine e bambini apprendono le lezioni fondamentali della sopravvivenza e dell'adattamento sociale, in molti casi queste stesse relazioni, siano esse diadiche o gruppal, possono avere natura disadattiva e generare quindi malessere, insuccesso scolastico, rifiuto sociale.

La similarità, infatti, in quanto principio di base delle aggregazioni sociali, agisce sia nel caso di bambini o ragazzi equilibrati e competenti sia in presenza di problemi comportamentali. Tuttavia la forza attrattiva dello stare insieme è più forte quando vi sono situazioni difficili, probabilmente perché bambini o ragazzi con disturbi del comportamento trovano nei compagni con problemi simili quel supporto emotivo che invece viene a mancare con altri. Hartup *et al.* (1996), studiando bambini di età scolare e confrontando amici e non amici, osservano che il grado di concordanza o similarità degli amici è significativamente più elevato sui comportamenti antisociali (lotta, distruttività, prepotenza) che non sui comportamenti prosociali (aiutare, condividere, cooperare) o sul ritiro.

Non sempre dunque le relazioni tra pari rappresentano una risorsa per la crescita, vi sono delle situazioni nelle quali il gruppo o la diade possono avere una funzione negativa nello sviluppo perché rappresentano delle occasioni di apprendimento e di esercizio di comportamenti disadattivi, conflittuali, aggressivi, non coesivi che tendono a perpetuarsi nel corso del tempo. Il caso del bullismo (Olweus, 2003) è l'esempio più evidente di aggregazione deviante tra soggetti che, pur nella diversità dei ruoli e delle funzioni, trovano un riconoscimento sociale gli uni tramite gli altri esercitando azioni aggressive nei confronti delle vittime.

Ciò che sappiamo oggi sulle relazioni tra pari, dopo decenni di ricerca sul campo, permette di utilizzare programmi sia di prevenzione che di trattamento nelle situazioni di malfunzionamento sociale.

Ad esempio, è stata dimostrata l'efficacia di interventi finalizzati al superamento dei deficit di abilità sociali, insegnando sia come agire in modo più efficace sia come moderare gli eccessi comportamentali negativi.

Gli interventi di prevenzione sembrano particolarmente utili nel caso di relazioni tra pari disfunzionali; laddove si identificano situazio-



ni a rischio è possibile prevenire o contenere l'insorgenza di comportamenti aggressivi potenziando empatia e prosocialità (Caprara *et al.*, 2015).

La scuola, il luogo elettivo dell'esperienza sociale tra pari, rappresenta anche la palestra nella quale insegnare a essere accettati dai compagni. È necessario dunque che la scuola, di ogni or-

dine, inserisca le relazioni tra pari nell'agenda formativa e sia in grado di promuovere rapporti nel gruppo classe benevoli, supportivi, proprio perché bambine e bambini possano apprendere la lezione del diventare persone consapevoli e rispettose, capaci di trarre gioia e conoscenza non solo dagli adulti ma soprattutto dai propri pari.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baumgartner, E., Bombi, A.S. (2005), *Bambini insieme: intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*, Bari, Laterza.
- Baumgartner, E., Strayer, F.F. (2008), *Getting beyond fight and flight: developmental changes in young children's modes of coping with peer conflict*, in «Acta Ethologica», 11, p. 16-26.
- Bombi, A.S., Bosco, A., Colantuono, J. (2002), *Amici, non-amici, compagni*, in «Età evolutiva», 73, p. 39-47.
- Blurton-Jones, N. (1972), *Categories of child-child interactions*, in N. Blurton-Jones, *Ethological studies of child behavior*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 97-127; trad. it. *Il comportamento del bambino: studi etologici*, Firenze La Nuova Italia, 1980.
- Caprara, G.V. (1992), *Bambini socialmente sgrammaticati: scostamenti marginali, effetti aggregati e violazione della continuità*, in «Età evolutiva», 41, p. 63-69.
- Caprara, G.V., et al. (2014), *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*, Pearson Italia.
- Denham, S.A., et al. (2003), *Preschool emotional competence: Pathway to social competence?* in «Child Development», 74, p. 238-256.
- Di Norcia, A. (2004), *Qual è l'ambiente del bambino? Sintesi della teoria di J. Harris sulla socializzazione di gruppo*, in «Psicologia dell'educazione e della formazione», 6(1), p. 27-48.
- Dodge, K.A., et al. (2002), *Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems*, in «Psychological Assessment», 14(1), 60.
- Durkin, K. (1995), *Developmental social psychology: from infancy to old age*, Oxford, Blackwell publishers Ltd.
- Fabes, R.A., Martin, C.L., Hanish, L.D. (2004), *The next 50 years: Considering gender as a context for understanding young children's peer relationships*, in «Merrill-Palmer Quarterly», 50, p. 260-273.
- Gasparini, C., et al. (2015), *Gender-biased attitudes and attributions among young Italian children: relation to peer dyadic interaction*, in «Sex Roles», 73, p. 427-441.
- Harris, J.R. (1995), *Where is the child's environment? A group socialization theory of development*, in «Psychological Review», 102, p. 458-489.
- Hartup, W.W. (1996), *The company they keep: friendships and their developmental significance*, in «Child Development», 67(1), Feb. 1996, p. 1-13.
- Ladd, G.W. (2005), *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven and London, Yale University Press.
- Laursen, B., Hartup, W.W. (2002), *The origins of reciprocity and social exchange in friendships*, in W.G. Graziano, B. Laursen (eds.), *Social exchange in development*, Special issue «New directions for child and adolescent development», no. 95, p. 27-40.
- Maccoby, E.E. (1990), *Gender and relationships: A developmental account*, in «American Psychologist», 45, 4, p. 513- 520.
- Martin, C.L., et al. (2013), *The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analysis of selection and influence*, in «Child Development», 84, p. 921- 937.
- Moreno J.L. (1934), *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelation*, Washington, DC.
- Olweus, D. (2003), *A profile of bullying at school*, in «Educational leadership», 60(6), p. 12-17.
- Parten, M. (1932), *Social participation among pre-school children*, in «Journal of Abnormal and Social Psychology», 27, p. 243-269.
- Rose-Krasnor, L. (1997), *The nature of social competence*, in «Social Development», 6, 1, p. 111-135.
- Rubin, K.H., Bukowsky, W., Parker, J.G. (1998), *Peer interaction: relationships and groups*, in W. Damon, N. Eisenberg (eds.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, New York, John Wiley and Sons.
- Strayer, F.F. (1989), *Co-adaptation within the early peer group: A psychobiological study of social competence*, in B.H. Schneider, et al. (eds.), *Social competence in developmental psychology*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 145-173.
- Vaughn, B.E., Waters, E. (1981), *Attention structure, sociometric status, and dominance: interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence*, in «Developmental Psychology», 17(3), 275.

# L'ADOLESCENTE di fronte ALL'AMORE



Alberto Pellai

Il primo amore: in automatico dire queste tre parole fa pensare a un processo tipico della fase adolescenziale. In effetti, il primo amore e in generale le relazioni amorose in adolescenza, rappresentano una dimensione evolutiva di straordinaria importanza per ragazzi e ragazze. Così importante, che si può affermare che un adolescente che non si trova impegnato, almeno nella dimensione intrapsichica, a costruire fantasie, pensieri, immagini intorno alla potenziale storia d'amore di cui vuole essere protagonista rischia di trovarsi in una zona di stallo evolutivo.

Innamorarsi, gestire intra-psichicamente tutti i pensieri e le sollecitazioni che si generano in una relazione d'amore, trovarsi impegnato nella costruzione di una dinamica di coppia è un compito evolutivo fondamentale per l'adolescente. La relazione affettiva permette infatti all'adolescente di demarcare un confine netto tra la relazione di dipendenza dal mondo degli adulti, tipica delle precedenti fasi del suo ciclo di vita, e la nuova possibilità di creare e generare "parità e coinvolgimento emotivo" dentro a una relazione la cui genesi, sviluppo, stabilità e durata dipendono esclusivamente dalla sua capacità di mettersi in gioco. Prima, nell'infanzia e nell'inizio della preadolescenza, il ragazzo e la ragazza potevano soltanto essere amati. Amati dagli adulti che di loro si occupavano e preoccupavano e che al tempo stesso, giorno dopo giorno, decidevano chi doveva essere quel soggetto in crescita, cosa doveva fare, quali impegni doveva assolvere. Entrare in una storia d'amore, comporta una vera rivoluzione in questo copione: non più oggetto, ma soggetto e protagonista autodeterminato. È questo che dovrebbe verificarsi dentro al percorso dell'innamoramento e della costruzione

della coppia affettiva. Un percorso che va di pari passo con quello dell'individuazione che l'adolescente sta affrontando su molti fronti sociali e individuali e rispetto a molte altre sfide evolutive che lo vedono in trincea: allontanarsi dalla zona di controllo degli adulti per entrare nel territorio dell'amicizia tra pari, mentalizzare le trasformazioni corporee e integrare gli aspetti associati allo sviluppo sessuale nella propria identità, interrogarsi rispetto al proprio orientamento sessuale e alla propria identità di genere, individuare in modo autodeterminato aree di competenza rispetto alle quali misurarsi per acquisire il senso del proprio valore e della propria auto-efficacia. Tutte queste sfide evolutive vengono "impattate" dal coinvolgimento del giovanissimo in una relazione amorosa che le mette in gioco e le mette alla prova. E che proprio per questo può rivelarsi un territorio di crescita ed evoluzione per l'adolescente, che anche grazie alla sua storia d'amore può confrontarsi perciò – in modo complesso e inedito – con molti obiettivi evolutivi fase-specifici.

## L'amico del cuore: una palestra che prepara alla storia d'amore

La creazione di una relazione intima con un'altra persona in cui il soggetto può giocare alla pari non è una novità assoluta per un adolescente. Questo obiettivo dovrebbe averlo già visto coinvolto sul fronte della relazione amicale. In particolare l'amico (o amica) del cuore nel passaggio da preadolescenza a prima adolescenza dovrebbe vedere il giovanissimo protagonista di una relazione "intima e protetta" che gli permette di sperimentarsi in modo attivo nella costruzione di una "coppia" impegnata a esplorare temi complessi, ad approfondire la visione della vita, ad accettare sfide e mettersi alla prova, a condi-



vedere paure e speranze. L'amico del cuore rappresenta la prima grande palestra relazionale in cui l'ex bambino frequenta una persona – suo pari – senza che sia necessaria l'approvazione di mamma e papà e senza che ci sia un contesto organizzato dagli adulti a fare da sfondo. Se prima gli amici erano dentro alla classe scolastica, oppure soggetti frequentanti lo stesso corso sportivo, in preadolescenza l'amico del cuore può essere qualcuno di assolutamente nuovo e inedito, incontrato in un campetto dell'oratorio o sulla panchina dei giardinetti. Può essere una persona sconosciuta alla famiglia d'origine, qualcuno che irrompe nella vita del minore in modo inaspettato. L'amico del cuore permette di sviluppare e affinare competenze pro-sociali e di mettersi alla prova in una relazione ad alto tasso di intimità, senza la complicazione della componente eccitatoria e sessuale che invece connota la relazione affettiva. È proprio questa – la dimensione esplicita associata alla sessualità – la vera e propria novità portata dall'innamoramento nella vita di un adolescente: perché l'altro/a a cui si è profondamente interessati, al quale si pensa spesso senza soluzione di continuità (quanti docenti si accorgono che i loro studenti si sono innamorati perché li scoprono “persi” in uno stato simil-dissociativo in aula, parzialmente incapaci di stare nel qui e ora?) è un soggetto che sollecita fantasie e pensieri che con l'amico del cuore invece non sono mai esistiti. Certo, anche con un amico ci può essere una sorta di “complicità sessuale” nello scambiarsi battute, immagini, pensieri e fantasie, ma la relazione amorosa pone l'innamorato davanti a un bivio non indifferente. Con il proprio ragazzo o ragazza, infatti, si dovranno stabilire regole che hanno a che fare con la condivisione di un'intimità che non è solo fatta di pensieri e parole, ma che si compone anche di gesti del corpo, di interazioni finalizzate all'esplorazione dell'altro, al darsi e prendere piacere nel momento in cui ci si incontra.

### Il corpo: un co-protagonista silenzioso

Questo aspetto proietta l'adolescente in una zona di profonda novità, una zona in cui il prendere decisioni relative alla sessualità, obbliga (o almeno dovrebbe farlo) ad avere pensieri e comportamenti “da grande”, a decidere che uso generativo e intimo, erotico e sentimentale si vuole fare del proprio corpo e del corpo

dell'altro. Entrare in una storia d'amore, per un adolescente, comporta in effetti mettere in atto una definitiva rivoluzione rispetto a tutte le operazioni mentali che il soggetto deve imparare a compiere intorno al proprio corpo. E al corpo dell'altro. Quando si era bambini, il corpo era una “protesi” che sosteneva moltissime funzioni concrete: giocare, imparare uno sport, muoversi nel proprio territorio di vita. La funzione mentale associata a questo “corpo protesi” in prima e seconda infanzia si chiama acquisizione dello schema corporeo. Ovvero la mente deve imparare a gestire la velocità, l'agilità, la resistenza, la forza con cui i diversi distretti corporei si mettono in azione e in movimento nei processi di gioco, di sport, di esplorazione del mondo. L'ingresso in preadolescenza fa fare un “grande salto di qualità” alle funzioni mentali connesse al corpo. Perché quest'ultimo diventa soggetto/oggetto di relazioni. Il corpo si trasforma in mediatore di consensi e amicizie. Se sei bello e carino, ben vestito e pettinato è più facile guadagnare l'approvazione degli altri, essere invitati a feste e attività di gruppo, ottenere il lasciapassare dell'inclusione. Il corpo, perciò, si presenta e si rappresenta nella relazione con l'altro e porta con sé i primi messaggi associati alla dimensione sessuata di cui tutti, a partire dallo stesso preadolescente, ora sono consapevoli. Come scrive Gustavo Pietropolli Charmet (2000):

«Pensare al proprio corpo non significa pensare il corpo. Pensarci è facile, pensarlo è arduo perché significa tentare di rappresentarlo nel suo insieme, nel suo aspetto complessivo, partitamente nelle sue funzioni, regalargli un significato relazionale, sociale, sentimentale, erotico, generativo ed etico: e riuscire a ipotizzare il suo sviluppo, la sua decadenza e la sua morte, raccogliere e dare senso alle nuove esperienze del desiderio ingovernabile e del piacere perturbante. L'adolescente prevede di affrontare e riuscire a realizzare questo compito di sviluppo che definiamo “mentalizzazione del corpo”, per sottolinearne l'aspetto centrale e cioè la costruzione mentale di un'immagine, di una rappresentazione ricca di affetti; un evento psichico diverso da quello previsto dalla costruzione dello schema corporeo».

Ed è il corpo con tutte queste funzioni che l'adolescente deve imparare a mettere in gioco e gestire, proporre e addomesticare nella relazione amorosa. Se l'amicizia permette di permanere in uno stato di condivisione di pensieri, ideali e fantasie ed eventualmente tra amici con il corpo

**oggi gli adolescenti vengono cresciuti in un contesto socioculturale che ha ufficialmente sdoganato la sessualità da quel territorio di negazione, paura e repressione in cui le generazioni passate l'avevano relegata.**

“si gioca”, la relazione amorosa in adolescenza fa fare il salto di qualità “definitivo” al corpo sessuato. Nell’incontro con l’altro il corpo prova attrazione sessuale e piacere, ma deve anche muoversi nell’esplorazione e nella definizione di possibilità e confini entro le quali donarsi e negarsi, accendersi e spegnersi.

#### La sessualità per l'adolescente di oggi

L'adolescente, nella relazione amorosa, deve comprendere fino a dove vuole portare il suo coinvolgimento con l'altro, quanto l'intimità che sente sempre più come un'esigenza irrinunciabile, può diventare completa. È questa oggi la complessità con cui noi educatori avviciniamo un mondo di adolescenti giovanissimi che si avventurano nella relazione d'amore con la stessa attitudine con cui hanno imparato ad addentrarsi nel territorio della pulsionalità e del desiderio nelle fasi della vita precedente. Se infatti le dimensioni della fatica e del sacrificio, della sospensione della gratificazione e del desiderio protratto erano le cifre che connotavano l'adolescenza dei decenni scorsi, i giovanissimi di oggi sono spesso i protagonisti di una generazione orientata al “qui e ora”, una generazione che vorrebbe tutto e subito. Cresciuti da genitori che li hanno adorati e sostenuti in ogni loro obiettivo e desiderio, i nuovi adolescenti sono i portatori di una cultura del “tutto e subito” dove “la vita è adesso” (“life is now” è lo slogan di un operatore di telefonia che ha avuto un immediato successo proprio tra i giovanissimi). Una cultura, che di fronte alle sfide che le relazioni amorose portano nella vita dell'adolescente, quella della sessualità in primo luogo, li spinge a cogliere solo gli aspetti libidici e pulsionali, accelerando tutti i loro agiti

in questo ambito. Come ho scritto nel mio libro *Tutto troppo presto* (Pellai, 2015), oggi gli adolescenti vengono cresciuti in un contesto socioculturale che ha ufficialmente sdoganato la sessualità da quel territorio di negazione, paura e repressione in cui le generazioni passate l'avevano relegata. In effetti gli adolescenti oggi vivono in un mondo dove il sesso è oggettivamente connotato da quattro aggettivi:

- È **fluido** perché può essere fatto in modo estemporaneo, con il compagno di una sera, senza conseguenze particolari. Contraccezione e pillola del giorno dopo sono disponibili anche per i ragazzi che hanno le età più precoci e il rischio di malattie a trasmissione sessuale, oggi che l'infezione da HIV permette la sopravvivenza a lungo termine delle persone che ne sono affette e non significa più la condanna a morte del contagiato, non è più connotato da quel livello di guardia e di allarme con cui gli adulti accompagnavano il debutto sessuale dei giovanissimi negli anni '80-'90, quando cioè di AIDS si moriva.
- È **possibile**. Un tempo la sessualità veniva tenuta nascosta dietro a “porte chiuse e sbarrate” che nessuno apriva. La famosa scena primaria raccontata da Freud, ovvero quell'immaginare di due adulti – e i propri genitori in particolare – abbracciati e impegnati in un amplesso che li unisce nel modo più intimo concesso al genere umano, ora non ha più molto senso. La visione della sessualità, in ogni sua forma e agito, accompagna tutti i momenti della quotidianità dei nostri figli ed è presente e cumulata in tutti i programmi televisivi e media da loro usati massicciamente (Pellai, 2007).
- È **accessibile**, perché non esiste più il concetto di “vietato ai minori” che in passato rappresentava una specie di barriera socialmente condivisa delimitante territori che non permettevano l'ingresso a chi non aveva raggiunto la maggiore età.
- È **normalizzato**, e questo in sé è un dato assolutamente positivo e che segna una notevole differenza tra il modo di vivere la sessualità delle generazioni attuali rispetto a quelle precedenti.

#### Fare sesso o fare l'amore?

Se un tempo la sessualità era spesso in balia di norme esterne, di pregiudizi e stereotipi,

nella totale negazione dell'affermazione della propria libertà e realizzazione personale, oggi essa è spesso sancita, perseguita e reclamata come diritto inalienabile di ogni persona, in una prospettiva che è probabilmente rovesciata rispetto al passato. Oggi, infatti, molti adolescenti reclamano il diritto di esercitare liberamente la propria sessualità seguendo un modello dominante che spinge più a "fare sesso" che a "fare l'amore". In una prospettiva educativa e formativa, "fare l'amore" invece dovrebbe essere il contesto privilegiato all'interno del quale esercitare la sessualità (Pellai, 2012). In questo contesto storico e socio-culturale i nostri figli crescono con la convinzione che "fare sesso" sia normale a prescindere, e che rappresenti un'attività ludica e piacevole grazie alla quale provare eccitazione, sensazioni forti e piacere. È questa la sfida che spesso devono vincere adulti e adolescenti insieme, di fronte alla sfida della creazione di una coppia amorosa. Come possono gli adulti sostenere la crescita dei minori e aiutarli a dotarsi di una buona educazione emotiva, affettiva e sessuale? Come si può promuovere, far crescere e maturare nel soggetto una sessualità sana che gli permetta di addentrarsi progressivamente in un percorso di coppia in cui l'intimità non è solo "scambio di piacere reciproco" ma è anche un linguaggio che tiene "connessi" emotivamente e che costruisce il linguaggio di coppia in molte sue sfumature? In un mondo ipersessualizzato e ipereccitato, in cui i riferimenti sessuali sono usati in modo decontestualizzato (quasi sempre a scopo di marketing per attirare l'attenzione e far comprare qualcosa) per i giovanissimi è molto difficoltoso integrare nel proprio modello identitario una sessualità capace di diventare dimensione strutturante per l'individuo, all'interno di una cornice che dia senso e significato alla relazione in cui essa viene messa in gioco. Molto più facile, per i ragazzi di oggi, aderire a una sessualità immediata, quasi "usa e getta" che serve soprattutto a provare piacere e che porta a usare "l'altro" come un partner dal quale ottenere piacere. Chi sale sulle montagne russe sa che su di esse è possibile sperimentare in tempi brevissimi (quelli della corsa) emozioni intense e non riscontrabili nella vita di tutti i giorni. Al tempo stesso, però, sa che la possibilità di provare tali emozioni è tutelata e presidiata da un preciso sistema di sicurezza che garantisce al

100% che quell'esperienza di simulazione di un rischio impossibile da gestire nella realtà, finirà senza problemi e conseguenze per nessuno. In molti casi, gli adolescenti oggi entrano in una storia amorosa in cui utilizzano e vivono la sessualità alla stregua di una corsa sulle montagne russe. Ma la sessualità non è una corsa sulle montagne russe. E invece troppi adolescenti la vivono come tale, trasformando le loro prime relazioni affettive in uno slalom tra agiti di natura anche sessuale che rischiano, quando avvengono nell'im maturità, nella mancanza di responsabilità e di reale sintonia profonda, tra i due partner, di diventare esperienze autolesive, a volte anche eterolesive.

### Principio di realtà e virtualità

E questo diventa ancor più vero oggi, in cui la formazione delle attitudini verso la sessualità e le competenze sociali necessarie per la costruzione di una relazione intima (come succede nella costruzione della coppia affettiva), sono seriamente messe in crisi dall'intenso uso che i giovanissimi fanno delle nuove tecnologie. L'uso del web, la relazionalità spinta che li connota nella frequenza dei social network, l'accessibilità che hanno a qualsiasi tipo di informazione e immagine, comprese quelle che hanno contenuti sessuali anche molto espliciti, porta sempre più spesso i ragazzi a trovarsi in un territorio sospeso tra reale e virtuale, dove il virtuale eccita e offre la possibilità di essere tutto e avere tutto, mentre il reale a volte confonde, obbliga a confrontarsi con la fatica di un incontro vero, in cui l'altro non è la proiezione immediata e il contenitore automatico di tutti i propri bisogni e desideri, ma un soggetto anch'esso portatore di bisogni e desideri, qualcuno di cui prendersi cura e con cui confrontarsi. Il tutto deve avvenire, non nella logica narcisistica di rispecchiarsi in modo acritico nell'altro, ma nella prospettiva costruttivista di generare una nuova identità in cui "io più te" diventiamo noi. E invece, in molti casi, le relazioni amorose nascono dal presupposto che la coppia diventi un contenitore di bisogni pulsionali e di istanze narcisistiche, dove io più te diventiamo un "io al quadrato", dove la coppia si regge solo sulla capacità che uno dei due ha di mantenere in piedi il bisogno di riconoscimento dell'altro. Una coppia in cui c'è un "narciso innamorato" (Pietropolli Charmet, Turuani, 2014) il cui orizzonte di senso e signi-

ficato si esaurisce nella possibilità del singolo di continuare a essere “ammirato e adorato” da un partner che ha funzione di “specchio” che riflette un’immagine imm modificabile e non un soggetto con cui mettersi in dialogo e discussione, con l’obiettivo di diventare nuovi a se stessi, trasformati dall’occasione di crescita, evoluzione e trasformazione che il partner – e l’incontro con lui/lei – rappresenta.

#### Il ruolo degli adulti

È questa, forse, la fatica più grande oggi per i nuovi adolescenti “affamati d’amore” e desiderosi di mettersi in coppia. Che è poi la fatica che rischia di trasformare la relazioni amorose in “autogol” evolutivi, in situazioni di stallo per la crescita. Se costruire una coppia amorosa, infatti, non porta a mettersi in gioco con il proprio bisogno di individuazione nell’altro, a confrontarsi con le sfide evolutive inevitabili in questa fase della vita, a trasformarsi ed evolversi grazie all’occasione di confronto e dialogo che l’altro mi permette grazie alla spinta propulsiva dell’amore che reciprocamente viene sperimentato, la coppia affettiva rischia di esaurirsi in una sorta di esercitazione banale, in cui la sessualità pulsionale diventa la più forte motivazione per il coinvolgimento iniziale, presto però annebbiata dalle frustrazioni inevitabili derivanti dalle fatiche di sintonizzarsi e sincronizzarsi con i bisogni dell’altro. Ecco allora che davanti agli occhi degli adulti si parano Coppiette di giovanissimi che in tempi record si mettono insieme, si coinvolgono sessualmente e sempre in tempi record poi si lasciano per ripetere la stessa esperienza più volte con tanti altri, che rimangono partner estemporanei, divertenti per un breve tempo, ma da dimenticare al sopraggiungere della prima crisi.

Questo modello amoroso mordi e fuggi è forse la vera trappola che rischia di non far comprendere nulla dell’amore a chi invece lo

sta disperatamente inseguendo e lo vuole far diventare una delle fondamenta su cui reggere la propria esistenza. Ed è frequentemente sostenuto dagli infiniti amorucoli mordi e fuggi che la cultura popolare dei giovanissimi presenta e rappresenta senza soluzione di continuità. Cultura che, all’innamorato pronto a sfidare il mondo per conquistare il proprio amore, ha sostituito la figura del tronista che sta seduto su una sedia e che attende di essere scelto tra dieci candidate che fanno a gara per accaparrarselo, come se fosse un prodotto in offerta all’ipermercato più vicino. Cultura che chiude uomini e donne dentro una finta casa o li relega su un’isola deserta facendo sì che la dimensione pulsionale – in quel contesto coatto – diventi motivazione sufficiente per far nascere (e altrettanto velocemente sciogliere) coppie amorose, che dell’amore in realtà non hanno compreso nulla. Cultura per la quale amarsi significa semplicemente apparire a fianco di qualcun altro di bell’aspetto, con il quale vivere l’emozione dell’incontro erotico.

È in questa complessità che noi adulti dobbiamo trovare il nostro copione di educatori e di sostenitori di un modello e di un ideale di Amore che permetta agli adolescenti di identificarlo come una delle motivazioni più importanti nel loro percorso verso l’adulthood e uno degli aspetti più sfidanti e motivanti, capaci di dare significati profondi all’esistere. Insomma, l’Amore quello con la A maiuscola va a integrarsi in modo perfetto con quella fase del ciclo di vita che chiamiamo Adolescenza. Ma anche in questo caso, deve essere un Adolescenza con la A maiuscola. Perché se questi due ingredienti non si “integrano” in modo evolutivo e complesso nel percorso di crescita, il rischio è che il loro incontro comporti un salto all’indietro e non si trasformi in elemento capace di diventare elemento di crescita per chi lo sperimenta.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Pellai, A. (2007), *Mamma, cos’è l’amore? L’amore e la sessualità spiegati ai nostri figli*, Milano, Franco Angeli.  
 – (2012), *Il primo bacio: l’educazione sentimentale ai tempi di Facebook*, Milano, Kowalski.  
 – (2015), *Tutto troppo presto: l’educazione sessuale dei*

- nostri figli ai tempi di Internet*, Novara, De Agostini.  
 Pietropolli Charmet, G. (2000), *I nuovi adolescenti: padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Raffaello Cortina.  
 Pietropolli Charmet, G., Turuani, L. (2014), *Narciso innamorato: la fine dell’amore romantico nelle relazioni tra adolescenti*, Milano, BUR.

# RELAZIONI AMICALI e DISABILITÀ

Giulia Savarese

## Introduzione

L'amicizia si caratterizza per l'affettività, la confidenza e il supporto affettivo, fattori indispensabile allo sviluppo di abilità interpersonali.

I rapporti sociali con i coetanei assumono un'importanza cruciale e, quanto più sono adeguati, tanto più favoriranno un buon sviluppo della personalità. Essi sono importanti per ogni fase della vita e soprattutto durante l'adolescenza, quando il gruppo dei coetanei viene spesso inteso come un rifugio e un luogo in cui tutti sono allo stesso livello e dove si può discutere con gli altri in condizione di parità. Quest'aspetto è ancora più vero per le persone con disabilità, poiché esse, spesso, presentano delle difficoltà nello stabilire e nel mantenere interazioni con i compagni e con le figure adulte e tutto ciò riduce la quantità e la qualità delle loro esperienze, anticipando anche un impatto negativo nell'adattamento alla vita adulta e nell'integrazione sociale.

I bambini normotipici nutrono, generalmente, nei confronti dei compagni con disabilità, atteggiamenti più negativi; le interazioni sono meno spontanee e intenzionali; c'è una maggiore propensione a sviluppare relazioni di amicizia con disabilità fisica, piuttosto che intellettuale. La letteratura in materia ci dice che, nelle classi in cui è inserito un allievo disabile, i suoi compagni normotipici interagiscono poco o niente spontaneamente con lui ed evitano di sceglierlo come partner di gioco e di studio. Inoltre, i ragazzi normotipici danno vita a conversazioni su un numero di argomenti diversi a seconda che parlino con coetanei con sviluppo tipico o

con sviluppo atipico. Altri studi ci dicono che i ragazzi normotipici tendono a considerare come loro amici, più frequentemente, coetanei "normali" e che, nel caso di loro compagni di classe disabili, questi risultano loro poco graditi (Savarese, 2009).

La presenza nella scuola di bambini e ragazzi in difficoltà è fonte di una preziosa dinamica di rapporti e d'interazioni, che è, a sua volta, occasione di maturazione per tutti, dalla quale si impara a considerare e a vivere la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica emarginante. L'integrazione/inclusione, quindi, non è solo intesa come diritto di tutti all'educazione e all'inserimento, ma vuole anche dire debellare il rischio della segregazione, predisponendo quanto necessario per garantire alle persone poteri decisionali analoghi a quelli delle persone con sviluppo tipico. In questo scenario, ci sono da considerare una serie di questioni:

- il rapporto tra disabili e non disabili è spesso caratterizzato da compassione. L'atteggiamento pietistico nei confronti di un bambino o ragazzo disabile significa pensare sostanzialmente in termini di "poverino" o "poverina", ed è una modalità di rendere l'altro stabilmente inferiore, subordinato;
- molte volte è difficile il differenziare, nelle relazioni con le persone disabili, l'amicizia dal semplice aiuto. L'amicizia è frutto di una decisione personale che si basa sulla constatazione che vi sono interessi in comune, che si possono condividere esperienze e attività, emozioni e sentimenti. Le relazioni di aiuto, al contrario, riguardano la realizzazione



**La presenza nella scuola di bambini e ragazzi in difficoltà è fonte di una preziosa dinamica di rapporti e d'interazioni, che è, a sua volta, occasione di maturazione per tutti, dalla quale si impara a considerare e a vivere la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica emarginante.**

di comportamenti specifici, che si attuano in presenza di precise situazioni e che non richiedono investimenti emozionali necessariamente duraturi e intensi. Spesso i bambini e i ragazzi con sviluppo tipico parlano di legame di amicizia, riferendosi alla relazione con un coetaneo disabile, e, invece, si tratta solo di una vicinanza emotiva basata sull'aiuto unilaterale.

Nel mondo dei minorenni disabili, invece, l'amicizia, quella reciproca, ha un gran valore di socializzazione e di consapevolezza, sia nell'interazione con i simili sia con i normotipici. Lo stesso bambino o ragazzo disabile può presentare verso i coetanei sia atteggiamenti positivi, e quindi di apertura e coinvolgimento nel rapporto amicale, sia atteggiamenti ostili e di chiusura (Panier Bagat, Sasso, 1995).

Sino alla fine del secondo millennio non si dava grande importanza alla promozione dell'amicizia tra i ragazzi o adulti disabili con problemi mentali. Oggi, al contrario, si gestiscono perfino training specifici per il sostegno di chi non ha amici o di chi non vive comportamenti sufficientemente costruttivi per accedere al mondo amicale.

Il disabile che ha amici, infatti, è facilitato nell'accesso ai gruppi di appartenenza e nel palesare i propri diritti. Ma non si può nascondere la difficoltà che i ragazzi con problemi mentali o sensoriali trovano nel fare o nel mantenere delle amicizie. Ecco, allora, quanto risulti importante organizzarsi, affinché genitori, educatori o esperti nel settore possano dare a tali soggetti la possibilità di acquisire abilità connesse all'accesso all'amicizia, e in parallelo dare agli altri la possibilità di mettere in atto comportamenti positivi e concreti di "sostegno" (Turnbull, 1999; Pigliacampo, 2009).

Dunque, avere un gruppo di appartenenza è importante per tutti, ma può risultare complicato per il bambino o ragazzo disabile. Questo problema è legato alla gravità del deficit: i soggetti gravemente deficitari, in un certo senso, subiscono minori frustrazioni, in quanto proprio la gravità del deficit rende la loro situazione più definibile ed esposta a minori delusioni. La posizione psicologica dei disabili meno gravi è quella di essere a metà strada fra la disabilità e la non disabilità. Diverse testimonianze di minorenni disabili mostrano, per esempio, come questa situazione in cui si ritrovano crei loro grossi problemi che impediscono una facile integrazione nel gruppo dei pari, creando anche difficoltà per la possibile nascita di un'amicizia a due, più stretta e concreta. A volte è il soggetto disabile stesso che, in prima persona, sentendosi diverso, crea un muro, una barriera che rende difficile la possibilità che gli altri si avvicinino (Panier Bagat, Sasso, 1995).

Inoltre, si possono mettere in atto atteggiamenti negativi, spiegati dal fatto che, il bambino o ragazzo disabile sembra adottare verso la propria menomazione lo stesso atteggiamento dei suoi genitori. Se essi si preoccupano, anch'egli si tormenta; se essi se ne vergognano, anch'egli sarà particolarmente suscettibile; se infine lo considerano in modo obiettivo, egli lo accetterà come dato di fatto e non se ne lascerà condizionare nel suo processo di adattamento. Quest'ultimo aspetto è rilevante per mostrare come sia possibile la nascita di un'amicizia vera. In tal caso, nonostante le differenze che spesso possono essere particolarmente evidenti dal punto di vista fisico, si viene a creare un forte legame, perché si trovano interessi in comune, si condividono emozioni, sentimenti, problemi e difficoltà. È innanzitutto il soggetto con diffi-



coltà che, accettando lui stesso la sua situazione, riuscirà ad avvicinarsi, con più tranquillità, agli altri, senza a tutti i costi volere nascondere i suoi deficit e senza mostrare un atteggiamento ostile, che lo porterà a isolarsi. È importante che lo stesso bambino o ragazzo mostri di credere nelle proprie capacità, anche se diverse rispetto agli altri, in modo tale che l'aiuto ricevuto gli consentirà di poter potenziare ciò che ha. Solo così potrà esserci la possibilità di interagire e collaborare con gli altri, che potranno divenire anche veri e propri amici. Non mancano, infatti, in letteratura esperienze e testimonianze di disabili che nel corso della loro vita hanno instaurato ottimi rapporti di amicizia (Hall, 2000; Savarese, 2009).

In linea con quanto riportato, la riflessione vuole costituire proprio un contributo, anche di ricerca, alla tematica delle rappresentazioni sull'amicizia con compagni disabili e non disabili.

### La ricerca

La ricerca che qui si presenta ha avuto quale obiettivo la rilevazione, attraverso lo strumento del disegno, di dati per capire e se sussistano eventuali differenze nelle rappresentazioni che bambini e preadolescenti disabili e non disabili danno dell'amicizia tra compagno di classe disabile e compagno di classe normotipico.

Il campione è stato costituito da 100 bambini e preadolescenti di età compresa tra i 6 e i 12 anni, che frequentavano due Istituti comprensivi della provincia di Salerno (5 classi). Nelle loro classi era inserito un allievo disabile motorio.

Come strumento di rilevazione è stato utilizzato **il test del disegno** dell'amicizia di Bombi e Pinto (2000), che consta di 5 cinque scale: coesione, distanziamento, somiglianza, valore, clima emotivo.

La *Scala di coesione* è una scala dicotomica e ci permette di comprendere attraverso gesti, posture o azioni di una o di entrambe le figure il grado di coesione e di interazione che esiste tra di loro.

Il grado di coesione tra le figure viene misurato in sei sub scale separate: Sguardo, Avvicinamento, Attività comune, Vicinanza, Area comune, Unione.

La *Scala di distanziamento* misura il grado di

indipendenza e di autonomia tra le figure, dunque la separazione. Il grado di distanziamento tra le figure viene valutato in sei sub scale separate, ciascuna delle quali esamina elementi grafici omologhi a quelli presi in esame nelle sub scale di Coesione, di cui viene però considerata una diversa qualità espressiva: Sguardo distolto, Allontanamento, Azioni indipendenti, Lontananza, Spazio individuale, Separazione. La *Scala di somiglianza* tra le figure diseguate può darci informazioni sull'affinità psicologica tra di esse. Per giudicare il grado di somiglianza si esaminano separatamente quattro aspetti, colti da altrettante sub scale: Dimensioni, Posizione, Corpo, Attributi.

La *Scala di valore* misura il valore che il disegnatore attribuisce alle figure. Le sub scale di riferimento sono cinque: Spazio occupato, Linea dello sguardo, Articolazione del corpo, Numero degli attributi, Numero dei colori.

La *Scala del clima emotivo* si basa sulla combinazione degli stati emotivi con cui il disegnatore può aver connotato ciascuna figura, grazie alla mimica, a espressioni verbali o a simboli.

Gli stati d'animo attribuibili a ciascuna figura sono riuniti in quattro gruppi:

1. Benessere (gioia, amore, serenità ecc.), segnalata mimicamente dal sorriso;
2. Ostilità (rabbia, minaccia, disprezzo ecc.), segnalata da diversi indici, quali sopracciglia aggrottate, occhiacci, linguaccia ecc.
3. Malessere (tristezza, paura, dolore ecc.), segnalato, ad esempio, da lacrime, broncio, occhi cerchiati.
4. Neutralità, cioè l'assenza dello stato d'animo nel disegno.

In termini di procedura, ai bambini sono stati distribuiti fogli lisci A4 con l'istestazione con le seguenti richieste:

- 1) *Disegna te stesso con un tuo compagno di classe* (per gli allievi disabili)
- 2) *Disegna te stesso con il tuo compagno di classe disabile* (per gli allievi non disabili).

Completato il mandato, con ciascun bambino seguiva un breve colloquio chiarificatore del disegno.

Prima del test di disegno è stato somministrato **il test del Sociogramma di Moreno** (1953), metodo di osservazione indiretta che serve per

analizzare la posizione di un individuo all'interno di un gruppo, fornendo informazioni su chi sia: *isolato* (il soggetto non ha nessun legame all'interno nella classe); *marginale* (la presenza del soggetto nella classe non è centrale); *emarginato* (il soggetto non è considerato positivamente dai compagni); *popolare* (il soggetto è riconosciuto da molti compagni, ma non ha necessariamente legami); *leader* (è il soggetto più riconosciuto dal gruppo classe e con molti legami)

Il test è stato somministrato ai bambini in forma scritta, con due domande che facevano riferimento ai due criteri previsti dal test, ovvero quello *affettivo* (domanda 1 “scegli un compagno con il quale vorresti fare un gioco e trascorrere assieme a lui del tempo”) che quello

*funzionale* (domanda 2 “scegli un compagno con il quale vorresti fare i compiti della scuola”). Le risposte ai due criteri sono state sommate.

#### Analisi dei dati

Al **test del Sociogramma**, nessun allievo disabile è stato scelto come partner “Leader” o “Popolare”. Essi sono rientrati nella categoria “Isolato” o “Marginale”, ma non “Emarginato” (Tabella 1).

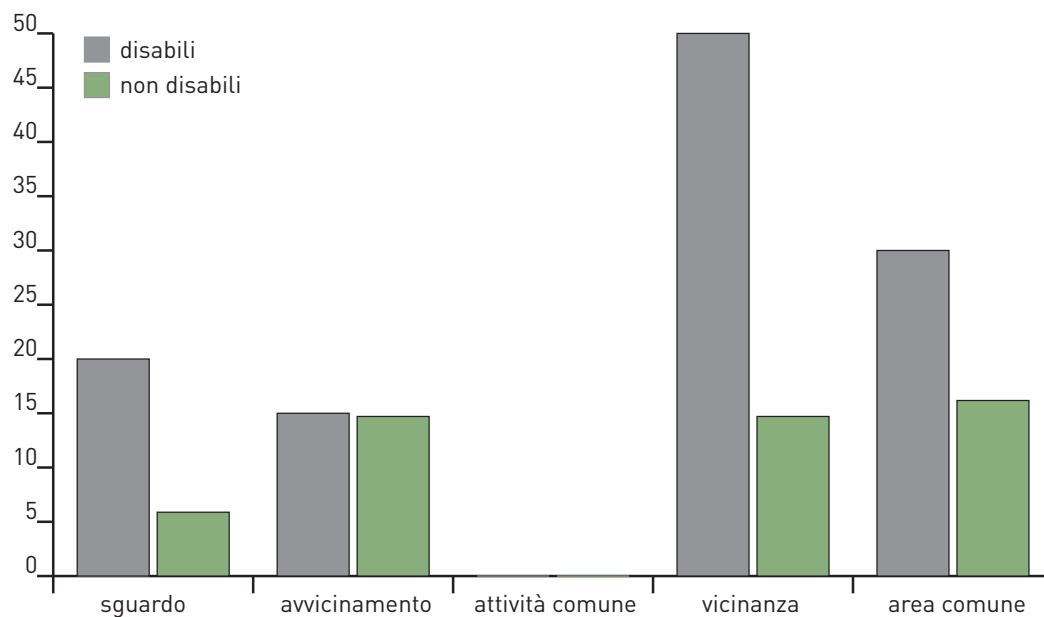
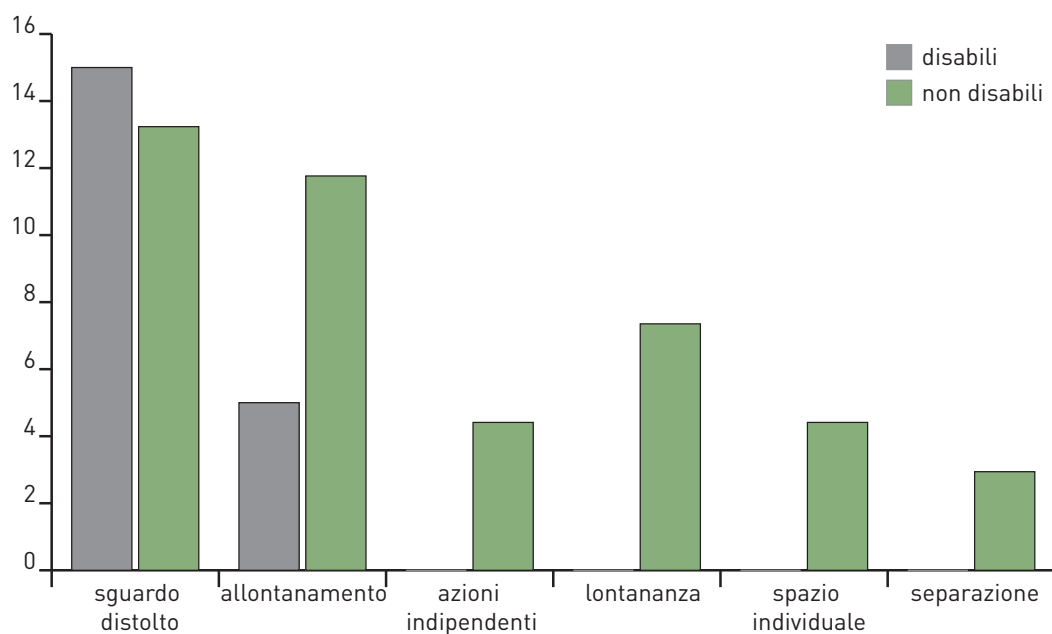
Sia il criterio *affettivo* (gioco spontaneo e tempo libero) che quello *funzionale* (attività scolastiche) hanno evidenziato scelte pari a 0 da parte degli allievi non disabili. Nessuno studente normotipico, quindi, ha scelto un compagno disabile come amico per giocare o fare i compiti scolastici.

**Tabella 1: Risultati al test del Sociogramma (dati in %)**

Categorie del Sociogramma	disabili	non disabili
Isolato (il soggetto non ha nessun legame all'interno nella classe)	40	15
Marginale (la presenza del soggetto nella classe non è centrale)	60	40
Emarginato (il soggetto non è considerato positivamente dai compagni)	0	5
Popolare (il soggetto è riconosciuto da molti compagni, ma non ha necessariamente legami)	0	30
Leader (è il soggetto più riconosciuto dal gruppo classe e con molti legami)	0	5

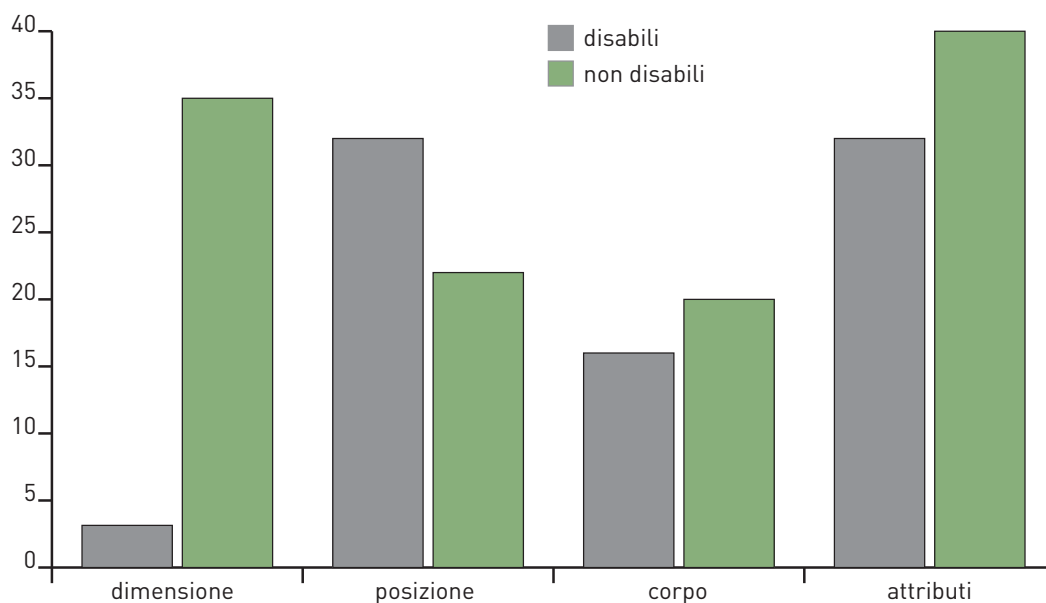
**Nei disegni dei bambini disabili, a differenza dei disegni dei soggetti normotipici, il compagno spesso viene raffigurato con le braccia protese verso il soggetto disabile, con volto raggianti, caratterizzato dal sorriso.**

E veniamo ai risultati del **test di disegno**. A proposito delle scale di Coesione (grafico 1) e Distanziamento (grafico 2), nella maggior parte delle rappresentazioni grafiche, le due figure sono vicine tra di loro. Nei disegni dei bambini disabili, a differenza dei disegni dei soggetti normotipici, il compagno non viene posto lontano, anzi spesso è proprio quest'ultimo che viene raffigurato con le braccia protese verso il soggetto disabile, con volto raggianti, caratterizzato dal sorriso. Pochi, però, si sono disegnati in attività comune con il compagno e sono più i disabili che normotipici. Inoltre, non c'è unione tra le due figure, anche se non mancano tentativi di avvicinamento. Sono pochi i disegni in cui le figure si allontanano l'una dall'altra. In tutti i disegni dei bambini e dei ragazzi disabili le categorie delle azioni indipendenti, della lontananza, dello spazio individuale, della separazione non sono presenti.

**Grafico 1 - Scala di Coesione (dicotomica) (media % delle risposte)****Grafico 2 - Scala di Distanziamento (dicotomica) (media % delle risposte)**

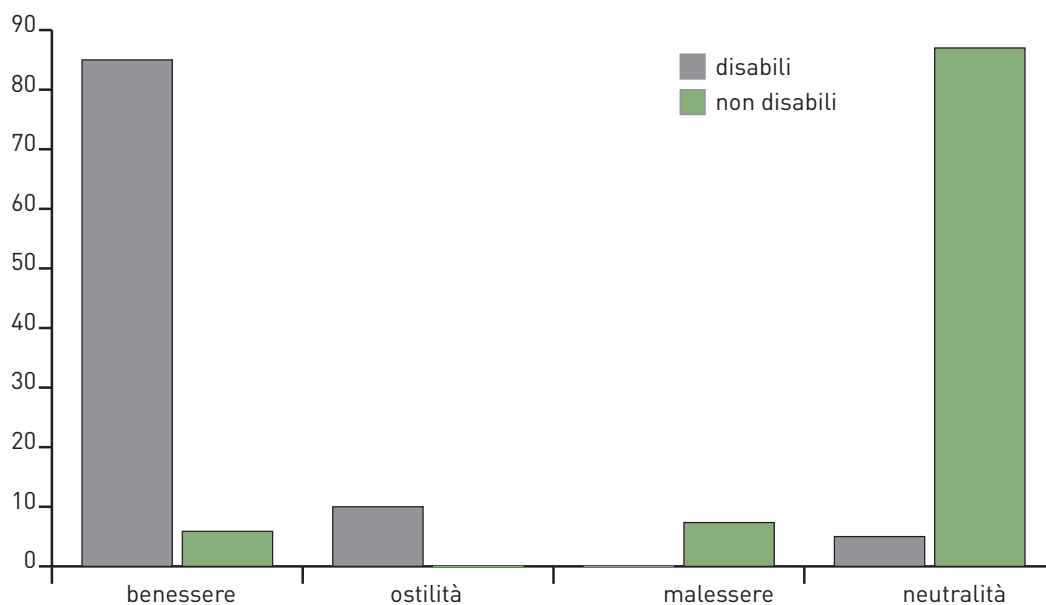
La scala di Somiglianza (grafico 3) ci fa notare che il bambino disabile e il bambino normotipico evidenziano differenze per quanto riguarda la dimensione del corpo e la posizione assunta dai partner amicali disegnati.

**Grafico 3 - Scala di Somiglianza (punteggi 0, 1, 2) (media % delle risposte)**



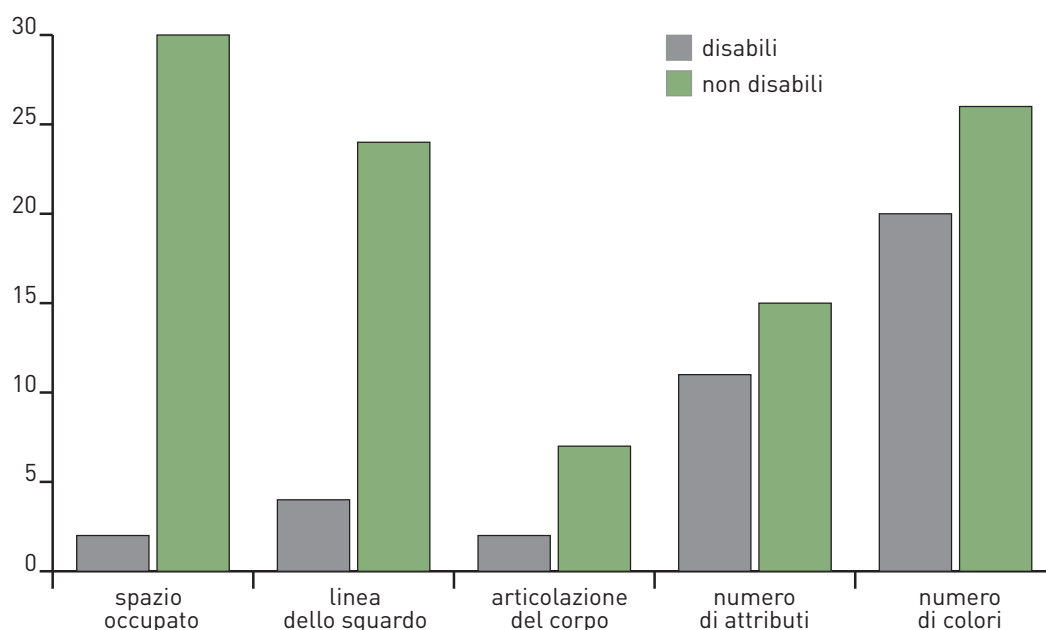
Riguardo alla scala del Clima emotivo (grafico 4), i disabili evidenziano massicciamente il benessere nella relazione amicale, i non disabili, al contrario, la neutralità della relazione.

**Grafico 4 - Categorie di clima emotivo (punteggi da 0 a 9) (media % delle risposte)**



Infine, la scala di Valore (grafico 5), attraverso i sub test spazio occupato e linea dello sguardo, evidenzia che i soggetti disabili tendono a disegnarsi in uno stesso spazio e con una linea dello sguardo corrispondente a quella del proprio compagno. Il numero di attributi e di colori, nella maggior parte dei casi, è lo stesso per le due figure.

Grafico 5 - Scala di Valore (punteggi 0, 1, 2) (media % delle risposte)



Questi dati sono esattamente all'inverso per i disegnatori normotipici.

A titolo di esempio, si riportano nelle conclusioni quattro disegni, due per il gruppo dei bambini disabili e due per i bambini non disabili, con una breve analisi degli elementi analizzati dal test del disegno e presenti nelle rappresentazioni grafiche degli intervistati.

Per capire cosa i bambini avessero disegnato, al test del disegno seguiva un breve colloquio registrato e successivamente trascritto. Questo contenuto trascritto è stato sottoposto a un'**analisi del testo**, attraverso l'utilizzo del software T-Lab 9.1. In particolar modo abbiamo utilizzato la procedura della *Network analysis*, per capire quali fossero le parole maggiormente utilizzate (occorrenze) dai bambini disabili e dai bambini non disabili e come esse fossero usate in abbinamento ad altre parole (co-occorrenze).

Per i soggetti non disabili i lemmi più usati nel colloquio rientrano nella categoria di "neutralità". Alla *Network analysis* i lemmi che co-occorrono a essi sono quelle che rientrano nelle categorie "disabile" e "malessere".

I bambini e i ragazzi normotipici, descrivendo il loro disegno, dunque, sottolineano la diversità legata alla disabilità e il fatto che ci possa essere anche un malessere relazionale in un rapporto che non risulta, a ogni modo, significativo per

loro (visto il prevalere della neutralità).

Per i soggetti disabili, invece, i lemmi più usati rientrano nella categoria del "benessere". Alla *Network analysis* i lemmi che co-occorrono a essi sono quelli che rientrano nelle categorie "situazione" e "motivo".

I bambini e i ragazzi normotipici, descrivendo il loro disegno, quindi, evidenziano il benessere della relazione amicale, anche se sono consapevoli che gli esiti dipendano spesso da variabili motivazionali e situazionali.

### Conclusioni

I nostri dati evidenziano come ci siano modalità diverse di rappresentarsi l'amicizia tra bambini disabili e coetanei normotipici, a seconda se si possiede o meno una disabilità. Questi dati sono in linea con la letteratura in materia, secondo la quale, nelle classi in cui è inserito un allievo disabile, i suoi compagni normotipici interagiscono poco o niente spontaneamente con lui ed evitano di sceglierlo come partner di gioco e di studio. Questo dato, nel nostro studio, è evidente per i risultati del test del Sociogramma.

Per il test di disegno, poi, i bambini normotipici presentano raffigurazioni grafiche di partner amicali con minore coesione, maggiore distanza interpersonale e clima emotivo né di benessere, né di malessere, ma di neutralità, quasi che non dessero valore o importanza

gli allievi disabili intervistati, nel loro modo di disegnarsi o disegnare l'altro, lo fanno senza lasciare trasparire nessun tipo di problema relazionale con i compagni normotipici, anzi ciò che frequentemente emerge è una situazione di benessere, serenità e condivisione di stessi spazi e stessi luoghi: si va dalla classe, tra banchi e insegnanti, all'aria aperta, tra fiori, alberi ed erbetta.

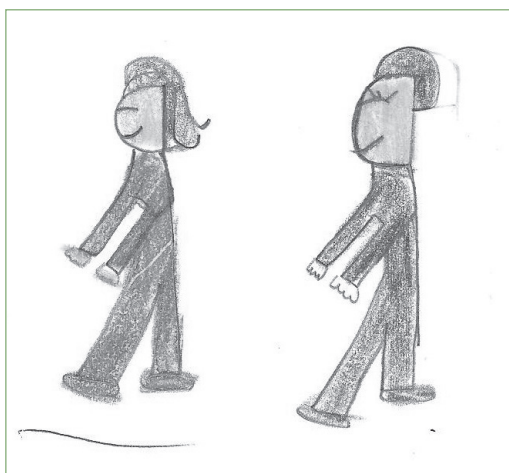
alla relazione che stanno vivendo. Le figure disegnate si guardano poco in volto, spesso sono di spalle e non svolgono alcuna comune attività. Gli allievi normotipici, dunque, pare che vivono in maniera abbastanza distanziante emotivamente la relazione con un compagno disabile.

Al contrario, gli allievi disabili intervistati, nel loro modo di disegnarsi o disegnare l'altro, lo fanno senza lasciare trasparire nessun tipo di problema relazionale con i compagni normotipici, anzi ciò che frequentemente emerge, come abbiamo visto, è una situazione di benessere, serenità e condivisione di stessi spazi e stessi luoghi: si va dalla classe, tra banchi e insegnanti, all'aria aperta, tra fiori, alberi ed erbetta. Il fatto di cercarsi con lo sguardo, il sorriso (spesso solo una semplice linea, altre volte un marcato tratto), il protendere le braccia verso l'altro, mostrano che da parte del bambino disabile c'è voglia di socializzare, relazionarsi, star insieme a un amico di classe normotipico. A volte è il colore stesso che accompagna la rappresentazione a far denotare un clima sereno e tranquillo, adatto a prefigurare l'esistenza di un buon rapporto amicale. Evidentemente, per i soggetti disabili intervistati il fatto stesso di stare accanto a un coetaneo è motivo di benessere; fare attività condivise, poi, gli attiva emozioni positive. Evidentemente, siamo in presenza di due rappresentazioni completamente opposte tra i due gruppi intervistati. Questo aspetto, secondo noi, è ancora più grave se si pensa che, spesso, i bambini e i ragazzi disabili non hanno un gruppo dei pari di tipo informale, per cui il gruppo scolastico rimane, per la maggior parte dei casi, l'unico contesto tra pari in cui creare dei legami di amicizia.

#### Esempi di disegni

##### **“Disegna te stesso con un tuo compagno di classe” (per gli allievi disabili)**

Si evidenziano tra le figure disegnate assenza di un'attività comune, minore vicinanza, simili dimensioni del corpo, simili posizioni, simile numero di attributi e colori (rosso, blu, giallo, rosa), linea dello sguardo non diretta. Il clima emotivo è di benessere.





**“Disegna te stesso con il tuo compagno di classe disabile” (per gli allievi non disabili)**

Si evidenziano tra le figure disegnate meno presenza di un'attività comune, minore vicinanza, diverse dimensioni del corpo, posizioni diverse, diverso numero di attributi e colori (rosso, blu, giallo, rosa), linea dello sguardo non diretta. Il clima emotivo è di benessere o di neutralità.



**Implicazione educative**

Numerose scuole italiane, fin dall'età prescolare, da qualche anno a questa parte hanno iniziato a realizzare programmi tesi intenzionalmente all'incremento delle abilità sociali e delle capacità di interazioni positive in relazioni amicali anche nei confronti di coetanei disa-

bili. L'integrazione/inclusione, quindi, non è solo intesa come diritto di tutti all'educazione e all'inserimento, ma vuol anche dire debellare il rischio della segregazione, predisponendo quanto necessario per garantire alle persone con maggiori difficoltà i supporti necessari, i livelli di partecipazione e di potere decisionale analoghi a quelli di soggetti con sviluppo tipico (Nota et al. 2007; Savarese, 2009). L'obiettivo primario resta la costruzione di relazioni "inclusive" basate sul compito di porre tutti i soggetti sullo stesso livello e consentir loro di rispecchiarsi nell'identità del proprio gruppo. In secondo luogo bisogna facilitare la costruzione di reti di amicizie, nelle quali includiamo sia il contesto della relazione, sia la struttura della rete, sia il luogo fisico, sia lo spazio aperto dove ha luogo l'amicizia. Per promuovere lo sviluppo di una rete di amicizie sono necessarie la vicinanza, la possibilità di interagire, la consapevolezza, lo sviluppo di abilità prosociali tra cui l'empatia, l'aiuto, la soluzione di conflitti, la lealtà, la valorizzazione delle differenze (Ianes, Tortello, 1999; Savarese, 2009).

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- Bombi, A.S., Pinto, G. (2000), *Le relazioni interpersonali del bambino*, Roma, Carocci.
- Hall, L.J. et al. (2000), *A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school*, in «The Journal of Special Education» 34, 3, p. 114-126.
- Ianes, D., Tortello, M. (1999), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Lancia, F. (2015), *T-LAB 9.1*, [www.t-lab.it](http://www.t-lab.it).
- Moreno, J.L. (1953), *Who shall survive?* Beacon, N.Y., Beacon House Inc.
- Nota, L. et al. (2007), *La facilitazione dell'integrazione*,

- in Soresi, S., *Psicologia delle disabilità*, Bologna, Il mulino.
- Panier Bagat, M., Sasso, S. (1997), *L'altra crescita*, Milano, Franco Angeli.
- Pigliacampo, R. (2005), *Il nuovo Dizionario delle disabilità, dell'handicap e della riabilitazione*, Milano, Franco Angeli.
- Savarese, G. (2009), *Io e il mio amico disabile*, Milano, Franco Angeli.
- Turnbull, A. et al. (1999), *Parents' facilitation of friendships between their children with a disability and friends without a disability*, in «Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps», v. 24 n. 2, p. 85-99.

# Le RELAZIONI che fortificano: la RETE AFFETTIVA dei RAGAZZI FUORI dalla FAMIGLIA di origine

CiC

Federico Zullo

**Individualità e collettività nella dimensione di gruppo dei pari e dinamiche relazionali in comunità**

Le relazioni tra pari hanno un ruolo determinante nello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale. Solitamente, man mano che il bambino cresce, il rapporto in termini di tempo trascorso con gli adulti e con i coetanei si inverte.

L'amicizia aiuta a creare un senso positivo di sé e l'inserimento nel gruppo dei pari aiuta a conoscere e sperimentare i diversi ruoli e a comprendere quello che più si addice ad ognuno (leader, gregario, bullo, stratega, pagliaccio, ecc.). Il gruppo dei pari è una condizione necessaria alla crescita di un adolescente paragonabile per importanza alla famiglia. Si configura come sostegno per il superamento dei compiti di sviluppo (Confalonieri, Grazzani Gavazzi, 2002) e per favorire il senso di autonomia.

Il beneficio non è però solo individuale: nelle dinamiche di gruppo tra ragazzi assume un ruolo significativo la dimensione collettiva che può emergere. Come evidenziato da Belotti (2010, p. 53), i bambini e gli adolescenti nei loro piccoli gruppi di amicizia sono impegnati, tra le altre cose, non solo nell'accogliere e recepire le regole e i valori provenienti dal mondo degli adulti, ma anche nell'interpretarli, rielaborarli e ri-significarli a livello collettivo. Lo fanno tra loro proprio perché sono soggetti che vivono insieme relazioni profonde e significative e tali pratiche e routine di condivisione li porterebbero a loro volta a costruire un senso di appartenenza tra i partecipanti e una microcultura dei pari. Normalmente, con l'aumento

dell'età le relazioni tra coloro che vengono riconosciuti come amici diventano sempre più importanti e intense e permettono lo sviluppo di una autonomia di azione e di pensiero che porta gradualmente a considerare come relativo il sostegno dei familiari, pur mantenendosi non sostitutivo, ma complementare. I legami che si creano tra gli amici si modificano e le posizioni all'interno del gruppo cambiano, si trasformano, spesso anche in modo accelerato e inaspettato, perché ognuno di essi è in evoluzione, conosce nuovi contesti, nuove persone, cambia scuola o quartiere. L'adolescenza è attraversata da continui cambiamenti e il gruppo dei pari non ne è escluso: scelte particolari più o meno condivise, conflitti, incomprensioni possono modificare lo stare insieme sia posizionando i rapporti a un livello di significatività maggiore, sia rompendo alcuni schemi, alcuni rapporti, anche con l'esclusione di uno o più membri. Nuovi spazi relazionali, nuovi contesti aggregativi o di ritrovo possono modificare e ricombinare la rete delle amicizie. La maggior parte dei ragazzi afferma di vedere i propri amici tutti i giorni e ciò sembra spiegato in parte dalla frequentazione della stessa scuola o classe e in parte dalla prossimità abitativa (Belotti, 2010, p. 56).

L'esperienza della comunità, alla luce di tali considerazioni, situandosi in un contesto di spazi e tempi che collocano il soggetto in una dimensione quotidiana di convivenza piena e continuativa con i pari, assume dei significati rispetto ai quali è necessario fare specifiche riflessioni.

Le comunità per minorenni<sup>1</sup> sono contesti in cui sono presenti due gruppi, gli educatori e i ragazzi. Numerose sono le riflessioni, le ricerche, le azioni promosse e realizzate a favore degli operatori delle comunità in funzione di come si possa sostenerli, affiancarli, formarli, potenziarli, supervisionarli. L'équipe educativa è il gruppo che si occupa dei ragazzi, che pensa e scrive i PEI (progetti educativi individualizzati), che organizza le attività e le pratiche quotidiane, che agisce sulle problematiche individuali, le quali implicano la considerazione e valutazione delle carenze e delle difficoltà dei "singoli". Molto meno spazio ha invece il "gruppo ragazzi" nelle narrazioni, negli interventi, nei progetti, nei significati condivisi. Semmai lo inizia ad avere quando provoca, crea problemi, "intasa" le riunioni per ciò che realizza di negativo nella quotidianità.

Nei processi comunitari si pone l'attenzione sugli esiti dei percorsi individuali poiché il mandato è individuale; i servizi sociali, infatti, danno mandato alla comunità di rispondere ai bisogni di protezione e cura del singolo minorenne in carico e le valutazioni che ne conseguono rimandano al singolo ragazzo, che però vive quotidianamente la dimensione del gruppo e da questo è influenzato e tale convivenza e *microcultura* dei pari costruisce significati ed esiti che inevitabilmente si riflettono su di lui. Ma allora, quando l'équipe educativa si trova di fronte a comportamenti oppositivi o di partecipazione alle dinamiche distruttive del gruppo da parte di un ragazzo che ha in carico, connotandolo come deviante, "peggiore" rispetto a prima, deve saper tener conto che nel gruppo, come sottolineato da Andreoli (2004, p. 120), la percezione del bene e del male che si ha viene istantaneamente a cambiare e ciò fa apparire come possibili dei comportamenti che

non si assumerebbero mai da soli. Il singolo si rende così responsabile di ciò che normalmente avrebbe disapprovato e individualmente mai fatto e per cui verrà giudicato e probabilmente sanzionato. Si vuole qui sollecitare una riflessione sulla considerazione del gruppo dei pari all'interno di una comunità che non solo andrebbe sostenuto, ma per esso andrebbe pensato un progetto teso a valorizzare e monitorare tale dimensione. Kaës (1991, p. 26), da un'ottica di tipo psicoanalitico, parla di "apparato psichico di gruppo" che si struttura nell'insieme intersoggettivo del gruppo stesso organizzando due livelli che andrebbero sempre presi in considerazione: quello della realtà psichica del singolo soggetto e quello della realtà psichica emergente come frutto del raggrupparsi.

Le relazioni tra i ragazzi in comunità possono essere lasciate alla loro spontaneità oppure possono essere messe in campo strategie, attività e routine, utili per valorizzare e far emergere le potenzialità del gruppo e i particolari legami positivi che si innescano spontaneamente tra i suoi componenti.

### Le relazioni tra i ragazzi in comunità

Le relazioni tra pari nei percorsi in comunità assumono un ruolo particolare. Si tratta di una convivenza "forzata", non scelta, ma che può diventare un punto di forza per gli ospiti se, sul lato affettivo, permette di costruire relazioni significative, intime, "fraterne". Dalle ricerche (Satta, 2010) emerge che i ragazzi in comunità attribuiscono un proprio senso alla convivenza con gli altri ragazzi che va oltre alle finalità istituzionali prefigurate dai servizi, connotando così tali relazioni di un senso di comunità altro rispetto a quello teorizzato, pensato, organizzato dagli operatori sociali. Vi sono molti tipi di gruppo dei pari, ognuno

**Le relazioni tra i ragazzi in comunità possono essere lasciate alla loro spontaneità oppure possono essere messe in campo strategie, attività e routine, utili per valorizzare e far emergere le potenzialità del gruppo e i particolari legami positivi che si innescano spontaneamente tra i suoi componenti.**

<sup>1</sup> Per comunità per minorenni si intendono diverse tipologie che qui vogliono essere tutte raccolte all'interno del termine "comunità". Possiamo indicare tre macro-tipologie di comunità di accoglienza residenziale: le *comunità familiari/case famiglia* caratterizzate dalla presenza stabile di adulti residenti (famiglia, coppie, educatori residenti); le *comunità educative/socioeducative* caratterizzate da operatori/educatori che non abitano in comunità ma sono presenti con modalità "a rotazione"; le *comunità socio-sanitarie*, siano esse comunità familiari/case famiglia o comunità educative, caratterizzate dalla complementarietà delle funzioni socioeducative e terapeutiche assunte da operatori professionali e a titolarità compartecipata tra la competenza sociale e sanitaria.

**La condivisione di esperienze difficili e dolorose può facilitare la mobilitazione delle risorse personali: il coraggio, la solidarietà, il rafforzamento dell'autostima, la fiducia in sé e nell'altro.**

con proprie caratteristiche e specificità. Quello della comunità è tendenzialmente tale per cui ogni ragazzo può percepire l'altro come simile a sé, in quanto "fuori famiglia", e in cui può rispecchiarsi così da poter condividere e affrontare le paure della metamorfosi, del cambiamento, del nuovo, dei vissuti familiari. La condivisione con l'altro di un'esperienza personale simile alla propria, quasi in un rispecchiamento, può rendere consapevoli e motivare ad agire nel concreto per imprimere un movimento, segnare un cambiamento positivo nella rappresentazione degli eventi e nella costruzione di senso rispetto a sé e alla propria storia.

Il gruppo dei pari in comunità può quindi avere un ruolo significativo nella rivisitazione delle esperienze familiari permettendo una modificazione delle rappresentazioni a partire da vissuti talvolta molto simili e in grado di costruire nuovi significati che mutano le personali idee su di sé e sulla propria condizione e riducono l'influenza ansiogena e a volte angosciante dei vissuti e dei fantasmi del passato.

Altresì, la comunità può rappresentare una notevole opportunità di sviluppo di competenze collaborative, utili per determinare apprendimenti capaci di garantire nel futuro un senso positivo dello stare con l'altro, della relazione interpersonale intesa come opportunità, e non come ostacolo al proprio sé. La sperimentazione di una costruzione collettiva di significati, di attività, di progettualità, di regole e di routine del quotidiano in comunità può determinare l'aumento della conoscenza di sé, l'aumento della propria autonomia, l'acquisizione della consapevolezza di poter costruire qualcosa di positivo con l'altro e di poter funzionare nel mondo, in discontinuità con la propria esperienza personale, più o meno disfunzionale,

sperimentata in precedenza. Jenny<sup>2</sup> racconta di aver trovato nell'esperienza con i compagni di comunità la forza e il coraggio di uscire dall'isolamento emotivo, dalla solitudine dei propri sentimenti, dalla fatica di partecipare attivamente a un livello collettivo: prima parlava pochissimo, aveva pochi amici, viveva passivamente le proprie relazioni. Le amicizie da lei chiamate "fraterne" le hanno fatto sentire l'esperienza della comunità come quella in una famiglia, e ancor oggi tali rapporti proseguono. Le relazioni tra i ragazzi in comunità possono rappresentare per alcuni di loro una prima esperienza di vita simile a quella tra fratelli, sperimentando così la vicinanza, l'amicizia sincera, l'uscita dalla solitudine sociale ed emotiva. A questo proposito, Jenny racconta che quando stava male sentiva il gruppo dei compagni di comunità a lei molto vicino e sensibile alla sua sofferenza e che tale esperienza avrebbe rappresentato per lei sul lato relazionale molto più di qualunque altra terapia psicologica o intervento educativo: «quando arrivi da un'esperienza in cui ti senti completamente sbagliata e rifiutata ed entri in un posto dove invece nonostante tutto ti accettano per quello che sei e ti senti accolta e capita, ecco, questo per me ha funzionato moltissimo».

La condivisione di esperienze difficili e dolorose può facilitare la mobilitazione delle risorse personali: il coraggio, la solidarietà, il rafforzamento dell'autostima, la fiducia in sé e nell'altro. Un importante fattore all'interno di un gruppo come quello degli ospiti di una comunità per minorenni è caratterizzato dalla *coesione* (l'attrazione dei membri all'idea del gruppo), la quale può permettere di sostenere lo sviluppo di un pensiero collaborativo, partecipativo, più autonomo. Come messo in evidenza da alcuni autori (Festinger, Schachter, Back, 1950), il processo di formazione di rapporti di amicizia tende a crearsi a partire dalla distanza fisica che divide le persone: a una maggior prossimità aumentano le probabilità di instaurare delle amicizie e la somiglianza di valori ed esperienze – quale quella che può esserci tra gli ospiti di una comunità residenziale – avrebbe un ruolo nel creare *coesione* tra un gruppo. Anderson (1975), in seguito, ha dimostrato che non basterebbe la somiglianza di esperienze e valori per condizionare l'intensità e la durata del desiderio di far parte di un gruppo: per favorire

<sup>2</sup> Jenny, volontaria di Agevolando, intervistata per l'occasione insieme a Jennifer, sua compagna di percorso sia durante che dopo la comunità.

ciò sarebbe necessario che il gruppo partecipasse collettivamente a uno sforzo cooperativo per raggiungere uno scopo comune. Questo farebbe aumentare il livello di coesione: un gruppo è coeso nella misura in cui i suoi componenti si identificano con forza nelle sue caratteristiche e nei suoi ideali distintivi. Pertanto, se il gruppo di operatori della comunità (che deve essere altrettanto coeso e collaborativo) promuove e favorisce situazioni facilitanti la cooperazione tra i ragazzi verso un obiettivo comune, può rafforzarsi il senso di coesione e il desiderio di stare nel gruppo e di sentire di esserne parte dei ragazzi. Mettere il gruppo nelle condizioni appropriate per poter collaborare in funzione di obiettivi comuni facilita quindi la coesione e favorisce il senso di responsabilità, individuale e collettiva. Lewin (1972) sostiene che all'interno di un gruppo si creano delle relazioni, delle interdipendenze tramite le quali i soggetti agiscono. In base alla sensazione avvertita da ogni singolo individuo all'interno del gruppo, si attiva una reazione che può essere vissuta come momento di apprendimento, di crescita, di mutamento. Viene ad instaurarsi così un'atmosfera sociale in grado di modificare il comportamento dei membri qualora si attivi, negli stessi, la sensazione di condividere lo stesso "destino"; si attua, pertanto, un arricchimento derivato dall'assumere un atteggiamento democratico fra i componenti e dall'utilizzo e dal rispetto delle regole condivise dal gruppo.

### Relazioni tra pari e regole di convivenza

Le regole costituiscono i principi organizzatori del quotidiano e il loro uso da parte degli individui rappresenta l'apice del processo di socializzazione, poiché la condivisione di regole di comportamento è ciò che permette la comunicazione. Normalmente i bambini già a due anni utilizzano intuizioni morali come l'idea di male, di offesa, di responsabilità (Miller, 1983). Nei bambini e negli adolescenti ospiti delle comunità, invece, colpisce, molto spesso, l'assenza o la carenza di un bagaglio esperienziale normativo adeguato. Tale aspetto rende a volte difficile per gli educatori sostenere un apprendimento e un rispetto di norme di convivenza di base, causando a volte alti livelli di conflittualità con i singoli e con il gruppo. È stato messo in evidenza da alcuni studi ed esperienze sul campo (Emiliani, Bastianoni,

2001), come le regole non debbano essere espressione di un potere normativo superiore, ma rappresentare invece qualcosa di condiviso e co-costruito nell'interazione quotidiana con gli ospiti delle comunità. Quando esse vengono co-costruite attraverso la dimensione di ascolto e partecipazione collettiva tra ragazzi ed educatori, assumono una rilevanza maggiore e il loro rispetto aumenta in quanto costruirle insieme, anziché sentirsele imposte, pone l'individuo nella condizione di sentirsene maggiormente responsabile poiché co-attore di tale costruzione sociale (Zullo, 2015).

Alcune ricerche (Barrocu, De Gaetanis 2008; Bastianoni, Taurino, Zullo, 2009) hanno messo in evidenza come un contesto in cui lo stile educativo presuppone una forte normatività imposta e preordinata può causare non solo il mancato coinvolgimento responsabilizzante, ma anche una progressiva conflittualità intergruppi che pone la quotidianità in comunità come una sorta di "campo di battaglia" dove si innescano continui attacchi e difese tra gruppo degli educatori e gruppo dei ragazzi.

Ogni stile organizzativo ed educativo incide sulle azioni e sui comportamenti del gruppo dei pari in comunità (costruttivo/collaborativo *vs* distruttivo) e può influire positivamente sulla qualità delle relazioni tra i ragazzi e sulle loro potenzialità come gruppo se riduce il più possibile le conflittualità e favorisce la partecipazione individuale e collettiva:

«nella mia esperienza la possibilità di partecipare alla definizione delle regole della comunità e l'autonomia da parte del gruppo dei ragazzi di decidere turnazioni e alcune attività, ci offriva l'opportunità di relazionarci in modo costruttivo ed eravamo noi stessi che poi, tra di noi, ci sollecitavamo o richiamavamo al rispetto delle regole stesse. Io sono una forte sostenitrice di questo stile educativo perché funziona e arricchisce i rapporti e il rispetto reciproco, anche tra educatori e ragazzi»<sup>3</sup>.

La partecipazione dei ragazzi alle scelte e alle decisioni, alla cura degli spazi, all'abbellimento della casa, alla realizzazione delle attività rafforza la loro autostima, il loro senso di efficacia personale e il loro spirito collaborativo e solidale. La partecipazione permette di costruire responsabilità e valore sociale. Come sostenuto da Jenny, «essere interrogati e poter essere ascoltati rispetto al proprio punto di vista, come singolo ragazzo o come gruppo, ti responsa-

<sup>3</sup> Citazione dall'intervista a Jenny.



bilizza molto e ti fa sentire di valere qualcosa davvero, di essere importante». L'imposizione, al contrario, ostacola lo sviluppo del senso di appartenenza e favorisce ostilità e distanza emotiva/affettiva. Come ci ricorda Ravaglia (2009, p. 77), «la stratificazione dell'interiorizzazione di un sentimento di responsabilità attecchisce e promette di prosperare laddove la quotidianità offre la disponibilità a una paziente, ferma, accogliente concertazione».

#### Relazioni affettive e loro ruolo dopo l'uscita dalla comunità

Come spiegato in precedenza, il gruppo, posto nelle condizioni appropriate per poter collaborare in funzione di obiettivi comuni attraverso la partecipazione attiva ai processi decisionali, facilita la coesione e favorisce il senso di responsabilità, individuale e collettiva. Il protagonismo e la partecipazione recuperano competenze e ruolo sociale promuovendo la creazione progressiva di condizioni nuove che, a loro volta, permettono loro di progredire verso una maggiore autonomia, favorendo la presa di coscienza dei meccanismi e delle dinamiche che regolano la vita sociale. Incoraggiare la partecipazione dei ragazzi significa condividere con loro le scelte e responsabilizzarli verso le stesse. Tale assunzione di responsabilità crea un virtuoso e progressivo accrescimento del senso di efficacia personale, di *agency* e di autostima (Zullo, 2015).

A tal proposito, Corsaro (2003) parla di “riproduzione interpretativa”, ovvero della capacità dei bambini e degli adolescenti di partecipare alla struttura dell'interazione tra pari e di produrre, attraverso questa, nuovi significati e contributi che concorrono al cambiamento sociale e alla costruzione dell'adulthood.

Valorizzare e facilitare positive e collaborative relazioni tra pari offre pertanto l'opportunità di accrescere l'autonomia, l'indipendenza, l'adulthood e l'autostima delle singole persone.

Come più volte ribadito dalla letteratura recente (Premoli, 2009; Bastianoni, Zullo, 2012; Zullo, 2012, 2015), quando il percorso di accoglienza si conclude alla maggiore età o poco dopo, i ragazzi si trovano spesso a dover affrontare un'autonomia “forzata” senza essere pronti per farlo; gli enti locali, non più condizionati dalla minore età del ragazzo – per dichiarati motivi solitamente economici – non danno continuità

**La partecipazione dei ragazzi alle scelte e alle decisioni, alla cura degli spazi, all'abbellimento della casa, alla realizzazione delle attività rafforza la loro autostima, il loro senso di efficacia personale e il loro spirito collaborativo e solidale.**

all'intervento messo in campo, interrompendolo; e non in quanto concluso nei suoi obiettivi, ma per raggiunta maggiore età. Ciò corrisponde non solo al grosso rischio di vanificazione dei risultati raggiunti durante l'intervento di tutela, ma anche a un nuovo “abbandono” che può causare danni psicosociali significativi al giovane stesso. In tale contesto, il rafforzamento reciproco e il mutuo aiuto che possono derivare dalle relazioni tra pari in comunità divengono una considerevole opportunità: i compagni di percorso in accoglienza possono costituire, nella fase successiva, una vera e propria rete amicale di supporto reciproco. Molte sono le esperienze rintracciabili di giovani neomaggiorenni che hanno deciso di intraprendere un percorso di co-abitazione dopo la comunità; altri si frequentano quotidianamente e si supportano vicendevolmente; altri ancora si incontrano periodicamente e insieme si confrontano e si raccontano. Una spontaneità relazionale – a volte facilitata dagli educatori – che offre evidenza di quanto l'assenza o carenza di una famiglia e di un sufficiente accompagnamento sociale nella fase delicata del post accoglienza possano essere contenute grazie all'emergere dal basso di relazioni virtuose tra compagni di percorso; e questo ancor di più laddove siano le stesse pratiche di accoglienza a valorizzare e promuovere la solidarietà e l'amicizia costruttiva tra i ragazzi ospiti.

Le amicizie e le relazioni “che contano” possono nascere anche in seguito, a partire dalla condivisione della propria storia e di un percorso comune con più o meno coetanei conosciuti attraverso un percorso associativo con protagonisti ospiti ed ex-ospiti di comunità di accoglienza e di famiglie affidatarie. È il caso di quanto si sta riscontrando in seguito alla na-



scita e sviluppo dell'associazione Agevolando<sup>4</sup>, la prima associazione in Italia nata a partire dall'esperienza di giovani che hanno vissuto direttamente l'accoglienza e che, insieme, hanno deciso di costituire un'organizzazione di volontariato dedicata alla realizzazione di progetti e interventi a favore di giovani in uscita o usciti dall'accoglienza "fuori famiglia".

Gli incontri e i momenti più o meno formalizzati di scambio tra ragazzi che hanno vissuto un'esperienza così forte e simile permettono talvolta di favorire tra loro relazioni significative e l'ideazione e realizzazione di progettualità comuni. All'interno di un gruppo in cui la narrazione e l'ascolto sono al contempo sia dei soggetti che dei destinatari della parola, riescono a svilupparsi legami forti, in grado di generare capitale sociale e mutuo aiuto. Così intesa la relazione fra pari è il terreno ottimale su cui l'innovazione sociale si può accendere.

A partire dalle narrazioni personali possono attivarsi dei processi di co-progettazione che disegnano per frammenti un immaginario comune. Prende così forma un progetto, fatto di tempi, costi, responsabilità e competenze messe al lavoro, fino alla loro realizzazione. Questo è parte di quanto viene promosso da Agevolando.

Pertanto, anche alla luce di tale esperienza, è possibile affermare che non solo la convivenza quotidiana in comunità può facilitare relazioni amicali virtuose e rilevanti per il futuro dei giovani ospiti, ma anche la promozione di percorsi di condivisione e collaborazione nella fase successiva può garantire rilevanti benefici per i giovani coinvolti. Come sostiene Jennifer, «l'incontro e la condivisione di un percorso con ragazzi che hanno vissuto la nostra stessa esperienza ci arricchisce, ci dà coraggio e energie per andare avanti a testa alta, ci dà forza»

<sup>4</sup> Agevolando è un'associazione di volontariato nata nel 2010 dall'iniziativa di alcuni giovani che hanno trascorso parte della loro infanzia e adolescenza "fuori famiglia" e che, finita la loro esperienza di accoglienza in comunità o in affido si sono messi assieme per fare qualcosa di più per coloro che si trovano, da soli, ad affrontare la transizione da comunità/affidi verso una vita adulta autonoma. Costituita da più di 150 soci, opera in Emilia-Romagna, Veneto, Trentino, Campania, Sardegna e Piemonte ([www.agevolando.org](http://www.agevolando.org)). Numerosi sono i progetti avviati nei territori in cui si sta sviluppando, tra cui: la divulgazione e la promozione dei talenti di alcuni giovani ex-ospiti; l'avvio di sportelli aggregativi e informativi ad accesso diretto e la realizzazione di strumenti informativi ai servizi del territorio (una guida cartacea e un sito internet); azioni di supporto ai progetti residenziali ad "alta autonomia" in diverse province; l'accompagnamento alla ricerca del lavoro e azioni di promozione del loro inserimento lavorativo collaborando con numerose aziende; la gestione di appartamenti in forma di co-housing, per promuovere non solo l'autonomia, ma anche la graduale indipendenza dei ragazzi; l'affiancamento di famiglie o persone singole a giovani-adulti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anderson, A.B. (1975), *Combined effects of interpersonal attraction and goal path clarity on the cohesiveness of task-oriented groups*, in «Journal of Personality and Social Psychology», n. 31, p. 68-75.
- Andreoli, V. (2004), *Lettera a un adolescente*, Milano, Rizzoli.
- Barrocu, L., De Gaetanis, I. (2008), *Funzioni di responsabilità negli interventi educativi di comunità*, in *Scenari familiari in trasformazione*, Roma, Aracne.
- Bastianoni, P., Taurino, A., Zullo, F. (2009), *Valutare le comunità per minori: un'esperienza di focus group con giovani dimessi*, in «Rivista di psicologia clinica», n. 2, p. 181-191.
- Bastianoni, P., Zullo, F. (a cura di) (2012), *Neomaggiorenni e autonomia personale: resilienza ed emancipazione*, Roma, Carocci.
- Belotti, V. (2010), *Decidere e prendere parte alle decisioni* in Belotti, V. (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi*, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Confalonieri, E., Grazzani Gavazzi, I. (2002), *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Milano, Unicopli.
- Corsaro, W. (2003), *Le culture dei bambini*, Bologna, Il mulino.
- Emiliani, F., Bastianoni, P. (2001), *Una normale solitudine*, Roma, Carocci.

- Festinger, L., Schachter, S., Back, K. (1950), *Social pressures in informal groups*, New York, Harper.
- Kaës, R. (1991), *Realtà psichica e sofferenza*, in *L'istituzione e le istituzioni*, Roma, Borla.
- Lewin, K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il mulino.
- Miller, P.H. (1983), *Theories of development psychology*, New York-Oxford, W.H. Freeman and Company; trad. it. *Teorie dello sviluppo psicologico*, Bologna, Il mulino, 1994.
- Premoli, S. (a cura di) (2009), *Verso l'autonomia: percorsi di sostegno all'integrazione sociale di giovani*, Milano, Franco Angeli.
- Ravaglia, A. (2009), *Attraverso Bauman: processi di ermeneutica pedagogica*, Milano, Franco Angeli.
- Satta, C. (2010), *Vivere in comunità con altri e in altre case* in *Crescere fuori famiglia: lo sguardo degli accolti e le implicazioni per il lavoro sociale*, Venezia, Regione del Veneto.
- Zullo, F. (2012), *La reintegrazione nella comunità sociale dei bambini/ragazzi fuori famiglia accolti nei contesti residenziali: consolidare i risultati del percorso di cura*, in «Minori giustizia», n. 1, p. 287-294.
- (2015), *Verso un welfare generativo con giovani in uscita da percorsi di tutela*, in «Studi Zancan», n. 3, p. 65-72.

## La sala (A)SOCIALE: relazioni NON convenzionali all'interno dei CINEMA (RIMASTI)

CiC

Marco Dalla Gassa

### Lo schermo empatico

Il neuroscienziato Vittorio Gallese e il teorico del cinema Michele Guerra hanno da poco pubblicato un libro che rimette in discussione il modo con cui consideriamo i film, il cinema e, in termini più generali, le esperienze di visualità mediata che caratterizzano, sempre più frequentemente, il nostro modo di essere nel mondo. Frutto di una serie di analisi sperimentali condotte negli ultimi anni presso l'Università di Parma e perfettamente inserito all'interno di una letteratura di settore che, nel medesimo periodo, si è arricchita di contributi autorevoli<sup>1</sup>, *Lo schermo empatico: cinema e neuroscienze* (Raffaello Cortina, 2015) cerca di farci capire come il nostro sistema mente-corpo reagisce innanzi alle immagini che scorrono su un grande schermo e, in modalità un po' diverse, sui tanti display che usiamo nella vita quotidiana.

L'approccio scelto per studiare l'attività percettivo-scopico-cognitiva dello spettatore, come si evince anche dal titolo, è quello della neuroscienza, l'insieme di studi scientifici che si occupano del sistema nervoso e che, grazie ad alcune significative scoperte, tra le quali quella dei neuroni-specchio, sta influenzando lo sviluppo di molte discipline del sapere, comprese quelle umanistiche. Come noto, i neuroni-specchio sono quella classe di neuroni capaci di attivarsi sia quando un individuo compie un'azione, sia quando egli la osserva realizzarsi per opera di un'altra persona, sia, come hanno dimostrato alcuni studi recenti, quando questa stessa azione è mostrata su uno schermo. In altre parole le immagini che investono il nostro

apparato propriocettivo, indipendentemente dal fatto che possano provenire dalla realtà (e dunque possiedano determinate caratteristiche di complessità) o da un dispositivo mediatico (e dunque riproducano soltanto l'illusione del movimento, della tridimensionalità, della prospettiva oculare o della profondità di campo) determinano comportamenti simili nelle unità cellulari del nostro sistema nervoso.

Quel che aggiunge la proposta teorica di Gallese e Guerra alla letteratura già a disposizione riguarda il legame che esiste tra l'attività cerebrale e quella corporea, anche in condizioni scopiche mediate. In altre parole, grazie a dei processi che i due studiosi definiscono di *simulazione incarnata*, quando vediamo realizzarsi (o immaginiamo di eseguire) una determinata azione, non solo l'attività neuronale, ma anche alcuni parametri fisiologici (frequenza cardiaca, attività respiratoria, ecc.), operano "come se" stessimo eseguendo in prima persona quella stessa operazione. In tal modo, trovano conferme non solo induttive quelle operazioni che spesso accadono in ambienti o situazioni evenemenziali di cui abbiamo già fatto esperienza, ovvero quando siamo in grado di decifrare e anticipare le intenzioni altrui, quando siamo abili a comprendere i movimenti o le reazioni del prossimo o quando si innescano forme di con-passione verso i nostri interlocutori, provando in prima persona le sue emozioni e i suoi sentimenti. È insomma grazie all'attività dei neuroni-specchio che il nostro corpo "vibra", anche quando siamo chiamati a interagire passivamente o attivamente con ambienti dichiaratamente finzionali, come una sala cinematografica, un videogioco,

<sup>1</sup> Accanto a V. Gallese, M. Guerra, *Lo schermo empatico: cinema e neuroscienze*, Milano, Raffaello Cortina, 2015, rimando per un approfondimento in italiano sul tema almeno a: D'Aloia, A., *La vertigine e il volo: l'esperienza filmica tra estetica e neuroscienze cognitive*, Roma, Ente dello Spettacolo, 2013; Cattorini, P., *La libertà del cervello: neuroscienze, etica e cinema*, Bologna, EDB, 2013. Più ampia e significativa è, ovviamente, la letteratura in lingua inglese che qui tralascio.

un parco di divertimenti. Secondo un principio che recupera indirettamente e rilancia la proposta filosofica di Merleau-Ponty<sup>2</sup>, è la stessa capacità inter-soggettiva dell'individuo a strutturarsi attraverso un'attività neuronale speculativa (nel senso letterale della parola) intrinsecamente empatica. Semplificando molto, possiamo dire che qualsiasi siano le azioni in cui siamo implicati come attanti o come osservatori, qualsiasi siano le nostre manifestazioni estroverse, qualsiasi siano gli spazi sociali e di movimento dentro i quali siamo posizionati (osservare un incidente d'auto in una città, al cinema o sul pc non è la stessa cosa), siamo in grado di istituire, grazie al *modus operandi* del nostro apparato cerebrale e neuronale, forme di riconoscimento e rispecchiamento anche a livello pre-motorio e pre-riflessivo che ci portano a entrare in sintonia con chi ci è innanzi e con l'esistente. Da questo punto di vista non deve sorprendere l'ampia portata che le emozioni e le pulsioni più o meno manifeste hanno durante una attività spettatoriale come quella cinematografica: il nostro sistema-corpo reagisce nello stesso modo anche se è la centesima volta che vediamo Cary Grant mentre rischia di cadere dal Monte Rushmore, se un bambino corre con il suo triciclo lungo i corridoi dell'Overlook Hotel o se Humphrey Bogart si congeda da Ingrid Bergman sulla pista dell'aeroporto di Casablanca<sup>3</sup>.

### Simulazioni incarnate e partecipate

Non sfuggirà che quanto finora scritto può esercitare una certa influenza sul modo con cui diamo valore all'esperienza visuale e mediata nella vita di bambini e adolescenti. In prima battuta trovano indirette conferme teorie pedagogiche e psicologiche – e la loro applicazione attraverso normative e legislazioni specifiche – che consigliano prudenza nell'esposizione dei più piccoli a immagini capaci in qualche modo di sollecitarne eccessivamente l'attività neuronale. Non si tratta di dare credito a chi sostiene che bambini in età scolare non siano in grado di distinguere realtà e finzione o che possano riprodurre meccanicamente nella vita di tutti i giorni atti o atteggiamenti che osservano su uno schermo o su un display. Si tratta semmai di interrogarsi sulla persistenza e l'intensità di meccanismi di immedesimazione e agnizione empatica che caratterizzano ogni tipo

di fruizione, specie se diventano la principale attività di intrattenimento della giornata. In seconda battuta e in termini solo parzialmente antipodali a quanto appena affermato, le possibilità di sperimentare momenti di empatia in situazioni "protette" come quelle offerte dal cinema e dai film (da certi film) assegna a questo genere di esperienze di *simulazione incarnata* una dimensione di performatività ampia che si arricchisce attraverso esercizi sottili e complessi di intersoggettività. Ne consegue che sono proprio la ripetitività dei plot, di certi tipi narrativi, delle forme standardizzate di soluzione degli intrighi propria di molte pellicole di genere (in particolare in quelle di animazione su cui ci soffermeremo tra poco) a perimetrare un territorio ideale per "allenare" gli spettatori, anche quelli più giovani, a contesti, gesti, atteggiamenti più o meno codificati. Il cinema, in altre parole, può costituire un deposito di immaginari sociali e di "buone pratiche", di confidenze personali e spazi di condivisione, che ci tiene continuamente in allenamento, che ci consente di fare esperienza – mediata – di uno spettro molto ampio di sentimenti, emozioni e forme più strutturate di consapevolezza.

Si pensi al successo e alla fortuna che hanno le tante iniziative che favoriscono il contatto tra i ragazzi e la produzione o la fruizione delle immagini, cinematografiche e non: dagli innumerevoli festival per ragazzi che cadenzano l'anno solare<sup>4</sup>, alle attività di *film literacy* o *media education* proposte da centinaia di associazioni e istituzioni lungo tutto lo stivale<sup>5</sup>, dai molti cineclub per bambini e ragazzi che presentano programmi-speciali settimanali programmando titoli di nicchia, generalmente esclusi dalla grande distribuzione<sup>6</sup>, fino ai laboratori scolastici di produzione video, spesso animati dagli stessi docenti delle scuole primarie e secondarie<sup>7</sup>. Bisogna ammettere che nonostante il quadro complessivo di crisi – crisi del comparto produttivo dell'audiovisivo italiano ed europeo e crisi parallela delle istituzioni atte alla formazione dei ragazzi – questo tipo di attività gode di buona salute, pur disponendosi caoticamente e anarchicamente nel ventaglio delle proposte formative, spesso senza alcun coordinamento, come avviene invece in altri paesi come la Francia e la Gran Bretagna. La ragione dell'attenzione generalizzata verso forme di contatto con un cinema non conven-

<sup>2</sup> Filosofo francese di area fenomenologica, Merleau-Ponty si dichiarava convinto che nella pratica del guardarsi allo specchio l'individuo vivesse la condizione di essere simultaneamente visibile e vedente e da qui avesse la percezione chiara della prossimità che esiste tra l'essere e la totalità nel mondo, o per usare due sue famose definizioni, tra il «corpo-proprio» e la «carne del mondo». Scrive in un passaggio di *Il visibile e l'invisibile*: «Io, il vedente, sono anche visibile; ciò che costituisce il peso, lo spessore, la carne di ogni colore, di ogni suono di ogni testura tattile, del presente del mondo è il fatto che colui che li coglie si sente emergere da essi grazie a una specie di avvolgimento o di raddoppiamento, fondamentalmente omogeneo a essi. [...] Egli è il sensibile stesso veniente a sé e [...] reciprocamente il sensibile è ai suoi occhi come il suo duplicato o un'estensione della sua carne». Cfr. M. Merleau-Ponty, *Il visibile e l'invisibile*, Milano, Bompiani, 1969, p. 133.

<sup>3</sup> I film citati sono naturalmente: *Intrigo internazionale* di Alfred Hitchcock (Usa, 1959), *Shining* di Stanley Kubrick (Usa/Uk, 1980) *Casablanca* di Michael Curtiz (Usa, 1942).

<sup>4</sup> Tra i tanti ricordo almeno il Giffoni Film Festival, il Sottodiciotto Film Festival, il Vittorio Veneto Film Festival, il Cartoon on the bay di Venezia.

<sup>5</sup> Si veda in particolare l'attività del Med – l'associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione.

<sup>6</sup> L'esempio più noto e forse meglio riuscito è *Schermi e lavagne*, un cineforum per ragazzi organizzato dalla Cineteca di Bologna, che porta avanti, grazie ad alcune collaborazioni con associazioni di film literacy locali, molte attività rivolte alle scuole e ai più piccoli.

<sup>7</sup> Per un'idea della portata numerica e culturale dei film scolastici rimando ai cataloghi del Sottodiciotto Film Festival.

zionale dipende probabilmente da quei processi di riconoscimento empatico di cui si parlava nel precedente paragrafo. Non sarà difficile scoprire che ciò che unisce le attività sopra menzionate, differenziandole nello stesso tempo dalla maggior parte dei modi di consumo mediale più diffusi, è la dimensione socializzante dell'esperienza proposta. Se, infatti, la fruizione di film e video con gli smartphone e altri device solitamente isola il singolo spettatore dal contesto in cui è collocato, interconnettendolo semmai al web e alle sue comunità virtuali, ciò che accade durante festival, laboratori, cineforum o corsi di *film literacy* è l'esatto contrario: chi guarda lo schermo, ogni schermo, ha forse a disposizione meno strumenti di connettività con la rete, ma, certamente ha la possibilità e forse la fortuna di relazionarsi con il proprio vicino di sedia o di banco e con gli adulti con cui condivide il tempo e lo spazio della visione. Vive, parafrasando altrimenti, una sorta di *simulazione incarnata ma partecipata e relazionale*. Ancorché, infatti, l'attività cerebrale e il sistema mente-corpo del bambino o del ragazzo si attivino innanzi a ogni stimolazione, qualunque essa sia (i neuroni-specchio reagiscono, come abbiamo visto, anche a uno stadio premotorio e pre-riflessivo), in egual e contraria misura la possibilità di avere accanto chi ha provato le medesime emozioni aiuta a intensificare le dinamiche di inter-soggettività che il film porta seco. Da qui si evince l'importanza dell'«habitat» visuale dentro il quale si muove il giovane spettatore, specie se l'ambiente in cui è collocato favorisce momenti di condivisione e confronto, discorsività e scontro dentro spazi delimitati e tempi contingentati.

### La (ri)scoperta della madrepatria

Certo, come è facile capire guardandoci intorno e come d'altronde hanno confermato molti studi comparsi almeno da tre lustri a questa parte (penso ad esempio ai contributi di Casetti, Bolton e Grusin, Manovich, Jenkins e altri<sup>8</sup>), le pratiche del consumo contemporaneo sembrano indirizzarsi verso l'accentuazione di una fruizione solitaria. Smartphone, tablet, laptop sono progettati essenzialmente per essere usati «uno per volta», riducendo i momenti inclusivi o trasponendoli nella propria presenza in rete come avatar o come username. Identità cifrate, come detto da molti, e comunque fa-

cilmente monitorabili, spesso geo-localizzabili, a dimostrazione che sono gli stessi ecosistemi mediatici a interessarsi del singolo utente, colto e controllato nei suoi comportamenti sociali e nelle sue rilocalizzazioni continue tra una piattaforma e l'altra, tra un dispositivo e l'altro. Nondimeno, come lo stesso Casetti ha avuto modo di ricordare in vari suoi interventi<sup>9</sup>, è pur vero che si assiste da diversi anni a un ritorno e a una rivalutazione delle modalità di visione più tradizionali, a partire da quelle esperite nella sala. Lo studioso che insegna a Yale chiama questo fenomeno come *ritorno alla madrepatria* e si riferisce principalmente a quel processo di resilienza nostalgica del piacere del film «come era fatto una volta» che sembra caratterizzare tutte le nuove forme di cinefilia (specie tra gli adulti o tra i giovani universitari)<sup>10</sup>. A onor del vero, almeno per quel che riguarda l'ingresso dei giovani nel cinema, bisognerebbe parlare di «scoperta della madrepatria», dal momento che i più giovani iniziano a interfacciarsi con le immagini in movimento attraverso altri dispositivi come la televisione o il computer. Tuttavia, a osservare i dati complessivi dell'industria cinematografica, specie su scala mondiale, si scopre che la sala, per dirla con una formula forse abusata, vive e lotta insieme a noi, nel senso che mantiene la sua funzione di spazio sociale rilevante, almeno quanto lo sono i teatri, i musei, i circoli e così via. Il numero di schermi nel mondo continua ad aumentare così come la produzione di film per ogni tipo di pubblico. È vero che in Italia e nel Vecchio Continente si è assistito a un rapido processo di riconfigurazione degli spazi di visione e delle geografie cinematografiche, con il diffondersi di multiplex nelle grandi periferie e nei centri commerciali e la chiusura di alcune sale d'essai, specialmente nei centri storici e nelle città a medie o piccole dimensioni. Nondimeno la media annua degli spettatori si attesta sulle stesse cifre da un decennio a questa parte (in Italia specialmente, mentre è in aumento in alcuni paesi dell'UE come la Francia), senza dimenticare che i multisala, luogo ormai prioritario di fruizione cinematografica, grazie alla loro collocazione in centri commerciali e altri spazi di aggregazione, sono frequentati in modo particolare da giovani o giovanissimi spettatori. Non è un ritorno alla madrepatria, semmai una scoperta di una «terra degli avi» che tuttavia

<sup>8</sup> Sui processi di rilocalizzazione o rimediazione del cinema negli altri media si veda almeno: Jenkins, H., *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2007; Landow, G.P., *Iper testo. Il futuro della scrittura: la convergenza fra teoria letteraria e tecnologia informatica*, Bologna, Baskerville, 1993; Bolter, J. D., Grusin, R.A., *Remediation: competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Milano, Guerini e Associati, 2003; Casetti, F., *La galassia Lumière: sette parole chiave per il cinema che viene*, Milano, Bompiani, 2015; Rodowick, D.N., *Il cinema dell'era del virtuale*, Milano, Olivares, 2008.

<sup>9</sup> Casetti, F., *Ritorno alla madrepatria: la sala cinematografica in un'epoca post-mediata*, in «Fata Morgana», n. 8 (visuale), 2009, p. 173-188 ora anche in Id., *La galassia*, cit., p. 277-310.

<sup>10</sup> Sulle pratiche della nuova cinefilia si veda: Menarini, R., *Le nuove forme della cultura cinematografica: critica e cinefilia all'epoca del web*, Milano-Udine, Mimesis, 2012.



mantiene, grazie alle innumerevoli tecnologie di volta in volta aggiunte (dagli schermi sempre più grandi, agli impianti di insonorizzazione di maggiore qualità, fino al 3D), una indubbia giovinezza.

### Dal cinematografo al cinematografico

Il punto è forse un altro. La presenza di bambini, teenager e ventenni nelle sale cinematografiche è ricercata prepotentemente dalla riorganizzazione dell'industria dell'audiovisivo, in modo particolare di quella americana. Le major di stanza a Hollywood sono solite investire, ormai da diversi anni a questa parte, grandi capitali e cifre consistenti quasi esclusivamente su titoli che appartengono al mondo del consumo mediatico giovanile. È una tendenza che perdura almeno dagli anni '80 del Novecento, ma che ha avuto un'accelerazione con lo scavalco del nuovo secolo. Si pensi ai film di animazione a firma Pixar, Disney o DreamWorks Animation, alle saghe di fantasia o fantascienza come *Harry Potter* o *Star Wars*, passando per *Il signore degli anelli*, o ancora agli adattamenti per il grande schermo dei fumetti della Marvel che hanno come protagonisti i vari *Spiderman*, *Ironman*, *Daredevil*, ecc. Sono proprio questi *kolossal*, in virtù del budget investito, delle tecnologie adottate, dei modelli intensivi di comunicazione applicati, a conquistare spesso i record di spettatori al botteghino e a consentire agli esercenti di continuare a mantenere viva una rete di distribuzione tradizionale.

Come più o meno tutti sanno, tali public company, sempre più concentrate in poche mani, propongono delle esperienze di visione e dei mondi narrativi in cui immergersi che vanno ben oltre la sala cinematografica, riconfigurando l'intera industria del consumo, specie infantile. Cavalcando processi di convergenza mediatica (ovvero di integrazione tra mezzi di comunicazione precedentemente separati all'interno di dispositivi multimodali e multifunzionali come ad esempio i personal computer), modelli aggressivi di riorganizzazione dei mercati e forme di disseminazione continua di narrazioni e immaginari, alcuni film sono in grado di colonizzare e "brandizzare" tutte le forme di consumo, non solo mediali, che caratterizzano gli stili di vita in auge almeno nei Paesi a economie avanzate. Basterà fare un salto

nei negozi di abbigliamento, di elettronica, di prodotti per la casa o per la scuola, nelle librerie, nei toys centers – ovvero in esercizi commerciali che non vendono film e/o audiovisivi – per scoprire che i personaggi di *Cars*, *Spiderman*, *Minions*, *Star Wars* o, per l'universo femminile, *Violetta* o *Frozen* occupano scaffali e scaffali, contrassegnando con il loro logo migliaia di prodotti. Basterà entrare nelle camerette dei nostri figli (o dei figli dei nostri amici) per capire che esse si strutturano sotto forma di universi cinematografici (o narrativi *tout court*) diffusi: prima di uscire di casa un bambino potrà indossare contemporaneamente e senza alcuna contraddizione una felpa di *Star Wars*, una maglietta di *Planes*, le calze di *Spiderman* e le mutandine di *Iron-Man*, non per ragioni di stile o per esibire una marca, ma perché essi vivono, in qualche misura, dentro un ecosistema di immaginazioni cinematografiche tra loro integrate. Come ricorda Lev Manovich ne *Il linguaggio dei nuovi media*<sup>11</sup>, il cinema non è più un particolare dispositivo tra i tanti (o tra i pochi), bensì un'interfaccia culturale capace di sostituire la carta stampata per portata simbolica, e aprire, nella pratica di tutti i giorni, vie d'accesso privilegiate alle persone verso l'informazione e, soprattutto, il mercato economico-produttivo. Non il cinematografo, ma il *cinematografico* pare essere dappertutto.

### Filmofanie e visioni (a)sociali

In un tale quadro, la vita nella sala riacquista un ruolo decisivo, anche perché ospita (come ha sempre ospitato) forme di fruizione socializzata non limitabili alla sola osservazione passiva di un film. Alcune di queste forme le abbiamo sintetizzate brevemente poc'anzi e meritano di essere declinate con maggiore precisione, anche perché restano tutto sommato minoritarie, esperienze privilegiate di un numero limitato di giovani spettatori. Durante i festival o i programmi dei cineclub dalla platea o dalla galleria si vedono film, certo, ma si assiste anche alle premiazioni dei vincitori di un concorso, alle presentazioni più o meno noiose dei critici cinematografici, agli incontri con registi e attori, al paziente (o spesso anche impaziente) rito di sistemazione delle classi nelle zone a esse assegnate, alle giurie al lavoro, alle discussioni spontanee (ogni tanto capita) al termine della proiezione e volendo, come ci ricordano molti

<sup>11</sup> «Dopo l'automazione di tutte le operazioni culturali assistiamo a una nuova fase: grammatica cinematografica di punti di vista tradotta in software e hardware. Elemento dopo elemento il cinema viene travasato nel computer. Invece di essere solo uno dei tanti linguaggi culturali il cinema sta diventando l'interfaccia culturale: una scatola degli attrezzi per tutta la comunicazione culturale, che viene a prendere il posto della parola stampata» Cfr. Manovich, L., *Il linguaggio dei nuovi media*, Milano, Olivares, 2001, p. 191.



film di Truffaut, a corteggiamenti, bisbigli, risate, prese in giro, sbadigli, arrabbiature e così via. Anche nelle attività che non prevedono l'istallazione dei più giovani nelle sale – penso alle proiezioni nelle scuole o in associazioni culturali, ai laboratori di realizzazione dei video, persino alle proiezioni in casa degli amici – la presenza di un gruppo di persone attorno a uno schermo produce scintille, attriti, comportamenti più o meno controllabili, proprio perché è chiaramente percepibile la dimensione provvisoria ed eccezionale di quell'esperienza: non è scuola, non è cinema, non è relazione tra pari. In un caso come nell'altro si attiva quella che alcuni studiosi francesi degli anni '40 e '50 del Novecento chiamavano «filmofania», vale a dire l'insieme di circostanze che si verificano dentro i cinematografi prima, durante e dopo la proiezione di un film<sup>12</sup>.

Mi piace citare un termine un po' arcaico come «filmofania» perché indirettamente, grazie alla sua struttura etimologia, ricorda un termine analogo, epifania, ovvero una manifestazione (dal greco *phànein*, manifestarsi) che si reifica in un'apparizione. Se, come detto, non è rara la presenza dei ragazzi nelle sale – o in contesti sociali di aggregazione che ne simulino la funzione, se non il funzionamento – certo, la loro visibilità, accentuata da condotte spesso non convenzionali, ne definisce un'identità da spettatori-alieni, dunque più appariscenti degli altri, perché generalmente considerati inidonei o non abituati a seguire condotte socialmente accettabili. Detto che, tanto per fare un esempio, il «religioso silenzio» con cui si dovrebbe assistere a una proiezione non è altro che una convenzione culturale stabilizzatasi soltanto a partire dagli anni '60 dello scorso secolo (si chieda ai nostri genitori o i nostri nonni cosa facevano quando trascorrevano i loro pomeriggi nei cinema, magari fumando sigarette, parlando a voce alta, baciando la nuova fidanzata, entrando o uscendo dalla sala nel corso della proiezione), quello che ci appare come un comportamento *sui generis* da parte degli spettatori più giovani conferma, in modi indiretti, il funzionamento dei neuroni-specchio nella direzione del rispecchiamento, del riconoscimento, dell'empatia e, talvolta, del rigetto, attitudini del tutto naturali nella vita della sala. Anche se pochi lo ammetterebbero, questo genere di comportamenti «asociali» coinvolgono anche gli adulti. A chi, infatti, non è mai capitato di assistere a film dell'orrore colorati da risate nervose da parte del pubblico o, per i frequentatori di festival, ad anteprime sonoramente fischiate o applaudite in alcuni momenti nevralgici della narrazione?

Ne consegue che la fruizione «non convenzionale» nel buio di una sala, specialmente in un contesto contemporaneo dove la moltiplicazione e la disseminazione continua delle immagini riduce la capacità di concentrazione dell'osservatore, appare un *mood* che merita di essere salvaguardato da una eccessiva normazione nelle pratiche della visione, perché garantisce, a suo modo, forme di socializzazione e di conseguenza la capacità di costituire momenti, magari deboli, di empatia reciproca, con le immagini proiettate e con il proprio vicino di poltrona. Questo discorso vale sia in situazioni socialmente già accettate, sia in altre che non lo sono o non lo sono ancora. Nel primo caso il riferimento è alle proiezioni «rumorose» dei film di animazione, quelle popolate da bambini in età prescolare o scolare. Si tratta di spettacoli in cui anche gli adulti, solitamente in veste di genitori, accettano di buon grado i continui movimenti sulle poltrone dei più piccoli, i pianti e le risate senza controllo durante le

la fruizione «non convenzionale» nel buio di una sala [...] appare un *mood* che merita di essere salvaguardato da un'eccessiva normazione nelle pratiche della visione, perché garantisce, a suo modo, forme di socializzazione e di conseguenza la capacità di costituire momenti, magari deboli, di empatia reciproca, con le immagini proiettate e con il proprio vicino di poltrona.

<sup>12</sup> «Per filmofania (un termine assolutamente necessario per la filmologia: è modellato su teofania) intendiamo tutto ciò che riguarda la proiezione del film nella sala cinematografica, l'insieme delle condizioni materiali, morali e sociali che caratterizzano questa presentazione (ad esempio il contesto ambientale, il locale e la sua qualità di sala di lusso o no, il livello popolare o meno del pubblico)». Cfr. Souriau, E., *Linee fondamentali per un'estetica filmologica. Filmologia ed estetica comparata*, in Bertolini, M. (a cura di), *La rappresentazione e gli affetti: studi sulla ricezione dello spettacolo cinematografico*, Udine, Mimesis, 2009, p. 169. Sulla filmologia francese di metà Novecento si veda, per un'introduzione generale, Lowry, E., *The filmology movement and film study in France*, Ann Arbor, University of Michigan, 1985; Casetti, F. *Teorie del cinema (1945-1990)*, Milano, Bompiani, 1993, p. 99-101.

la fruizione «non convenzionale» nel buio di una sala [...] appare un *mood* che merita di essere salvaguardato da un'eccessiva normazione nelle pratiche della visione, perché garantisce, a suo modo, forme di socializzazione e di conseguenza la capacità di costituire momenti, magari deboli, di empatia reciproca, con le immagini proiettate e con il proprio vicino di poltrona.

sequenze più paurose o spassose, l'uscita veloce dalla sala (magari facendo alzare intere file di spettatori) per bisogni impellenti, i commenti ad alta voce che rischiano di rompere l'incanto dell'immedesimazione. Nel secondo caso il riferimento è alle proiezioni popolate in buona parte da adolescenti – capita per gli spettacoli mattutini organizzati dalle scuole, ma anche per i titoli di cassetta presenti nella programmazione pomeridiana o serale – durante le quali i ragazzi mandano messaggi con il cellulare, parlottano tra loro o si distraggono persino quando sul grande schermo si verificano episodi particolarmente drammatici e coinvolgenti, con buona pace degli spettatori più maturi – spesso professori – che anelerebbero una condotta più consona specie se si stanno celebrando anniversari importanti come la Giornata della Memoria o altre analoghe. Può essere difficile da credere (e da sottoscrivere), ma anche in questi casi i ragazzi producono processi filmofanici che hanno una loro ricchezza e valenza neuronale, esperienziale ed empatica.

#### Dal contenuto all'esperienza

Proviamo a chiudere un ragionamento che vuole essere solo apparentemente provocatorio. Quando si pensa alla dimensione relazionale e affettiva del cinema nell'ambito dei percorsi formativi di bambini e ragazzi si tende generalmente a credere che sia il contenuto del film il veicolo principale verso il quale rivolgere la propria attenzione. I personaggi e le storie raccontate – questa è la vulgata più comune – trasmettono messaggi, infondono valori (positivi o negativi), suggeriscono condotte, conservano la memoria del passato, rinforzano le identità del presente. In buona parte è così. Non è un caso, sempre per restare ai film di animazione, che essi siano tutti attraversati da processi di antropomorfizzazione sempre più sofisticati. In opere come *Inside Out*, *Zootropolis*, *Big Hero 6*, *Wall-E*, *Kung Fu Panda*, *Frozen* e molti altri, assistiamo a specie animali, emozioni, robot, automi, pupazzi di neve che si comportano come esseri antropomorfi, con il loro bagaglio di espressioni facciali, sentimenti, posture, gestualità, etichette sociali, persino stili di abbigliamento e di pettinatura<sup>13</sup>. Da una

prospettiva neuroscientifica, quelli descritti non sono altro che procedimenti atti a ingenerare forme di rispecchiamento più efficaci e immediate; in un'ottica "educativa", invece, sono le esperienze di vita che i personaggi *embodied* vivono durante le loro avventure (e relativi insegnamenti che ne traggono) ad apparire decisivi per assegnare senso al film, almeno sotto un punto di vista pedagogico.

In verità non è solo il contenuto che essi propongono, ma il dispositivo dentro il quale si collocano a meritare di essere valorizzato per la sua forza epi-filmo-fanica. Il portato estetico o narrativo di un film può certo aiutare, ma in termini tutto sommato marginali, specie se si discosta molto dalle abitudini percettive e fruibili degli spettatori più giovani come talvolta avviene per le proiezioni istituzionalizzate, come quelle scolastiche o quelle dichiaratamente didattiche. Innanzi a "oggetti sconosciuti" come possono essere il film di un autore iraniano o una pellicola in bianco e nero di mezzo secolo fa, c'è il rischio che i ragazzi (e relativi neuroni) non li riconoscano e non si riconoscano perché semplicemente non sanno come specchiarsi. Resta tuttavia, persino in queste occasioni di probabile rigetto, viva e significativa l'esperienza della sala, intesa come luogo fisico protetto, accogliente e, parzialmente, separato dal mondo ipermediatizzato che sta fuori dall'edificio, un luogo che acquista come tale pregnanza in sé. In modi del tutto analoghi a quanto capita nell'auditorium predisposto per un concerto o negli spazi espositivi di un museo, la sala cinematografica può vivere di pulsioni, sia spontanee, sia regolate in ambiti più strutturati come lo sono un festival o un cineforum. È proprio il luogo fisico (e i relativi modi) della visione, prima ancora dell'oggetto della visione, a diventare decisivi per offrire una *simulazione incarnata e partecipata* all'insegna della relazione interpersonale. La sala è il "come se" dell'esperienza ludica dei più piccoli, durante la quale gesti e atti di interazione – anche conflittuali o capricciosi – si producono non soltanto per mezzo di un dispositivo ottico/visuale, ma grazie alla presenza di altri *player* che contribuiscono, di fatto, a rendere significativa ogni esperienza di visione e, forse, di crescita.

<sup>13</sup> Su questa particolare questione è ancora attuale, anche se un po' datato, il bel libro di Paul Wells, *The Animated Bestiary: Animals, Cartoons, and Culture*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press, 2008, pp. 93-135

# Genitori e figli nell'esperienza della MIGRAZIONE: intervista a MARIE ROSE MORO

a cura di Erika Bernacchi

La prof.ssa Marie Rose Moro è considerata l'attuale leader dell'etnopsicanalisi e della psichiatria transculturale in Francia. Il suo lavoro mostra l'importanza di una pratica psicoanalitica che includa diverse rappresentazioni del mondo e del sapere per meglio curare e supportare. A partire dal suo lavoro con bambini, adolescenti e famiglie, in particolare quelle migranti, ha sottolineato come «tutti i figli di domani saranno meticci» rovesciando così la prospettiva che vede i figli dei migranti come una diversità problematica e prendendoli a simbolo di una ipermodernità e prefigurazione di un futuro che riguarderà le nostre società nel loro complesso. «Il métissage appartiene a tutti», sostiene Moro evidenziando come la clinica transculturale offra strumenti e predisponga a una particolare sensibilità per accogliere tutte le diverse forme familiari che caratterizzano la modernità.

Siamo ormai comunità “meticce” con seconde e terze generazioni che chiedono di essere riconosciute a pieno titolo cittadini delle società nelle quali vivono. Bambini e ragazzi soffrono talvolta di una discontinuità di identità personale e sociale. Nella ricostruzione delle possibili motivazioni delle difficoltà incontrate dai bambini figli di migranti lei fa spesso riferimento al contrasto vissuto tra il mondo interno della famiglia e il mondo esterno della società d'accoglienza. Ma questi due mondi sono poi davvero così distanti? Quanto gioca la nostra rappresentazione del migrante come necessariamente altro da noi? Quando si è figli di migranti si impara presto, in particolare da quando si va a scuola, a passare dal mondo della casa al mondo esterno. Il mondo esterno è il mondo della scuola, dei media, degli amici, è la società a cui si appartiene. I bambini appartengono infatti alla società di accoglienza. E i bambini imparano a fare questo passaggio, e la maggior parte delle volte, fortunatamente, funziona bene e trovano la loro modalità per riuscire a sentirsi se stessi sia quando sono “dentro”, che quando sono “fuori”. Perché è questo che può far male a un bambino: il conflitto tra il mondo del “dentro” e il mondo del “fuori”... La differenza esiste, non è un problema, ma lo diventa se i mondi sono contrapposti, cioè se il mondo interno e quello esterno si oppongono in quanto è come se il bambino venisse chiamato a scegliere. Non si tratta quindi di una questione di grandi o piccole differenze e nemmeno una questione di soglia, di dose. Per esempio se si dice che in Francia la laicità è incompatibile con la religione dei genitori, i bambini si ritrovano allora in

un conflitto di fedeltà e questo fa loro molto male. Un altro esempio che appartiene anche all'Italia e ai Paesi europei è la lingua madre dei bambini. Si riconosce che il bambino ha una lingua madre e ha anche il francese o l'italiano e che queste due lingue sono una ricchezza? In generale parlare due lingue è meglio che parlarne una sola! Allora questo è un *métissage* – una mescolanza – riuscita, anche se la lingua è completamente differente, non è un problema, il bambino utilizzerà entrambe le lingue e questo gli farà bene in quanto diventerà bilingue o anche multilingue poiché in futuro riuscirà ad apprendere più velocemente altre lingue. Al contrario, se la società, implicitamente o esplicitamente gli dice: «Il fatto che hai una lingua madre è un problema per apprendere l'italiano o il francese o pone problemi al fatto di poter essere un cittadino dell'Italia o della Francia», allora in questo caso diventa una difficoltà anche se le due lingue sono vicine. Ad esempio, se a casa si parla spagnolo e fuori si parla francese o italiano, che sono lingue latine molto vicine, ma tuttavia diverse, se si fa una gerarchia tra le lingue, si mette il bambino bilingue in una situazione insostenibile. Se si fa una gerarchia, anche se si decide di far mantenere la lingua madre, questa sarà in qualche modo tenuta nascosta con l'idea che «la lingua madre non va

bene»: questo crea una ferita dentro di sé che non aiuta il bambino a imparare, né a parlare bene, né a essere felice. Oppure addirittura il bambino elimina la lingua madre per assomigliare all'esterno, si rifiuta di parlare la lingua madre e parla unicamente la lingua del mondo del fuori. Questo rende il bambino ancora più fragile perché in un certo modo dovrà rifiutare le cose del “dentro”, rinunciare a una parte di se stesso, rinunciare a ciò che si chiama affiliazione, appartenenza, e questo mette il bambino in una situazione di difficoltà. È come se si stesse togliendo a questi bambini una parte di loro stessi, una parte molto importante dal punto di vista affettivo. È infatti all'inizio della vita, il momento in cui si costruisce il proprio sé e il suo funzionamento psichico e questo viene costruito nella lingua madre. Per questo ciò che fa male ai bambini sono le opposizioni, le gerarchie, i conflitti, la guerra, che avvengono tra il “dentro” e il “fuori”, ma altrimenti, se i bambini possono fare della “diplomazia”, se possono negoziare tra i loro mondi e le loro appartenenze, allora non ci sono problemi, la pluralità fa bene ai bambini!

In un suo libro dichiara «tutti i figli di domani saranno meticci», rovesciando così la prospettiva che vede i figli dei migranti come una diversità

## MARIE ROSE MORO

Professoressa di psichiatria del bambino e dell'adolescente all'Université Paris Descartes. Attualmente capo dipartimento della Maison des adolescents di Cochin, Maison de Solenn (AP-HP) a Parigi. È anche capo dipartimento della psichiatria del bambino e dell'adolescente all'ospedale Avicenne (Bobigny) dal 2001 dove ha creato nel 2004 una casa per gli adolescenti, *Casita*. Dirige una équipe di ricerca transculturale alla Unité INSERM 669 e nel Laboratorio di psicologia di Paris Descartes. È fondatrice e direttrice scientifica della rivista *L'autre, cliniques, cultures et sociétés* ([www.revuelautre.com](http://www.revuelautre.com)). È presidente e fondatrice della Association Internationale d'EthnoPsychanalyse (AIEP) [www.clinique-transculturelle.org](http://www.clinique-transculturelle.org). Documenti e materiali sono disponibili sul sito anche in lingua italiana: <http://www.marierosemoro.fr/>

In italiano sono stati tradotti i seguenti libri:

Moro, M.R. (2001), *Bambini immigrati in cerca di aiuto: i consultori di psicoterapia transculturale*, Torino, Utet Libreria.

- (2002), *Genitori in esilio: psicopatologia e migrazioni*, Milano, Raffaello Cortina
- (2005), *Bambini di qui venuti da altrove: saggio di transcultura*, Milano, Franco Angeli.
- (2008), *Maternità e amore: quello di cui hanno bisogno i bambini per crescere bene qui e altrove*, Milano, Frassinelli.
- (2011), *I nostri bambini domani*, Milano, Franco Angeli.
- Moro, M.R., Neuman, D., Réal, I. (a cura di) (2010), *Maternità in esilio: bambini e migrazioni*, Milano, Cortina.

## Manuali di psichiatria transculturale:

- Moro, M.R. et al. (a cura di) (2009), *Manuale di psichiatria transculturale: dalla clinica alla società*, Milano, Franco Angeli.
- Baubet, T., Moro, M.R. (a cura di) (2010), *Psicopatologia transculturale: dall'infanzia all'età adulta*, Roma, Koiné.

problematica e trasformandoli in prefigurazione di un futuro che riguarderà tutti. Sulla base della sua esperienza in Francia, Paese di più lunga tradizione di immigrazione rispetto all'Italia, quali sono le condizioni necessarie affinché questa diversità possa essere vissuta come ricchezza e non solo come fonte di problematicità, in particolare sul piano delle politiche nazionali? La diversità culturale è un'opportunità, perché il mondo del futuro sarà così, un mondo pieno di movimenti, di viaggiatori... Ho scritto un libro che si chiama *Nos enfants demain* (*I nostri bambini domani*) per dire che i figli dei migranti di oggi effettivamente prefigurano i bambini del futuro, che imparano tante lingue, conoscono mondi diversi, vivono eventualmente in più Paesi, in famiglie che si trasformano ecc. La pluralità, i passaggi, la fluidità fanno parte della modernità.

Il plurilinguismo è qualcosa che fa bene ai bambini e questo è risaputo, i linguisti l'hanno dimostrato da tempo. In generale, l'apprendimento delle lingue, l'apprendimento precoce delle lingue viene valorizzato, ma questo viene dimenticato quando si tratta delle lingue dei figli dei migranti, e questo mostra che siamo di fronte a dei pregiudizi. Dunque questo riconoscimento del valore positivo del plurilinguismo deve essere anche politico, ovvero è importante che nelle nostre politiche pubbliche riconosciamo questa diversità culturale come un punto di forza per una società aperta, per la nostra società contemporanea. Per esempio nella scuola riconoscendo la lingua madre dei bambini e lavorando al passaggio da una lingua all'altra. Questo aiuta enormemente i processi di apprendimento dei bambini e facilita il loro posizionamento all'interno della scuola e in ambito sociale. Penso che si possa riconoscere questa diversità come un'opportunità se si pensa che questo fa bene non solo ai figli dei migranti ma a tutti i bambini, non solo a quelli che passano da una lingua all'altra, ma a tutti i bambini anche quelli che sono monolingue. Questa esperienza con altri bambini che parlano più lingue, li aiuta a immaginare, per esempio, di poter imparare altre lingue, ad avere il gusto molto presto di altre lingue, degli scambi, dei viaggi. Le lingue rappresentano anche le culture, i mondi, sono la geografia, la storia, e dunque rappresentano una sorta di modernità, l'iper-modernità dei bambini.

Alla fine tutti guadagnano qualcosa da questa pluralità linguistica o culturale, ma se si pensa che si tratti di qualcosa di positivo solo per i migranti, non funzionerà mai, perché se non si riuscirà a vedere l'utilità per la società nel suo insieme, allora di colpo si opporrà resistenza, dicendo «non ci possiamo occupare solo di loro, ci sono anche gli altri!». Ma in realtà se anche gli altri potranno guadagnare da questa mescolanza, allora questa idea potrà essere accettata dalla società nel suo complesso.

Venendo al tema specifico della sua disciplina, ho trovato diverse definizioni, quali "etnopsicanalisi", "etnopsichiatria", "clinica transculturale". Questi termini sono ancora piuttosto nuovi, soprattutto nel contesto italiano: ci può spiegare brevemente quali sono i fondamenti di queste pratiche?

Storicamente, all'inizio degli anni '50 quando è nata negli Stati Uniti e in seguito è arrivata in Europa, si chiamava «etnopsicanalisi» o «etnopsichiatria» in funzione del suo utilizzo iniziale, che mirava a introdurre nei nostri modi di pensare e di operare gli aspetti antropologici e quelli linguistici. Etnopsicanalisi o etnopsichiatria, se si era psicanalisti o psichiatri. Questo può valere anche per la pediatria, o per altre discipline, utilizzando l'antropologia in modo da poter comprendere meglio e curare meglio, quindi l'idea è quella di introdurre questo approccio nei miei dispositivi al fine di evitare degli errori diagnostici o per proporre delle cure. L'etnopsichiatria e l'etnopsicanalisi sono arrivate dagli Stati Uniti con George Devereux che ne è il fondatore, e si sono sviluppate in Francia in particolare a partire dagli anni '70. Ma nel resto del mondo, per esempio in Canada – e poi si è modificato anche negli Stati Uniti – e sul piano internazionale si è cominciato a parlare piuttosto di "medicina transculturale" o "clinica transculturale", o "psichiatria transculturale o interculturale", ma con l'idea che pur utilizzando un altro termine, si vuole dire la stessa cosa, ovvero: come essere più sensibili alla cultura dell'altro per agire meglio. Oggi la denominazione internazionale utilizza i termini "transculturale" o "interculturale", mentre in Francia alcuni hanno mantenuto la denominazione "etnopsichiatria" e "etnopsicanalisi". Personalmente utilizzo "clinica transculturale" per adeguarmi al linguaggio internazionale, ma



tutti questi termini fanno riferimento allo stesso concetto. Si introduce l'antropologia, la linguistica o un'altra disciplina dentro la propria, per il bisogno di comprendere meglio, di educare meglio, di curare meglio.

**La clinica transculturale fa riferimento anche agli studi postcoloniali? Penso per esempio a Franz Fanon.**

Da un punto di vista teorico, gli studi postcoloniali – non all'origine della clinica transculturale, ma più di recente, a partire dalla decolonizzazione e dopo gli anni '70 – hanno influenzato molto la nostra disciplina sul piano della comprensione e sul piano filosofico.

**Nei racconti dei casi di bambini figli di immigrati da lei seguiti si evidenziano delle difficoltà nel rendimento scolastico. Come già evidenziato tra le possibili cause evidenzia una contraddizione tra il mondo interno della famiglia e il mondo esterno della scuola, ma anche concezioni diverse rispetto al concetto stesso di sapere. Come dovrebbero essere impostate le politiche scolastiche per accogliere al meglio le esigenze dei "bambini di qui venuti da altrove" come definisce in un suo libro con una bellissima espressione i figli degli immigrati? Oltre alla questione linguistica, lei fa ad esempio riferimento a un diverso rapporto con il sapere.**

Sì il rapporto con il sapere può variare. Questo è importante per i genitori innanzitutto, ma anche per i bambini. In effetti la nostra scuola, come la nostra società, valorizza un certo tipo di rapporto con il sapere e una certa maniera di apprendere. Per esempio, ci sono delle scuole, anche in Europa, nelle quali si valorizza molto il fatto che il bambino sia attivo, che faccia delle domande, che si ponga in un certo modo allo stesso livello dell'adulto, che possa fargli delle domande e ricevere delle risposte ed è in questo modo che il bambino si appropria del sapere, in una modalità quindi orizzontale. Quindi ci sono già delle differenze nella stessa Europa, per esempio nel Nord Europa ci sono delle modalità diverse di apprendere il sapere nella scuola e secondo le quali viene stabilito qual è il ruolo dell'alunno. Quando i genitori vengono da altri luoghi, per esempio dall'Africa Occidentale o anche da certi Paesi del Medio Oriente, i genitori possono rappresentarsi il rapporto con il sapere in un modo più "ini-

ziatico", ovvero il bambino matura, cioè si prepara ad apprendere e a un certo momento è pronto, allora diventa possibile trasmettere il sapere, è una teoria del rapporto con il sapere più discontinua. Ci si prepara e poi a un determinato momento ci si può appropriare del sapere ma non è qualcosa di progressivo. Questo può apparire un po' passivo all'inizio, e poi avviene un'appropriazione, qualcosa che diviene possibile. Ci sono molti altri modi di rapportarsi con il sapere ma ho preso questo esempio per dire che la scuola può avere un suo rapporto con il sapere, i genitori un altro tipo e il bambino si trova in mezzo: se per esempio a scuola gli si propone di fare delle domande e a casa gli si dice che imparerà quando sarà capace di farlo, allora il bambino si renderà conto di questo diverso approccio. Normalmente questo non è molto grave, perché in casa il bambino si comporterà senza fare troppe domande direttamente agli adulti apprendendo dai fratelli o dalle sorelle, dai cugini attorno a lui, dagli amici e poi a scuola capirà che può fare delle domande direttamente agli adulti e che gli adulti gli risponderanno e valorizzeranno le sue domande. Normalmente i bambini si comportano come per la lingua, giocano con queste logiche differenti e si costruiscono con questo, per i genitori invece può essere più complicato. Sanno bene come si apprende a scuola, allora o lo accettano, cercando di comprendere meglio, oppure diranno «ecco come si apprende qua senza capire molto» e accetteranno che a scuola c'è un altro modo di fare. Anche i bambini potranno trovarsi un po' in tensione tra queste due modalità se le si gerarchizza. Il fatto che il rapporto con il sapere sia diverso all'interno e all'esterno può inibire certi bambini, può metterli in difficoltà, farli sentire in fondo un po' persi, poiché non capiscono più come devono fare per essere dei bravi studenti da un lato e dei buoni figli, delle buone figlie dall'altro. Quindi ci possono essere dei momenti di inibizione, allora anche qui entra in gioco, come per la lingua, il dover riconoscere che ci sono diversi modi di fare, quello della casa e quello della scuola. In ogni caso a scuola si fa come si fa, non si cambia, ma semplicemente, non ci si pone contro la casa, si apprende a partire anche dalle cose della casa, in ogni caso non le si denigra mai, non si insegna qualcosa contro, si insegna con. Quindi per certi aspetti

bisogna dare ai bambini gli strumenti affinché essi possano utilizzare più sistemi, affinché si orientino nei sistemi esterni senza invalidare quelli interni. Dunque questo è il rapporto con il sapere e per permettere di conoscere i diversi rapporti con il sapere, è necessario anche lasciare entrare i genitori nella scuola, bisogna che, in un certo modo, il mondo della scuola e il mondo dei genitori non siano troppo distanti perché a volte i genitori, per il fatto che sono migranti, non osano entrare nella scuola, essi stessi non osano fare delle domande perché si sentono sempre in posizione di inferiorità. È importante far venire i genitori a scuola, ci sono delle opportunità per questo nel corso di riunioni, di feste, si possono utilizzare degli interpreti se si vuole farli parlare. Occasioni come queste funzionano bene e riducono un po' la distanza tra i due mondi consentendo infine ai bambini di negoziare, quello che io chiamo fare della "diplomazia".

Quindi si tratta ancora una volta di riconoscere la molteplicità dei rapporti con il sapere, in questo caso, vale a dire la scuola, pur avendo il proprio modo di agire, deve riconoscere e non denigrare il sapere dei genitori e dare ai bambini gli strumenti per utilizzare una molteplicità di modalità di fare.

È così, è sempre questo, si ritorna sempre allo stesso principio, quello di non opporre i mondi ma al contrario dare ai bambini le chiavi per usare i diversi sistemi.

Secondo la sua esperienza, pensa che di fronte all'incapacità di comprendere la sofferenza specifica di un bambino figlio di immigrati e i diversi significati culturali di determinate situazioni si corra il rischio di allontanare precocemente un bambino dalla sua famiglia di origine oppure di trasformare situazioni di affidamento temporanee in situazioni che si protraggono troppo a lungo rendendo così difficile il rientro nella famiglia di origine? E se sì come evitare questo rischio?

Ci sono due fattori nell'ambito del collocamento fuori famiglia troppo rapido per questi bambini: un fattore sociale e un fattore culturale, ma il fattore sociale è anche molto importante nel determinare che un numero maggiore di figli di migranti sia allontanato rispetto ai figli di autoctoni. I figli dei migranti sono allonta-

nati in maniera maggiore, ovvero a volte li si allontana troppo velocemente o troppo presto senza aver scelto di fare un lavoro terapeutico familiare per permettere ai bambini di restare a casa attraverso un aiuto di carattere psicologico o sociale. Molto è dovuto a ragioni sociali che sono amplificate da ragioni culturali. Bisogna fare molta attenzione, sicuramente a volte è necessario allontanare i bambini ma non senza aver analizzato la situazione e verificato se si può ricostruire la rete familiare. Gli studi europei mostrano che gli allontanamenti in eccesso dei bambini figli di migranti riguardano tutta l'Europa. Si ha l'impressione che i genitori non abbiano i mezzi sociali per occuparsi dei figli e a volte questo spinge a prendere decisioni premature. Inoltre se non si comprende come funziona l'essere genitori da un punto di vista culturale, questo fa aumentare ancora il rischio degli allontanamenti. Ecco perché è necessario fare attenzione, perché evidentemente una volta che i figli sono allontanati si crea una doppia rottura, la rottura legata al non essere più con i propri genitori e la rottura culturale in quanto i bambini vivono un mondo che è culturalmente differente da quello della casa e ciò aumenta l'impatto negativo di questo atto sui bambini. Bisogna quindi riflettere e cercare di prevenire queste situazioni di rottura quasi irreversibile.

Parlando delle difficoltà dei figli degli immigrati, in particolare degli adolescenti, lei fa riferimento alla "tentazione della singolarità", vale a dire al bisogno di essere riconosciuti come unici anche al prezzo di comportamenti devianti. Spiega anche come «il non riconoscere la loro differenza ... costringe coloro che sono portatori di tale diversità a metterla in atto, generando la difficoltà di un mutuo posizionamento senza fine». Come è possibile evitare questo rischio? L'adolescenza è sempre un periodo delicato per tutti, allo stesso tempo è un momento straordinario perché è allora che si sviluppano le idee, i desideri, gli impegni come adulti, anche le costruzioni identitarie, dunque tutti i sogni degli adolescenti sono preziosi perché li aiutano a essere degli adulti felici, impegnati. L'adolescenza è una bella età e ci sono molte buone cose che accadono in questo periodo. Tuttavia questa età implica delle domande e anche un desiderio di essere particolari, parlo di tutti

gli adolescenti, ovvero di essere riconosciuti per ciò che si è, per la propria singolarità. Ma questa singolarità riguarda tutto, è la propria storia familiare, la storia di migrazione dei genitori, la storia collettiva, è il desiderio di essere riconosciuti per tutto ciò che ci appartiene. Se questo non avviene, se gli adolescenti figli di migranti si sentono discriminati, si sentono messi in una posizione difficile, sentono che tutto per loro è più difficile, che li si sospetta di cose negative, che si ha paura di loro, ecc., allora come è possibile differenziarsi in maniera positiva durante l'adolescenza? Sono soprattutto i ragazzi che soffrono di pregiudizi negativi più delle ragazze, in particolare quelli che vengono da famiglie che si ritiene siano musulmane, spesso soffrono di questa discriminazione, di questi pregiudizi negativi. In questa posizione di discriminazione, il pericolo è che l'adolescente che non viene riconosciuto per quello che è, sia tentato da altri modi di rendersi singolare, da altre modalità che obblighino gli altri a riconoscerlo, attraverso la violenza o una modalità caricaturale. Poiché lavoro molto con gli adolescenti, sono sempre preoccupata che si riconoscano gli adolescenti così come sono nella loro complessità, per non obbligarli o incitarli a lasciarsi tentare da ideologie radicali, per distinguersi, per farsi riconoscere, per essere amati, per fare comunque qualcosa, anche se è una cosa negativa e violenta. Questo lo dicevo e lo scrivevo anche prima dei fatti che sono avvenuti in Francia lo scorso anno e chiaramente questo mi sembra ancora più importante oggi per evitare che questi adolescenti, che si sentono marginalizzati, vengano tentati da posizioni radicali. Le società europee sono già state attraversate da ideologie violente dove coloro che non si sentivano bene dentro la società hanno sposato una causa, quale che fosse: la guerra di Spagna, le brigate rosse, i comunismi...

La domanda che segue riguardava proprio gli attentati del 13 novembre a Parigi. Come lei ha spiegato, la vostra équipe lavora già sulla tentazione delle ideologie radicali e adesso dopo ciò che è accaduto c'è il rischio che gli Stati portino avanti politiche fondate solo su un approccio securitario. Immagino che questo non favorisca un lavoro come il vostro. Come reagire dunque alla situazione che si è creata al fine di

promuovere politiche che non siano soltanto politiche di sicurezza?

Gli attentati hanno sicuramente creato inquietudine e paura dentro la società francese, hanno fatto nascere delle domande. Purtroppo da parte della politica si sono create risposte essenzialmente securitarie. Penso che si dovrebbe parlare anche di questioni sociali, per esempio, come ho detto, noi realizziamo già da tempo programmi con gli adolescenti radicalizzati e credo che alla fine tutti gli operatori che lavorano in ambito sociale sappiano ciò che c'è bisogno di fare, vale a dire che nessun adolescente vada perso, che ognuno trovi il suo posto dentro la società, che sia riconosciuto nella sua storia e soprattutto che si smetta di discriminarlo o di metterlo in una posizione in cui l'eguaglianza e la fraternità non sono rispettate, dandogli di conseguenza l'idea che lui non faccia parte della rete sociale. Quindi sul campo il lavoro continua, ma è vero che l'aspetto politico e simbolico è molto importante perché le rappresentazioni collettive sono fondamentali. È importante comprendere ciò che accade a questi adolescenti. Quindi anche se il discorso è molto securitario, noi continuiamo a lavorare, a cercare di comprendere, ad aiutare le famiglie perché le famiglie si rendono conto quando i loro ragazzi sono in difficoltà e sono loro le prime a dire «c'è qualcosa che non va, il mio ragazzo non è più come prima, si interessa a cose nuove ed è tentato da una posizione radicale». È quindi lavorando sul legame tra questi adolescenti e i loro genitori, tra gli adolescenti e le istituzioni che si arriva a modificare questa tentazione verso la violenza. Per noi il lavoro continua, anzi c'è bisogno di un maggiore approccio transculturale per questi adolescenti come per tutti gli altri.

Mentre si tende a pensare che il lavoro di "integrazione" riguardi solo gli immigrati lei sottolinea come il *métissage*, la mescolanza, comprende un lavoro che coinvolge anche la società di accoglienza riassumendo questo concetto nell'espressione «il *métissage* appartiene a tutti». Quello che in sociologia è stato definito lo «spazio della diaspora» (Brah) e che intende sottolineare come la presenza di persone provenienti da altri continenti modifica inevitabilmente anche le nostre pratiche. Vorrei chiederle come cambiano nella sua esperienza le prati-

che nell'ambito del lavoro sociale, della clinica transculturale, non soltanto con la popolazione migrante, ma in senso più in generale, grazie a questo incontro?

Effettivamente il fatto di lavorare non solo con gli immigranti e i loro figli ma anche con i figli dell'adozione internazionale, i minorenni non accompagnati, i figli di coppie miste, tutti questi gruppi di bambini che passano da una lingua all'altra, da un mondo all'altro, è vero che questo ha modificato il mio modo di agire con tutti i bambini e gli adolescenti. Il cambiamento fatto a partire da queste situazioni transculturali ci aiuta ad avere, diciamo, una benevolenza, uno sguardo attento su tutte le piccole cose che appartengono ai bambini e alle famiglie. Per esempio nelle nostre società ci sono molti cambiamenti all'interno delle famiglie, le coppie si separano, si ricostituiscono nuove famiglie, si passa da una famiglia all'altra, durante l'adolescenza i ragazzi vivranno in parte in una famiglia, in parte in un'altra. Ci sono coppie omosessuali, ci sono nuove forme di genitorialità. Si potrebbero definire costellazioni di nuove famiglie, anche se ci sono sempre state famiglie diverse, parliamo di nuove famiglie nel senso del riconoscimento di nuovi legami familiari con delle logiche che ci avvicinano anche ad altri modelli di famiglia allargata. Ad esempio un bambino che è cresciuto in parte da suo padre e dalla sua nuova compagna e poi per un'altra parte da sua madre e dal suo nuovo compagno, è come se di fatto il bambino si trovasse dentro una famiglia allargata. Il bambino avrà un padre e una madre ma anche un compagno della madre e una compagna del padre che avranno verso di lui un ruolo materno e paterno come dentro una famiglia poligamica dove le donne possono avere funzioni diverse rispetto a un bambino. È come se tutto questo lavoro transculturale e questa diversità transculturale ci rendesse più attenti alla singolarità di ogni famiglia, di ogni bambino, di ogni adolescente così com'è, senza giudicare, guardando piuttosto alle cose buone portate dalla situazione e a come aiutare nell'ambito queste situazioni senza pensare che si tratti di un disfunzionamento. Solo perché è qualcosa a cui non si è abituati o che non si conosce, il fatto che sia diverso non significa che sia negativo. Io trovo davvero che questo aumenti la benevolenza, il sostegno, la comprensione della complessità della modernità e ancora una volta

si tratta di qualcosa di molto contemporaneo. Ho fatto l'esempio della famiglia, ma potrei anche parlare degli adolescenti, del loro modo di essere, delle loro diverse visioni del mondo.

**È affascinante il suo lavoro, lo trovo molto affascinante.**

Sì, è affascinante il nostro lavoro. Poiché la diversità ci pone di fronte ad altri modi di pensare, di fare e alla fine ci rende più capaci di riflettere sulla nostra stessa società.

**Infine, rispetto al razzismo, lei sostiene che è importante estirparlo «non tanto con gli inefficaci buoni sentimenti, quanto piuttosto con idee audaci, innovazioni pedagogiche, il rispetto a scuola della cultura dei genitori...» e che per fare questo è fondamentale un atteggiamento basato sul decentramento e sulla decolonizzazione di sé. Le chiedo un'ultima riflessione su quali sono i primi passi da muovere per entrare in questa nuova ottica?**

La decolonizzazione di sé, come la definiva Mannoni o il decentramento, usando l'espressione di Devereux, si fondano sull'idea che i pregiudizi etnocentrici o razzisti sono innanzitutto dentro di noi. Non mi permettono di vedere la ricchezza di questi bambini e di queste situazioni. Dunque la prima cosa è prendere coscienza di sé, considerare che non è una questione di sentimenti, ma una questione di logica, una questione di formazione, una questione di appartenenza. Anch'io ho la mia propria appartenenza culturale, e dunque bisogna riconoscere che tutti hanno i propri movimenti e posizionamenti da affrontare, questo è il primo passo, e in seguito bisogna trasformare questo in una possibilità di incontro. Poiché quando si è a contatto e si fanno delle cose a scuola, all'ospedale, nella società in generale ci si rende conto della creatività, del piacere della molteplicità, delle cose possibili e ci si rende conto anche che si guadagnano delle cose ad accogliere, ad accettare, a incontrarsi ma per fare questo bisogna passare la prima tappa che è il timore, la proiezione, il fantasma. Si pensa che sia l'altro il responsabile delle nostre difficoltà, e dunque c'è tutta questa prima fase di riconoscimento dei nostri movimenti incluso quelli negativi, per trasformarli poi in una reale possibilità di incontro e in quel momento riusciamo a fare delle cose che fanno bene anche a noi.

# La neutralità non esiste: studi di GENERE e FORMAZIONE degli operatori sociali

Intervista a Laura Corradi

CiC

a cura di Erika Bernacchi

«La neutralità non esiste», sostiene Laura Corradi, docente in Studi di genere e metodo intersezionale presso l'Università della Calabria: per questo nel lavoro sociale è necessario tenere conto delle differenze fondate sul genere, ma anche sulla classe, "razza"<sup>1</sup>/etnia, orientamento sessuale, religione, età, cultura. Fondamentale è quindi che i percorsi formativi in ambito sociale adottino un'ottica di genere e un approccio intersezionale. Il tenere in considerazione come la differenza di genere si interseca con le altre differenze fornisce infatti la possibilità di meglio comprendere e operare sulle situazioni sociali complesse che caratterizzano le società contemporanee.

Nei suoi studi ha analizzato la centralità del concetto di genere sotto vari aspetti e nelle diverse discipline, evidenziando come l'essere donna o uomo abbia conseguenze significative anche e forse soprattutto nell'ambito del lavoro sociale ed educativo. Ha inoltre sottolineato la centralità del corpo, e del corpo sessuato, nella costruzione della conoscenza. Spesso, tuttavia, la professionalità, il ruolo e le competenze nell'ambito del lavoro sociale ed educativo vengono viste come "neutre". In Italia anche nel curriculum formativo di assistenti sociali, educatori/educatrici e insegnanti gli studi di genere, e più in generale l'attenzione al genere, trovano ancora uno spazio limitato. Perché la differenza di genere è importante nelle professioni sociali? La differenza di genere è importante in tutte le professioni sociali per una ragione molto semplice: la neutralità non esiste. Ognuno di noi è portatore di caratteristiche – di genere, classe, razza/etnia, orientamento sessuale, re-

ligione, età, cultura – ognuno le porta con sé, ed è meglio esserne consapevoli, perché tali caratteristiche determinano in buona misura l'angolazione da cui conosciamo il mondo. Nelle società complesse di oggi, chi opera in campo educativo, nella sanità, nei servizi sociali, non può trovarsi privo di strumenti per riflettere su tali differenze per due ordini di motivi: perché ogni giorno deve lavorare a contatto con esse – mettendo in relazione la propria diversità con le molteplici diversità dell'utenza; e perché le problematiche di cui i soggetti sono portatori spesso hanno a che vedere proprio con tali differenze, con la mancata accettazione di esse, con vulnerabilità a esse connesse. Per questo sarebbe importante che anche in Italia i nostri curricula contemplassero una formazione negli studi di genere, possibilmente con un approccio intersezionale. Un'attenzione maggiore alle diversità di genere, sessualità, cultura, status, abilità – e a come esse interagiscono – aumenta

<sup>1</sup> Con il termine "razza" non si fa riferimento a un dato biologico che non trova riscontri scientifici, bensì ai processi sociali di razzializzazione sulla cui base vengono operate disuguaglianze e discriminazioni.



la professionalità di chi opera nel sociale, dà la possibilità di implementare azioni mirate – e l'intervento diversificato aumenta le possibilità di successo. Faccio un esempio. In California già negli anni '90 i servizi pubblici di sostegno nella risoluzione dei conflitti interpersonali (famigliari, amicali, sul lavoro ecc.) erano già diversificati, per cui se la richiesta riguardava un problema fra vicini di casa in un quartiere afro-americano si ricorreva all'assistenza di un professionista nero, se era una coppia gay a un consulente gay.

**In Italia c'è una percentuale molto bassa di uomini assistenti sociali, come pure di educatori nei servizi educativi per la prima infanzia, quali sono le conseguenze?**

Questo è un problema di genere. Mentre in qualche area dell'Est europeo c'era il problema di una predominanza di uomini, nel nostro Paese le professioni sociali sono state pensate al femminile – in maniera stereotipata e stereotipante. Le aule dove si formano assistenti

sociali sono ancora a larga maggioranza composta da ragazze – quindi il trend non è destinato a cambiare rapidamente, sebbene vi sia una presenza maschile non trascurabile sul piano qualitativo. Abbiamo bisogno di uomini nelle professioni educative e sociali innanzitutto perché esse non devono più essere considerate appannaggio delle donne – va ri-concettualizzato e re-distribuito tutto il lavoro di cura. Inoltre vi sono problematiche maschili in cui la presenza di uomini con un curriculum tipo *health social worker*, che includa una formazione su genere, salute e differenze di genere, è fondamentale – pensiamo alla prevenzione dei tumori maschili all'apparato riproduttivo, alla prevenzione della pedofilia e delle violenze domestiche e sessuali: diventa difficile operare in questi campi senza avere maschi sensibili e preparati: assistenti sociali, educatori, esperti di studi di genere che mettano in discussione le forme di maschilità dominante.

**Sempre in riferimento al ruolo del servizio sociale ha definito il metodo intersezionale come «il più grande dono che il femminismo ha fatto alle scienze sociali» ci può spiegare in cosa consiste questo metodo e in che modo può essere utile nella pratica quotidiana di chi lavora in ambito sociale?**

Non sono la sola a pensarlo, anche Nina Lykke – direttrice dell'International Center of Gender Excellence – ha detto che teoria e metodo intersezionale sono il lascito più importante del movimento femminista nell'accademia. Questo per le innumerevoli applicazioni che tale approccio consente nelle varie discipline e anche in forme interdisciplinari, per la mole di studi che ha fatto sbocciare nel mondo in questi decenni, particolarmente nelle ex-colonie, dove fare ricerca sulle differenze di genere, senza guardare simultaneamente anche alle altre, era poco praticabile. Far dialogare le differenze di genere con le altre diversità è il cuore dell'approccio intersezionale: capire come si intersecano le diversità, come interagiscono, senza fermarsi alla denuncia delle disuguaglianze tra uomo e donna, come facevano le vecchie emancipazioniste dei *women's studies*, valorizzando le differenze tra uomo e donna anziché cercare di appiattirle. E senza considerare i privilegi maschili come un traguardo da raggiungere: questo è stato un errore di molte femministe

#### LAURA CORRADI

È ricercatrice e docente in Studi di genere e metodo intersezionale presso l'Università della Calabria. Si occupa di Sociologia della salute e dell'ambiente, movimenti sociali, teoria femminista e queer. Ha ottenuto un Ph.D. in sociologia presso la University of California di Santa Cruz dove ha insegnato Feminist Theory e Sociology of Sexualities.

Autrice di libri, articoli scientifici e divulgativi (scaricabili da: [bodypolitics.noblogs.org](http://bodypolitics.noblogs.org)) tiene conferenze e seminari specie in Paesi extraeuropei, ed è impegnata in movimenti femministi, queer, ecologisti, contro la guerra e il razzismo.

Tra le sue pubblicazioni in italiano: (con Raewyn Connell), *Il silenzio della terra. Sociologia postcoloniale, realtà aborigene e l'importanza del luogo*, Milano, Mimesis, 2014; *Specchio delle sue brame*, Roma, Ediesse, 2012; (con autrici varie), *Donne rom*, Unar, 2014; *Movimenti per la salute e associazioni delle persone malate*, Milano, Franco Angeli, 2010; (con Vandana Shiva), *Semi del suicidio. I costi umani dell'ingegneria genetica in agricoltura* 2009; (con autrici varie), *La straniera*, Alegre, 2009; *Nuove Amazzoni. Il movimento delle donne contro il cancro al seno*, Deriveapprodi, 2004.

bianche, guardare all'uomo come orizzonte a cui aspirare. Il metodo intersezionale (intersecando le questioni di genere con quelle di classe, orientamento sessuale, età religione, cultura) ci aiuta anche a capire il rapporto tra sessismo, razzismo, omofobia, *ageism* – l'abbiamo dimostrato in *Specchio delle sue brame* – e questo ci abilita a decostruire tali forme oppressive.

Ancora oggi l'idea di un'educazione di genere basata su una rigida divisione di ruoli e abilità tra maschi e femmine viene spesso ritenuta valida (es. le femmine giocano con le bambole, i maschi con le macchinine ecc.). L'industria dei giocattoli sembra poi dividere il mondo dell'infanzia in categorie binarie nettamente distinte e ancora contraddistinte dai colori rosa e azzurro. Lei ha invece definito questa educazione come fortemente lacunosa: perché? Quali sono i limiti di questo modello educativo?

I limiti di un modello educativo che segrega maschi e femmine in giochi dedicati agli uni oppure alle altre, atteggiamenti consentiti agli uni e non alle altre (e viceversa) saperi e professioni considerate a bivio, per uomini o per donne – e i danni di tale modello – sono stati studiati fin dagli anni '70 e non solo negli Usa. Pensa a quanti talenti sono stati persi in molte discipline perché si riteneva che una donna non potesse studiare ingegneria o matematica – e ancor prima medicina o legge. Un bel libro italiano che parla di questo tema – divenuto un classico negli anni '70 – è *Dalla parte delle bambine* di Elena Gianini Belotti sui condizionamenti di genere nell'infanzia – che oggi ha avuto una riedizione, visto che il problema si ripresenta in forme nuove, *Ancora dalla parte delle bambine* di Loredana Lipperini, di cui consiglierai la lettura. Credo che maschietti e femminucce siano prima di tutto persone che devono avere l'opportunità di un'educazione a 360 gradi per poter decidere liberamente, in base alle proprie doti e predisposizioni di spirito, in quale direzione sviluppare il proprio ingegno, in quale campo applicare il proprio intelletto – senza pregiudizi di genere a pesare su tale scelta.

Attualmente i vari interventi educativi che cercano di decostruire gli stereotipi di genere nell'ambito scolastico sono oggetto di un dibattito talvolta molto aspro che ha portato a forti

contrapposizioni sociali nel quale emerge anche una forte confusione tra termini e concetti diversi, quali ad esempio sesso/genere, identità di genere, orientamento sessuale. Da dove partire per fare chiarezza?

Ricevo spesso mail dal mondo della scuola – insegnanti, mamme, dirigenti scolastiche – per una educazione alle differenze di genere e sessuali nell'istruzione dell'obbligo e superiore. La confusione tra termini e concetti è alta – perché in Italia siamo in ritardo nel dibattito, rispetto ad altri Paesi. In particolar modo tra ruoli e identità di genere, e fra genere e orientamento sessuale non c'è chiarezza – è chiaro che si tratta di questioni complesse e che le definizioni sono sempre un'arena contesa, anche suscettibili di cambiamento – quindi non pretendo di dire l'ultima parola, solo offrire alcuni punti di delucidazione. Parliamo prima dei ruoli di genere. Molte ricerche sia antropologiche che sociologiche ci indicano che le diversità in questo campo sono vastissime: ci sono società, che ho visitato personalmente, in cui la tessitura col telaio a mano è un lavoro da uomini così come il lavaggio dei panni al fiume; mentre la vendita del pesce è considerato un lavoro da donne – e ciò implica il loro spostamento dal villaggio fino al mercato in città, e un maggior potere anche economico femminile, visto che tengono in mano, letteralmente, i cordoni del borsellino. Per fare un esempio del mutamento che riguarda la *nostra* cultura di genere: la cura dei bambini, un tempo appannaggio esclusivo delle donne, ora viene condivisa nelle giovani coppie che lavorano, i papà cambiano pannolini e fanno le lavatrici – quasi un sogno quando io ero giovane! E ci indica che i ruoli di genere non sono legati alla biologia: tranne l'allattamento al seno, molto della cura del neonato può farla anche l'uomo e ciò depone a favore di teorie del genere che lo considerano come un costrutto sociale, modificabile a seconda dei rapporti tra uomini e donne in un determinato luogo e periodo storico. Anche i modi in cui le differenze fra i generi si manifestano sono diverse da cultura a cultura: pensiamo al patriarcato dei fondamentalismi islamici, che vuole forzosamente velare le donne, mentre il nostro patriarcato neoliberista, vuole forzosamente svelarle: qui le ragazze sono costrette a “mettersi in mostra” sempre più. Ma questo è un altro discorso, che riguarda la manipolazione

dei comportamenti di genere e sessuali nella moda, nel cinema, nelle pubblicità, nella tivù. La questione delle *identità di genere* invece è legata alla percezione di sé – quanto ci identifichiamo con il femminile o con il maschile per come ci vengono proposti? È un discorso complesso su cui non è possibile banalizzare: pensa un po' che ancora si parla di "disconformità di genere" davanti a problematiche di transizione. Ci sono persone che nascono in un corpo di uomo ma si sentono donna – e viceversa – sia che decidano di cambiare sesso biologico sia che non lo decidano sono transgender; persone che hanno identità intersessuali (talvolta anche con organi di entrambi i sessi – un tempo erano chiamati ermafroditi – e non è detto che debbano decidere chirurgicamente, per forza, a quale genere appartenere). Di fronte a coloro che non sono chiaramente né donne né uomini, oppure che sono sia uomini che donne, invece di capire e aiutare spesso abbiamo atteggiamenti giudicanti, di chiusura, e queste persone "ambigue" vengono bollate dallo stigma, dall'esclusione sociale. Quanta sofferenza viene prodotta dall'ignoranza. Conoscevo un bravo parroco che si era posto il problema della prevenzione dei suicidi in queste situazioni, ma lo hanno trasferito – invece ce ne vorrebbero molti, è un problema che gli studenti spesso mi pongono, parlando di casi nelle loro cerchie amicali o parentali. Oltre all'omofobia nei confronti di gay, lesbiche, bisessuali, c'è anche una forte trans-fobia nella nostra società, nei confronti delle persone che si collocano nell'ampia zona grigia tra i generi. Diversi Stati europei e americani, anche l'India, prevedono nella modulistica un "terzo genere" oppure la

possibilità di scegliere tra uomo, donna e "altro" – questo potrebbe aiutare a rendere meno difficile la vita per queste persone.

**Proprio rispetto alle tematiche portate avanti dalle persone LGBTQI, quali sono le attenzioni e la sensibilità richieste a chi lavora in ambito sociale?**

Ne discutiamo nelle mie classi di Studi di genere e metodo intersezionale in un corso di laurea che forma gli studenti di social work. Non c'è una ricetta sola, una sensibilità predefinita, una modalità valida per tutti, i saperi che metto a disposizione nelle lezioni vengono da molte parti del mondo, parlano linguaggi diversi, hanno colori e sospiri, sono teorie, metodi, ricerche, film, documentari, articoli, libri, siti web. Per le questioni LGBTQI vale il principio che hanno imposto al dibattito le persone disabili: «Niente su di noi, senza di noi», quindi cerco di fornire materiali didattici che abbiano queste caratteristiche, e da essi estraggo gli spunti che possono essere utili a rivisitare politiche sociali, interventi locali, strategie di promozione e prevenzione, modalità di relazione con l'utenza, elementi di cura della persona. È una procedura un po' ostetrica – ragioniamo assieme, sulla base delle loro esperienze, di ciò che hanno studiato prima, alla luce di quanto hanno appreso adesso – porto esempi dai miei viaggi di ricerca, soluzioni trovate altrove, nuovi problemi – e ognuno può rielaborare sulla base della propria sensibilità, nella libertà di scelta del campo di applicazione – non dico certo su quale tema devono fare il *final paper* o la tesi, è una decisione loro – io li aiuto a dare il meglio.

**l'adulterizzazione delle bambine le deprezza della loro età, e la loro erotizzazione le mette a rischio. Si parla tanto di "emergenza pedofilia" e poi circolano pubblicità che utilizzano corpi infantili e adolescenziali fortemente sessualizzati per vendere prodotti**

Nel libro che citava prima *Specchio delle sue brame. Analisi socio-politica delle pubblicità: genere, classe, razza, età ed eterosessismo* ha portato un'ampia documentazione sul ruolo delle pubblicità nel perpetuare gli stereotipi di genere e su come questi si intersechino con altri elementi, quali appunto la razza, la classe, l'età e l'orientamento sessuale. Quale tipo di lavoro occorre fare da parte di educatori, educatrici e insegnanti, per aiutare i ragazzi e le ragazze a decodificare questi messaggi?

Credo molto nel lavoro collettivo, nelle classi come opportunità di costruzione dei saperi e scambio di conoscenza – imparo spesso cose

nuove e sorprendenti dai ragazzi e dalle ragazze che vengono a lezione! Se il contesto pedagogico non è autoritario, noioso, oppressivo, come talvolta succede nell'accademia, possono apprendere anche divertendosi: le studentesse portano mamme, amiche, fidanzati. Il lavoro sulle pubblicità per una dozzina di anni è stato così un laboratorio vivente, ho insegnato loro come decodificare i messaggi, svelare i meccanismi, le manipolazioni, capire i punti deboli di queste immagini così perfette: bastano un po' di elementi di semiotica femminista, una certa dose di ironia, e poi ci pensano loro, ad affondare le giovani zanne in una realtà di carta che tratta ragazzi e ragazze come se fossero stupidi portafogli che camminano. Ho fatto un centinaio di esempi in *Specchio delle sue brame*, una trentina in *Sociologia politica del culo femminile nelle pubblicità italiane*, altri esempi si possono trovare nel video di Lorella Zanardo, *Il corpo delle donne* e nei molti blog femministi che mettono alla berlina le pubblicità offensive.

**Sempre in relazione alla rappresentazione del corpo e della sessualità, nelle sue ricerche mostra come «una società eternamente giovane infragilisce i più piccoli». Ci può spiegare quali meccanismi stanno alla base di questo processo?**

In particolare, l'adulterizzazione delle bambine le depreda della loro età, e la loro erotizzazione le mette a rischio. Si parla tanto di "emergenza pedofilia" e poi circolano pubblicità che utilizzano corpi infantili e adolescenziali fortemente sessualizzati per vendere prodotti. Non sto dicendo che bisogna censurarle, non serve a nulla, ma educare alle immagini sì – come sostiene Lorella Zanardo nel suo libro *Senza chiedere il permesso*. Serve un cambiamento culturale per cui tali manipolazioni dell'immaginario collettivo vengano considerate improprie e rese inefficaci – boicottate, rese ridicole, come facciamo nei laboratori di guerriglia semiotica – dove ci divertiamo a decostruire le pubblicità in modi che creano consapevolezza e indipendenza.

L'idea di una società eternamente giovane fa male anche alle persone più grandi, poiché mentre si esaltano i valori della giovinezza (in forme idealizzate e lontane dal mondo reale e dalla vita quotidiana dei giovani e delle giovani

di oggi) si disprezza l'invecchiamento, soprattutto quello femminile. I grandi profitti delle industrie cosmetiche si basano sulla necessità di mantenere le donne in una condizione di insicurezza, di non accettazione delle trasformazioni che avvengono con l'età – le rughe ad esempio in Occidente devono essere combattute con ogni mezzo – mentre sono considerate in modo ben diverso nelle culture native e aborigene, come segni di saggezza e autorevolezza.

**Con riferimento ai c.d. fenomeni di baby prostituzione che hanno coinvolto anche adolescenti di famiglie agiate, ha parlato di «controllo biopolitico del corpo». Ciò che colpisce rispetto a questi fatti di recente riportati dalla stampa – e che sono stati anche oggetto di un'indagine della Commissione bicamerale infanzia – è la motivazione che spinge le ragazze a prostituirsi che non si identifica in una necessità economica ma nel desiderio di ottenere beni di consumo, anche quando si tratta di ragazze appartenenti a famiglie benestanti. Anche in questo caso come decodificare e reagire a questo tipo di controllo?**

Certo, oggi vi sono anche casi di prostituzione minorile in cui il movente strettamente economico sembra essere secondario rispetto a quello dell'acquisizione di merci fittizie, per l'autosoddisfazione, per acquisire uno status nel gruppo dei pari, o per dipendenza da shopping – una serie di bisogni indotti si sono insediati fra i bisogni materiali e ne hanno uguale potere. Il fatto che persino ragazze di classe medio-alta siano finite in questa rete miserabile di sfruttamento non ci deve stupire. Il controllo biopolitico sul corpo – come lo definiva Foucault, esercizio del potere e disciplinamento del corpo, della sessualità, del desiderio – è soprattutto controllo della mente e dello spirito, dei bisogni e dei linguaggi. Nell'epoca del marketing onnipotente, aggressivo e neoliberista, siamo di fronte a una strategia di penetrazione di massa che ha come obiettivo le nuove generazioni, che corrompe i loro desideri, i loro sogni – non dovremmo mai lasciare i bambini soli davanti a un televisore, o quando navigano su internet, fino a quando non hanno imparato a difendersi – così come le tribù non mandano i giovani in giungla senza averli addestrati sui pericoli e sulle tecniche di sopravvivenza!

# IL GRUPPO di confronto degli ADOTTIVI ADULTI CIAI - GAA



Maria Forte

Il gruppo generalmente rappresenta un luogo fisico e affettivo nel quale le storie, i pensieri e le emozioni di ciascuno possono essere accolti e condivisi con un effetto di rinforzo e arricchimento reciproco.

Il dialogo, la relazione, lo scambio, l'incontro e anche lo scontro che promuove una soluzione non violenta del conflitto, costituiscono all'interno del gruppo una straordinaria opportunità di crescita continua, con la possibilità di “ricostruire” e di “ricreare” continuamente il sé, rendendo effettivamente viva la persona in grado di esercitare “l'arte del cambiamento”.

È all'interno di questa visione dell'altro come risorsa di cambiamento, di crescita personale e professionale, che come organizzazione CIAI<sup>1</sup>, nel 2001, con la collaborazione di Marco Chistolini, abbiamo deciso di accogliere la richiesta di alcuni figli adottivi adulti e costituire così il Gruppo di confronto degli adottivi adulti.

Infatti quando si parla di adozione ci si riferisce ai bambini dimenticando però che crescono, diventano adolescenti, adulti, si sposano, hanno figli. L'essere stati adottati è una condizione che inevitabilmente accompagna l'individuo per tutta la vita e ripropone nel corso dell'esistenza nuovi significati e ridefinizione della propria identità.

Nel diventare adulto il figlio adottivo passa da soggetto sostanzialmente dipendente dalle decisioni altrui (dai genitori biologici, giudici, operatori psicosociali, alla famiglia adottiva) a soggetto attivo che può decidere, ovviamente entro certi limiti, quale rilevanza dare alla sua condizione di persona adottata. Con il fisiologico ridimensionamento del ruolo dei genitori

adottivi, co-protagonisti e testimoni dell'esperienza adottiva nell'infanzia e nell'adolescenza, nel figlio adottivo si fa più forte il bisogno di interlocuzioni paritarie. Il partner e gli amici possono essere figure relazionali importanti, ma salvo rari e specifici casi, essi non hanno sperimentato la condizione dell'essere stati adottati. Ci sono compiti tipici dell'età adulta uguali per tutti come il lavoro, le relazioni sociali, la vita autonoma, la relazione di coppia, l'assunzione del ruolo genitoriale. Ma l'essere stati adottati costituisce una condizione peculiare che porta a confrontarsi con dimensioni più significative e complesse, soprattutto quando si ha una storia complessa alle spalle (di abbandono, traumi) e quando si hanno anche caratteristiche etniche differenti.

Il Gruppo degli adottivi adulti è nato proprio per offrire un luogo fisico e mentale di confronto tra chi, ognuno a modo suo, si sente libero di raccontare e condividere la propria esperienza adottiva, senza la paura di essere giudicati o mal interpretati.

Il gioco di identificazione, scambio e riflessione in merito alle situazioni dei partecipanti è, infatti, fortissimo. Per somiglianza o per differenza, ogni input diventa una perturbazione che innesca riflessioni e reazioni emotive in ciascuno dei presenti. Il confronto collettivo consente anche di portare le singole storie e opinioni di ciascuno a un livello superiore, che trascende da casi specifici e propone considerazioni e stimoli di carattere generale.

Il lavoro di gruppo quindi si muove su due livelli: quello delle vicende personali, che è il sale degli incontri, e quello del sapere più

<sup>1</sup> CIAI – Centro italiano aiuti all'infanzia onlus è nato nel 1968 come primo ente in Italia a occuparsi di adozione internazionale, a oggi ha realizzato oltre 3.500 adozioni. In Italia ogni anno sono oltre 4.000 i bambini adottati (adozione nazionale e internazionale).



generale sull'adozione, che si è sviluppato nel corso degli anni attraverso diverse vicende che ci hanno consentito di elaborarlo, mentre si discuteva, rifletteva, ragionava insieme. Partendo dal fatto che i partecipanti sono degli adulti capaci di riflettere sulla propria storia, confrontarsi, scambiare idee, opinioni e sentimenti, possono essere anche risorsa e aiuto a chi lavora nell'adozione, ai futuri genitori, alle famiglie adottive e figli adottivi.

#### Metodologia di conduzione e composizione del GAA

Data la delicatezza dei temi affrontati, il Gruppo è sempre coordinato da uno psicologo (nonostante la finalità non sia di tipo clinico) in quanto è alta la probabilità che si creino condizioni di forte intensità emotiva e/o che vengano espressi, da parte dei partecipanti, vissuti particolarmente profondi. La conduzione è orientata quindi a favorire la massima partecipazione dei componenti del gruppo, agevolando l'espressione delle opinioni e delle emozioni, con attenzione a creare un clima accogliente e non giudicante.

Il GAA avendo inizialmente come obiettivo principale quello di accogliere un bisogno di condivisione, è partito con una struttura aperta e informale, ovvero con possibili ingressi e uscite nel corso del tempo e una modalità di lavoro basata prevalentemente sul confronto delle vicende personali. Essendo un'associazione, molte delle persone che hanno preso parte erano conosciute, prevalentemente provenienti da adozione internazionale e a ogni incontro c'erano dai 12 ai 20 partecipanti. L'età media era 30 anni, oltre la metà laureata, molti sposati e alcuni con già dei figli. Quindi adulti veri! Data la sperimentazione, l'attività era inizialmente proposta solo a Milano.

Negli ultimi anni, invece, con l'aumentare dei partecipanti e i diversi bisogni emersi, il GAA originario è andato a modificarsi e come CIAI abbiamo sentito il bisogno di fare una proposta maggiormente strutturata: un ciclo annuale di 5-8 incontri di durata 3 ore ciascuno, gruppo chiuso con massimo 10 iscritti (sia di adozione nazionale che internazionale), con una scaletta di tematiche predefinite. Il Gruppo si è attivato, oltre che a Milano, coordinato da Alessandra Santona, anche a Bologna, coordinato da Daria Vettori, a Firenze, coordinato dal Marco Chistolini, e a Lecco, coordinato da Alessandra Santona e Carla Miscioscia.

Con alcuni figli adottivi adulti, partecipanti del GAA "storico", nel corso degli anni abbiamo attivato una collaborazione propositiva: per valorizzare tale esperienza vengono chiamati per portare la loro testimonianza a specifiche iniziative di carattere divulgativo (seminari e convegni) rivolti ad aspiranti genitori adottivi e/o figli adottivi e operatori psicosociali, con l'obiettivo di far emergere un contributo di conoscenza diretta di chi ha vissuto e vive l'adozione in prima persona mettendo a disposizione e condividendo il proprio bagaglio con altri soggetti interessati a comprendere le specificità del percorso adottivo. Alcuni adottivi adulti gestiscono pagine Facebook dedicate alla condivisione delle informazioni riguardanti articoli, recensioni, saggi, lungometraggi, video, fotografie personali, e post di riflessione. La piattaforma web è la testimonianza della partecipazione attiva degli adottivi adulti su scala nazionale e conferma la soddisfazione del bisogno di mantenere un network di persone "adoptive adulte". Un'altra collaborazione molto importante è stata nella progettazione e realizzazione dei due meeting nazionali per adottivi adulti

**Il Gruppo degli adottivi adulti è nato per offrire un luogo fisico e mentale di confronto tra chi, ognuno a modo suo, si sente libero di raccontare e condividere la propria esperienza adottiva, senza la paura di essere giudicati o mal interpretati.**

(il primo nel giugno del 2013 a Bologna, con il patrocinio gratuito delle Politiche sociali della Regione Emilia-Romagna; il secondo nel giugno 2014 a Firenze con il patrocinio gratuito dell'Istituto degli Innocenti). Entrambi i meeting hanno riscontrato un'attiva e inaspettata partecipazione da parte degli adottivi adulti (oltre 100 adesioni a evento): molti di loro hanno affermato che è stata una delle rare occasioni di confronto con altre persone adottate, in cui si sono sentiti liberi di esprimere sentimenti profondi rispetto alla propria storia, senza timore di giudizi o di non essere compresi.

### Tematiche affrontate

Le tematiche di cui abbiamo prevalentemente parlato e discusso sono: il rapporto con la famiglia adottiva (genitori e fratelli), il rapporto con la propria storia adottiva, la diversità somatica, il razzismo, la relazione con il partner, le relazioni sociali, l'acquisizione del ruolo genitoriale, la possibilità di accesso alle informazioni sui genitori biologici, la differenza tra figli adottati e i figli di immigrati di seconda generazione, il viaggio di ritorno nel Paese di origine.

Riguardo al "viaggio di ritorno alle origini" alcuni hanno fatto questa esperienza durante la partecipazione al GAA, quindi parlando molto prima, durante e dopo. È stato bellissimo e interessante vedere come il GAA sia stato di sostegno a questo viaggio inizialmente solo "interiore" per poi arrivare a quello "fisico", concreto con il viaggio vero e proprio. Nell'affrontare alcune tematiche e capire meglio i vari punti di vista, ad alcuni incontri sono stati invitati anche degli "esterni", come ad esempio nell'incontro su "rapporti di coppia e della genitorialità" hanno preso parte anche i coniugi o compagni: "cosa vuol dire essere sposati con un adottivo? Quanto l'adozione influisce nel rapporto e nel progetto di genitorialità?". Nel corso degli anni sono stati veramente tantissimi gli stimoli arrivati durante gli incontri, le riflessioni, le emozioni provate e condivise.

Per comprendere meglio l'esperienza del GAA riporto tre testimonianze:

### Testimonianza di Veena Englen<sup>2</sup>

Mi chiamo Veena Englen, ho 38 anni, sono nata in un paesino del sud dell'India e sono stata adottata a 8 mesi.

Fino ai 21 anni ero una ragazza italiana "normale" che non pensava alla propria storia adottiva, che pensava di essere uguale agli altri figli e che non considerava assolutamente i primi 8 mesi della sua vita che aveva passato in un istituto. Me ne sono resa conto nel momento in cui ho fatto un'esperienza all'estero, in particolare quando sono andata a vivere in Germania per un certo periodo. Lì è iniziata la prima fase di elaborazione del mio vissuto, in totale autonomia.

Quando sono ritornata in Italia, ho cercato il CIAI su internet e quando l'ho contattato mi hanno parlato del gruppo dei figli adottivi adulti e mi hanno chiesto se fossi interessata ad andare a uno degli incontri e io, un po' perplessa, ho accettato. Così a dicembre ho partecipato al primo incontro del gruppo dei figli adottivi adulti.

Questo è stato l'inizio di una lunga, bellissima e utilissima esperienza. Era molto diverso da quello che è ora, perché dal 2004, quando io mi ci sono avvicinata era agli inizi: negli anni è cresciuto, si è modificato, ha assunto nuove forme, si è dato nuovi obiettivi, sono cambiati i partecipanti e soprattutto è diventato molto autonomo.

Sin dalla mia prima sera è stato bellissimo andare agli incontri, eravamo pochi e il gruppo si riuniva una volta ogni 3 mesi circa, coordinato dal dott. Chistolini. In quella prima sera si organizzava anche un successivo incontro del CIAI per i genitori adottivi con la testimonianza di figli adulti e io avevo messo le mani avanti dicendo che sicuramente non avrei partecipato. A fine serata ho dichiarato entusiasta che avrei parlato anch'io.

Già da quel primo incontro ho sentito quasi una magia che caratterizzava questa esperienza, si era creato un clima di intimità e confidenza tale che tutti si sentivano a proprio agio per aprirsi e tirare fuori le emozioni, cosa fondamentale per chiunque, ma a maggior ragione per un adottivo.

Durante gli incontri parlavamo liberamente di noi, del rapporto con la nostra famiglia adottiva, delle differenze somatiche, degli episodi brutti e divertenti che ci capitavano, della nostra percezione delle origini e dei genitori biologici. Tutti temi molto profondi, naturalmente, ma affrontati sempre, oltre che con serietà, anche con leggerezza e capacità

<sup>2</sup> Figlia adottiva di origine indiana, 38 anni, partecipante al Gruppo dal 2004, attualmente insegnante di italiano agli adulti stranieri.

di sdrammatizzare. Capivamo che quello che succedeva a uno, in forme, modi o momenti diversi, era successo anche ad altri e questo aiuta moltissimo. Un figlio adottivo spesso si può sentire diverso, non solo somaticamente, ma anche proprio per l'esperienza personale, quindi trovarsi in un gruppo in cui tutto il suo vissuto viene "normalizzato" secondo me è fondamentale.

Io mi sono allontanata dal gruppo solo per due brevi periodi perché sono nati i miei figli e abitando lontano mi riusciva un po' difficile organizzarmi, ma altrimenti ho sempre partecipato con grande interesse ed entusiasmo. Nel gruppo è maturata anche l'idea del mio viaggio in India, momento fondamentale della mia vita che all'esterno non ho potuto condividere con nessuno se non con mio marito. Negli anni il gruppo è cambiato, alcune persone hanno lasciato, ne sono arrivate di nuove, gli incontri hanno iniziato ad avere una struttura più precisa, avevamo dei temi predefiniti di cui discutere.

Il gruppo ha dato vita a due grossi meeting, unici in Italia, aperti esclusivamente ai figli adottivi, proprio per dare la possibilità a questi ultimi di avere uno spazio per aprirsi senza paura né sensi di colpa. Lo scorso anno invece il gruppo, in totale autonomia, ha organizzato un cineforum per i genitori adottivi: tre incontri con dibattito, occasioni per discutere dei temi scaturiti dai film (l'adozione dal punto di vista dei figli, dei genitori adottivi e dei genitori biologici).

Il gruppo, dunque, è cresciuto, maturato, noi partecipanti abbiamo fatto un percorso tale da poter mettere a disposizione la nostra esperienza per altri, genitori e figli.

Io faccio tutt'ora parte del gruppo, ne sono molto felice, continua a essermi utile e soprattutto ho trovato degli amici con i quali ho condiviso tanto ma con i quali ora sento un legame che va oltre l'esperienza adottiva che ci accomuna. Sarebbe bello che tutti i figli adottivi avessero la possibilità che abbiamo avuto e che abbiamo noi: un'esperienza unica che aiuta a crescere, elaborare il proprio vissuto, trovare amici con cui confidarsi ed eventualmente fornire un aiuto a chi ne avesse l'esigenza o l'interesse.

### Testimonianza di Katia Montani<sup>3</sup>

Avevo 19 anni ed era da qualche mese che diverse domande mi sorprendevo quando meno me lo aspettassi e quando meno lo volessi, come durante le ore di studio: "I miei

genitori di pancia mi staranno pensando?", "I miei genitori adottivi mi hanno raccontato proprio tutto?", "Faccio bene a dire a chi conosco da poco che sono adottata?", "Avrò dei fratelli?" e via dicendo. Quelle domande erano state frequenti anche anni prima durante il liceo psicopedagogico, perché in classe si stava affrontando il tema dell'attaccamento infantile, cioè quello che avviene tra il bambino piccolo e chi se ne prende cura nei primi anni di vita e quell'argomento mi aveva un po' mandata in crisi: "Che tipo di attaccamento ci sarà stato tra me e la mia mamma biologica?" – "Magari non c'è nemmeno stato" – mi rispondeva poco dopo. Inutile dire che di fronte a quelle domande e risposte mi sentivo triste e impotente. Al liceo avevo trovato supporto dalla mia professoressa di psicologia con cui avevo parlato di come quel tema mi facesse pensare molto, mentre a 19 anni, oramai iscritta all'università alla facoltà di Psicologia, ho trovato molto supporto nel CIAI. A consigliarmi di provare a frequentare il GAA è stata una professoressa dell'università che si occupa di adozione e che ha risposto a una mia mail in cui le ho chiesto che tipo di attività svolge uno psicologo nel campo dell'adozione, rivelandole poi di essere adottiva. La professoressa mi ha dato i contatti di Maria e lei mi ha spiegato meglio di questa opportunità che il CIAI offre ai ragazzi adulti adottati per confrontarsi su tematiche legate all'adozione come il rapporto che si ha con la famiglia adottiva, la propria diversità somatica, la ricerca delle proprie origini, il rapporto di coppia o immaginarci a nostra volta genitori. Ho incontrato così un gruppo formato da una decina di persone adottate come me, di età eterogenea (ero e sono tuttora la più piccola, mentre il più grande ha 40 anni) e di origini diverse: chi nato in Corea, chi in India, chi in Brasile e chi, come me e un altro ragazzo, in Italia.

Ciò che mi ha colpito fin dal primo incontro è stata la naturalezza che la maggior parte di noi aveva nel raccontare aspetti della propria storia e del suo vissuto, non perché li avessimo già sviscerati fino alla nausea, anzi, ma perché si percepiva un bisogno profondo di parlare di alcuni episodi accaduti e di condividere le nostre opinioni, emozioni e riflessioni rispetto all'argomento deciso per l'incontro.

Nessuno veniva giudicato bene o male per quello che diceva, c'era uno scambio di opinioni che a mio parere non è stato fine a se stesso. Il punto di vista dell'altro, infatti, ti permette di

<sup>3</sup> Figlia adottiva nazionale, 24 anni, partecipante al Gruppo dal 2011, appena laureata in psicologia clinica.

non irrigidirti sul tuo, di cambiare un po' la prospettiva da cui guardi la tua storia. Quando sono entrata nel gruppo avevo una visione prevalentemente negativa dell'adozione (l'asociovo soprattutto alle parole abbandono, solitudine, incomprensione), mentre adesso che ho 24 anni e faccio parte del GAA da quasi 5 anni, valuto la mia esperienza adottiva come positiva. A farmi cambiare visione è stata in primis la possibilità di parlarne con altri adottivi, il che mi ha tolto un po' da quel vissuto di incomprensione e di solitudine che avevo provato in adolescenza cercando di parlarne con i miei coetanei. Inoltre, ha sicuramente avuto un ruolo importante lo psicologo che ha fatto da moderatore nel gruppo perché, attraverso domande-stimolo, ci ha guidati a riflettere sulla nostra storia prendendo atto degli aspetti negativi ma valorizzando quelli positivi.

Da tre anni a questa parte il GAA non è solamente un gruppo che si incontra per parlare di adozione, ma è un gruppo che ha promosso alcune iniziative, come due meeting nazionali e il cineforum, che si sono sicuramente rivelate utili e hanno permesso di tessere ulteriori contatti e legami con altri adottivi a livello nazionale.

Siamo partiti come gruppo che aveva in sé una ricchezza proveniente dalle diverse esperienze di ciascuno rispetto allo stesso tema e ora siamo un gruppo che vuole diffondere questa ricchezza anche al di fuori dei propri "confini", affinché ciò che abbiamo sperimentato tra di noi non rimanga solo nostro e possa essere vissuto e condiviso da molti!

#### Testimonianza di John Meloni<sup>4</sup>

Ho conosciuto il GAA nel 2011 e da allora ho partecipato a tutte le sue attività. Il gruppo rappresenta un'occasione unica per parlare, confrontarsi e crescere su temi che hanno l'adozione e l'identità come origine.

Prima di iniziare a frequentare il GAA non avevo mai avuto strumenti sufficienti per riflettere in modo consapevole sugli aspetti dell'adozione e sui risvolti che essa ha su tutta la nostra vita e non solo nell'infanzia o nell'adolescenza.

Il gruppo è un modo per intraprendere un percorso di maturazione e crescita personale. Il GAA non è un sostegno psicologico o di aiuto terapeutico, ma uno spazio definito dove poter condividere le proprie esperienze e mettersi in gioco in prima persona, con un costante stimolo al confronto dando così voce e valore ai propri pensieri.

Credo che l'opportunità principale sia data proprio dall'essere adulti, quindi più consapevoli e maturi nell'affrontare tematiche delicate che di solito si presentano la prima volta già durante l'adolescenza e a cui dopo non diamo più la giusta importanza. Nell'adolescenza però non si è ancora del tutto pronti per affrontarle e le uniche persone con cui potremmo farlo sarebbero i nostri genitori stessi. Un altro valore aggiunto nel fare rete tra adottivi è la possibilità di condividere la propria storia, le emozioni, le domande sulla propria adozione con persone che hanno vissuto una esperienza come la nostra. In generale fare gruppo è un aiuto per non sentirsi soli, per provare a darsi delle risposte e un significato a quello che abbiamo vissuto, nonché un modo per vivere in maniera più completa il nostro futuro.

In conclusione è una esperienza molto arricchente, ma è importante restare sempre aperti anche agli altri, non adottivi, per non rimanere un circolo chiuso e auto referenziato. Il riconoscimento di se stessi è fondamentale anche per il modo in cui ci presentiamo e veniamo percepiti dagli altri.

#### Conclusioni

Molte ricerche sui figli adottivi diventati adulti (come quella di CIAI in collaborazione con Eurisko<sup>5</sup>) evidenziano un complessivo stato di benessere che a mio avviso sarebbe importante valorizzare come risorsa e capitale per parlare di adozione e adottivi non solo da un punto di vista delle problematiche, delle patologie, delle complicazioni che a volte ci sono.

L'esperienza del Gruppo adottivi adulti è stata particolarmente positiva sia quale opportunità di confronto e scambio tra gli adottivi adulti, sia per raccogliere e sistematizzare l'esperienza diretta quale capitale di conoscenze e riflessioni estremamente utili per meglio comprendere la realtà dell'adozione nazionale e internazionale. Lo studio dell'età adulta è quindi particolarmente importante anche per lavorare in modo preventivo con i bambini, i ragazzi e gli adolescenti.

<sup>4</sup> Figlio adottivo di origine indiana, 37 anni, partecipante al Gruppo dal 2011 e attualmente project manager.

<sup>5</sup> In occasione dei primi 40 anni di attività, CIAI realizza l'indagine qualitativa sui figli adottivi adulti – al fine di avere un quadro oggettivo su vissuti ed esperienze adottive – in collaborazione con GfK- Eurisko e commentata da CIAI in M. Chistolini, M. Raymondi, *Figli adottivi crescono*, Milano, Franco Angeli, 2010.

# ASCOLTO e PARTECIPAZIONE: la VOCE dei BAMBINI e RAGAZZI fuori dalla FAMIGLIA di ORIGINE



Lucia Fagnini

Negli ultimi anni è cresciuta l'attenzione rivolta al tema dell'ascolto e della partecipazione dei ragazzi e delle ragazze che hanno vissuto esperienze di accoglienza eterofamiliare, in struttura oppure in affidamento familiare. Concepire bambini e ragazzi come soggetti attivi, non destinatari passivi di decisioni prese da altri per loro conto, è infatti fondamentale specialmente in riferimento alle pratiche di cura e assistenza, creando possibilità di confronto fra gli utenti stessi e con gli operatori. Concretamente questo significa ripensare le pratiche professionali e l'organizzazione dei servizi in modo tale da dare spazio al protagonismo dei bambini e delle bambine e comprendere nell'elaborazione di proposte progettuali e di intervento che li riguardano anche il loro punto di vista.

Negli ultimi mesi del 2015 si sono tenuti due interessanti eventi su questo tema, che hanno visto come protagonisti ricercatori e operatori nel primo caso e i giovani accolti e *care leavers* nel secondo, in entrambi i casi interessati a diffondere e sostenere una cultura operativa capace di considerare ascolto e partecipazione come vera e propria metodologia di intervento e a promuovere lo sviluppo di luoghi d'ascolto e partecipazione a livello individuale e collettivo sui temi legati all'accoglienza temporanea fuori dalla propria famiglia d'origine.

Il primo è *Ascoltare e promuovere le voci dei bambini*, incontro svoltosi il 13 novembre 2015 nell'ambito della IV Conferenza internazionale APFEL *Foster care in Europe: Pathways towards co-parenting and self-expression of the children*. Alla Conferenza, tenutasi presso l'aula magna S.

Agostino dell'Università di Bergamo, professionisti e famiglie coinvolti nell'affido si sono confrontati a partire da alcune esperienze europee che hanno posto attenzione al coinvolgimento e alla partecipazione dei bambini e dei ragazzi nei processi decisionali che li riguardano e alla possibilità di poter esprimere e far ascoltare la propria esperienza, non solo per rispettarne i diritti, ma riconoscendo anche la possibilità di contribuire, in quanto “esperti di affido”, a migliorare la propria condizione.

La Conferenza si è aperta con l'intervento di Laura Baldassarre di Unicef che ha introdotto la riflessione dal punto di vista giuridico, richiamando le tappe significative su ascolto e partecipazione a partire dall'art. 12 della CRC e soffermandosi sui principi espressi dal Commento generale del Comitato Onu sull'ascolto (2009): la necessità di creare un ambiente che permetta l'ascolto, che non deve essere considerato come esperienza transitoria, ma divenire prassi attiva durante tutto il percorso (di presa in carico, di ricerca...); la necessità di fornire feedback a ciò che è stato espresso, conservando le informazioni, e di sviluppare meccanismi di accessibilità per l'espressione della propria voce. Le modalità con cui i professionisti possono fare spazio alla voce dei bambini inseriti in percorsi di affido sono state al centro dell'intervento di Ivo Lizzolla, dell'Università di Bergamo. Il tempo necessario ai bambini per “imparare a essere ascoltati” nel passaggio tra la famiglia di origine e la famiglia affidataria non è necessariamente breve ed è compito dell'adulto creare un “luogo abitabile per far nascere la parola”.



Parallelamente anche l'adulto (soprattutto il genitore affidatario) può fare esperienza di ciò che si richiede ai bambini, lavorando sulle proprie luci e ombre e dando risonanza ai sentimenti di timore e slancio, rabbia e fiducia che possono presentarsi in questo percorso spesso difficile. L'intervento di Robert Theisen si è concentrato sul tema della comunicazione delle informazioni ai bambini allontanati da genitori con problemi di salute mentale, che devono essere messi nella condizione di comprendere la situazione propria e del proprio genitore, anche agevolando la comunicazione con il genitore stesso attraverso lettere o video appositamente preparati per far fronte a momenti di emergenza.

Paride Braibanti ha concluso la mattinata presentando il lavoro di analisi sulla gestione e organizzazione dei percorsi di affido familiare svolto nell'ambito del progetto di ricerca *Mi fido di te*, realizzato attraverso un modello di *action work flow* volto a rendere esplicite le dinamiche interne di una comunità chiamata a svolgere una funzione resiliente attorno alle situazioni familiari più complicate.

Nel pomeriggio, Valerio Belotti ha presentato le riflessioni emerse a partire da alcune esperienze di ascolto e di partecipazione collettiva dei ragazzi svolte in Italia, tra cui i progetti *Eccoci* e *Involved by rights* realizzati in Veneto. Tali esperienze hanno permesso di considerare le relazioni tra pari dei bambini nei contesti di cura e il loro potenziale in termini partecipativi e di modifica del "campo" in cui si strutturano le organizzazioni di accoglienza. La partecipazione tra pari permette infatti di superare l'indiscussa asimmetria esistente, anche nelle pratiche di ascolto, tra il singolo bambino, gli operatori che lo accolgono e i suoi genitori, permettendo, per mezzo del gruppo, un riposizionamento delle relazioni di potere nei processi di cura.

Infine, all'interno di workshop paralleli, sono state presentate alcune esperienze internazionali di strumenti e tecniche finalizzate a dare spazio e voce ai bambini coinvolti in percorsi di affidamento. In particolare si segnala *Le fil rouge*<sup>1</sup>, presentato da Pascale Staquet, un modello, destinato al gruppo di lavoro che in modo coordinato o meno segue nel corso degli anni un bambino, preparato per raccogliere in modo organizzato le informazioni biografiche utili alla gestione del caso, ma anche a soddisfare il bisogno di

informazioni da parte di bambini e famiglie. Lo scopo di questo documento è quello di aiutare i professionisti a far parte di un lavoro che ha e produce senso e di permettere ai giovani e alle loro famiglie di tener traccia del loro corso di vita, «preservando la sensazione continua di bambino esistente» (Winnicott).

Altri strumenti presentati sono invece finalizzati a sollecitare l'espressione dei bambini e dei ragazzi, come *My Backpack*, uno zaino con strumenti e un programma interattivo di *story telling* sul computer presentato da Bep van Sloten, e *Les Triptyques*, un insieme di costruzioni che rappresentano i luoghi di vita dei bambini, delle loro famiglie e alcuni personaggi (i genitori, i professionisti che assumono funzione di controllo, di sostegno, di decisori) proposto da Christian Dehaspe come strumento di mediazione rivolto a tutti i professionisti che lavorano con bambini dai 3 agli 8 anni con percorsi di vita complessi e atipici.

La proposta di *My other home* invece è finalizzata a promuovere la conoscenza e l'informazione sulle condizioni di vita dei bambini in accoglienza tramite le loro voci e facilitare il dialogo tra i bambini e ragazzi fuori dalla famiglia di origine e gli operatori e amministratori pubblici, anche attraverso un'applicazione per smartphone con cui viene realizzata una sorta di monitoraggio delle condizioni e opinioni dei ragazzi.

A poche settimane di distanza (18 dicembre 2015) si è svolto presso l'aula magna della Regione Emilia-Romagna, *L'importante è partecipare*<sup>2</sup>, II Conferenza organizzata dal Care Leavers Network dell'Emilia-Romagna, una rete informale di giovani che vivono o hanno vissuto esperienze di accoglienza "fuori famiglia" (in comunità, affidamento, casa famiglia) e che sono stati coinvolti in un percorso di partecipazione e cittadinanza attiva.

Il network, nato dall'esperienza dell'associazione Agevolando, si è costituito nel dicembre 2014, quando ha presentato le 10 Raccomandazioni<sup>3</sup> dirette agli educatori e alle comunità, agli operatori sociali, ai decisori politici, ai giornalisti per migliorare la qualità dei percorsi di cura e di transizione all'autonomia. Nel corso del 2015, come ha raccontato Federico Zullo, le attività sono proseguite con una serie di incontri rispetto ai quali i ragazzi hanno scelto

<sup>1</sup> *Le fil rouge* è stato sviluppato dai Services d'Accueil Spécialisé de la Petite Enfance et Services d'Accueil et d'Aide Intensive aux tout-petits e i Services de Placement Familial (SPF) di Bruxelles e della provincia di Brabant Wallon.

<sup>2</sup> <http://www.agevolando.org/eventi/2016/resoconto-e-materiali-seconda-conferenza-care-leavers-network-emilia-romagna/>

<sup>3</sup> Le 10 Raccomandazioni sono consultabili on line nel sito dell'associazione Agevolando: <http://www.agevolando.org/blog/2014/le-10-raccomandazioni-del-care-leavers-network-dell'emilia-romagna-2014/>

beneficiari e contenuti da affrontare, fino ad arrivare alla II Conferenza.

L'incontro è stato interamente condotto dai giovani appartenenti alla rete, con la presenza di Elisabetta Gualmini, vicepresidente e assessore al Welfare della Regione Emilia-Romagna, che in apertura ha spronato i ragazzi a fare delle loro storie – anche difficili – una ricchezza, riconoscendo l'importanza di creare una rete tra chi può mettere in circolo l'esperienza fatta. Soffermandosi sul rischio di veder rimanere ai margini dei processi partecipativi proprio i giovani più vulnerabili, Silvia Sanchini ha introdotto il tema della partecipazione, sintetizzando i temi affrontati nel corso degli incontri del gruppo. Quando un giovane è protagonista? E gli adulti cosa dovrebbero fare? Cosa ha significato per i giovani partecipanti al percorso partecipare? Il Care Leaver Network Emilia-Romagna si è posto queste domande. Costruire relazioni, creare spazi di ascolto e confronto protetti in cui poter tirare fuori esperienze anche difficili; darsi ruoli e compiti democraticamente; valorizzare talenti e competenze sono le risposte che i ragazzi si sono dati.

Il lavoro del Care Leavers Network si è concluso con la stesura del documento *Essere cittadini attivi tra ascolto e pregiudizi* (vedi box), presentato e letto dagli autori, una ventina di ragazzi delle provincie di Bologna, Ravenna, Rimini, Modena, Ferrara, Parma. Nel documento i giovani esprimono le proprie attese e preoccupazioni rispetto al raggiungimento della maggiore età e sottolineano l'importanza di mettersi in gioco e creare relazioni di ascolto e fiducia per permettere agli altri di conoscere e far conoscere la propria esperienza, fornendo indicazioni per i coetanei che si trovano nelle stesse condizioni ma anche e soprattutto per gli operatori.

Numerosi anche i ragazzi che hanno portato la propria voce, attraverso interventi, racconti, foto e poesie: Alberta, Ahsan, Ilaria, Mohsan, Adina, Jerreh hanno raccontato con strumenti diversi frammenti delle proprie storie; numerosi anche gli altri, seduti tra il pubblico, alcuni dei quali hanno partecipato con commenti e interventi ciò che veniva discusso. Quello che emerge spesso dalle parole dei ragazzi è la preoccupazione per lo sguardo degli "altri", il timore per i pregiudizi legati all'esperienza in comunità e/o alla diversa cittadinanza, elemento caratterizzante dato l'altro numero di

**Costruire relazioni, creare spazi di ascolto e confronto protetti in cui poter tirare fuori esperienze anche difficili; darsi ruoli e compiti democraticamente; valorizzare talenti e competenze sono le azioni che i ragazzi del Care Leavers Network dell'Emilia-Romagna individuano per favorire processi partecipativi nell'ambito dei percorsi di accoglienza (in comunità, affido, casa famiglia).**

ragazzi stranieri accolti nelle strutture. Al contempo hanno espresso con chiarezza il piacere di avere trovato uno spazio in cui ritrovarsi con persone che hanno avuto un percorso simile e in cui sviluppare idee per migliorare anche la vita degli altri, per chi è ancora in comunità e ha difficoltà a rapportarsi con i servizi e vivere serenamente la propria quotidianità. "Mettersi in gioco" e "dare fiducia" sono le indicazioni che i ragazzi hanno dato a se stessi, chiedendo anche agli adulti di fare la loro parte riconoscendo le competenze dei ragazzi e dando la possibilità di sperimentarsi, senza lesinare incitamenti.

Con il coinvolgimento diretto di alcuni ragazzi è stata presentata una panoramica delle esperienze simili attive in Italia e presenti a livello internazionale. Tra questi il progetto *Coinvolti di diritto* (finanziato dal programma Daphne dell'Unione Europea) sviluppato in provincia di Padova ed esteso tramite il progetto *Eccoci* in altre città, presentato da Matteo Salvatore. Si tratta di un progetto innovativo volto a cogliere e mettere insieme i diversi punti di vista di operatori dei diversi servizi (strutture residenziali, assistenti sociali, psicologi) e ragazzi, facendo emergere un punto di vista inedito, ignorato dagli operatori, cioè quello dei ragazzi, ai quali viene riconosciuto diritto di parola su aspetti della propria vita.

Altra esperienza sviluppata in Italia assieme ad altri Paesi europei è *In.Fo. Insieme Formando - Training professional working with children in care*, progetto europeo promosso da Sos Villaggi

dei Bambini - Italia assieme a Cnrm (Coordinamento nazionale delle comunità per minori), Regione Veneto, Provincia autonoma di Trento e Istituto degli Innocenti. In Italia, a differenza degli altri Paesi partner, il tavolo ha richiesto anche la presenza di un gruppo di giovani, con le difficoltà, descritte dal ventunenne Fabio Cailaud, poste sia dal coinvolgimento emotivo dei singoli ragazzi chiamati a partecipare sia dal fatto di mettere in discussione le modalità lavorative di professionisti con lunga esperienza.

Sempre volgendo lo sguardo sul piano internazionale, Denise Pergher ha presentato alcune esperienze presenti nel Regno Unito (Care Leavers Association e Care Leavers Foundation), in Irlanda (Care Leavers Network), in Germania (CLD), Australia (CLAN) e Canada (Aged Out!).

Alla Conferenza, non è mancato il sostegno istituzionale. In chiusura sono intervenuti a distanza anche Vincenzo Spadafora, presidente uscente

dell'Autorità nazionale Garante per l'infanzia e l'adolescenza, direttamente coinvolto nell'anno passato nelle attività del CLN Emilia-Romagna e l'on. Vanna Iori, che ha sottolineato la necessità di lavorare per garantire una continuità nel percorso di uscita dall'accoglienza, mantenendo il filo conduttore dell'affettività e della dimensione emotiva, e ha espresso l'attenzione della Commissione bicamerale infanzia sul tema del sostegno alla genitorialità, tramite la formazione e la prevenzione dell'allontanamento. Entrambi hanno espresso il proprio supporto al progetto di dare vita a un network nazionale di *Care Leavers*, ufficialmente annunciato dal presidente di Agevolando Federico Zullo. Il network, che ha ricevuto il patrocinio e sarà realizzato grazie a una collaborazione con l'Autorità nazionale Garante per l'infanzia e l'adolescenza, sarà il primo di questo tipo in Italia e verrà ufficialmente presentato in una conferenza pubblica a luglio del 2017 a Roma.

## ESSERE CITTADINI ATTIVI TRA ASCOLTO E PREGIUDIZI

Le riflessioni del Care Leavers Network dell'Emilia-Romagna 2015<sup>4</sup>

Siamo un gruppo di ragazzi che vivono o hanno vissuto in comunità, in affido o in casa-famiglia. Compiere 18 anni è per noi un traguardo molto importante, cambiano tante cose per i ragazzi nella nostra situazione.

(...)

Il vivere in comunità e/o il provenire da Paesi stranieri ci porta facilmente a essere vittime di pregiudizi e razzismo perché le persone spesso non conoscono né le comunità né cosa significhi allontanarsi dal proprio Paese. (...) Ci siamo domandati cosa aiuti a rompere i pregiudizi reciproci e crediamo che la risposta sia il dare fiducia, ma non è sempre facile. (...) La società ha i suoi pregiudizi su chi deve essere lo straniero, ma in realtà siamo tutti stranieri, perché il mondo non appartiene a nessuno. (...) Noi però non ci stiamo a cedere al razzismo e alla violenza. Crediamo occorra rispondere con la forza dell'incontro, cioè essere consapevoli che ogni persona ha un valore, al di là del colore della pelle o della religione.

(...)

**Guardami negli occhi e dimmi: "Ce la farai!"**

Gli ultimi due temi di cui vogliamo parlarvi sono quelli

della paura e del coraggio. La nostra storia spesso ci fa paura. Il nostro vissuto ci terrorizza. Raccontarlo a qualcun altro è difficile. Sarebbe bello avere qualcuno che ci aiuti a tirare fuori quel vissuto, che magari durante la notte ci fa fare brutti sogni. La paura è avere tante domande, e nessuna risposta.

Essere coraggiosi non significa essere forti o non cadere mai. Il problema non è la caduta o le difficoltà che devi affrontare, ma come ti rialzi! Il coraggio è avere la forza di mettersi sempre in gioco.

Raccontare la propria storia è un atto di coraggio, ma bisogna essere pronti e aspettare il momento giusto per farlo, non dev'essere un modo per cercare conferme. Per alcuni di noi ragazzi stranieri raccontare la nostra storia del nostro viaggio per raggiungere l'Italia è stata una scelta coraggiosa ma anche un modo per mostrare a tutti coloro che non ci credevano e che avevano pregiudizi quello che avevamo vissuto e quanto era stato difficile e spaventoso.

A noi serve molto coraggio ma anche che gli altri ci aiutino a fare dei piccoli passi per sconfiggere la paura. Possiamo essere aiutati ad accettare le nostre incapacità e debolezze e in questo modo recuperare la nostra autostima e avere il coraggio di buttarci nel mondo. Il coraggio viene da te ma anche da qualcuno che ti dà una spinta a uscire da te stesso. Il coraggio nasce nel momento in cui qualcuno mi guarda negli occhi e mi dice "ce la farai!".

<sup>4</sup> Il documento completo è consultabile su: <http://www.agevolando.org/wp-content/uploads/2016/01/Documento2015.pdf>

# Il nuovo PIANO NAZIONALE D'AZIONE per L'INFANZIA e L'ADOLESCENZA

CiC

Cristina Calvanelli, Valentina Rossi

Il Piano nazionale d'azione per l'infanzia e adolescenza (PdA) è uno strumento di indirizzo che risponde agli impegni assunti dall'Italia per dare attuazione ai contenuti della Convenzione sui diritti del fanciullo, sottoscritta a New York il 20 novembre 1989 e ai suoi Protocolli opzionali. La Convenzione prevede, all'articolo 4, che gli Stati prendano tutte le iniziative utili sul piano legislativo e amministrativo per implementare i diritti stabiliti nella Convenzione e nei Protocolli. Il Piano d'azione, quale strumento programmatico e di indirizzo, e il suo monitoraggio, quale modalità imprescindibile per un controllo efficace dei progressi raggiunti e per la verifica dell'impatto delle politiche adottate a favore di bambini e adolescenti, si collocano a pieno titolo tra gli adempimenti assunti dal nostro Paese anche a livello sovranazionale.

Il Piano d'azione viene predisposto dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, organismo originariamente istituito dalla legge n. 451/1997 come principale strumento di coordinamento e promozione delle politiche in materia di infanzia e adolescenza e nuovamente regolamentato nel 2007, allorquando (DPR 103/2007) è stata prevista una presidenza congiunta del Ministro del lavoro e delle politiche sociali e del Ministro delegato alle politiche per la famiglia. L'Osservatorio costituisce un organismo di consultazione e di coinvolgimento di tutti gli attori che operano nel campo delle politiche dell'infanzia e dell'adolescenza (ministeri, regioni, province e Comuni, ong, associazioni professionali, ordini professionali, sindacati, esperti e mondo associativo), viene

consultato dalla Commissione bicamerale per l'infanzia e dal Governo nelle materie che toccano i diritti di bambini e adolescenti e collabora con l'Autorità nazionale Garante per l'infanzia e l'adolescenza anche in funzione dell'approvazione del PdA. L'Osservatorio attualmente vigente, istituito il 17 giugno 2014, si compone di circa 50 membri, in rappresentanza delle amministrazioni centrali competenti in materia di politiche per l'infanzia, delle regioni e delle autonomie locali, dell'Istat, delle parti sociali, delle istituzioni e degli organismi di maggiore rilevanza del settore, nonché di 8 associazioni e 8 esperti di nomina del Ministro del lavoro e delle politiche sociali.

### Il nuovo Piano di azione: framework teorico e metodologico

Il Piano nazionale di azione, nello stabilire le priorità d'intervento, si richiama ai principi enunciati nella Convenzione Onu del 1989: i contenuti del Piano, infatti, si snodano lungo l'asse delle tre “P”, cioè *Provision*, *Protection* e *Promotion*.

- *Provision rights* si riferiscono all'accesso a servizi o beni materiali e immateriali (es. il diritto all'educazione o il diritto alla salute);
- *Protection rights* prevedono la protezione da situazioni di rischio, danno e pericolo (es. abuso e maltrattamento);
- *Participation* (o *Promotion*) *rights* riconoscono il ruolo attivo del bambino come agente di cambiamento e portatore di idee e opinioni che devono essere prese in considerazione.

Il percorso di stesura del Piano di azione è stato un laboratorio istituzionale che ha impegnato

le amministrazioni, gli enti e gli esperti membri dell'Osservatorio. I lavori hanno valorizzato, fra le altre, le indicazioni derivanti dalle Osservazioni conclusive all'Italia da parte del Comitato Onu sui diritti del fanciullo, dal monitoraggio del 7° e 8° report della CRC e dagli esiti del monitoraggio del Terzo Piano d'azione. Sono stati inoltre recepiti i contenuti della Raccomandazione della Commissione europea *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio* (2013/112/UE) e la *Strategia europea 2020*.

Le priorità tematiche, delineatesi durante la IV Conferenza nazionale su infanzia e adolescenza (Bari, 27-28 marzo 2014), sono le seguenti:

- Linee di azione a contrasto della povertà dei bambini e delle famiglie
- Servizi socioeducativi per la prima infanzia e qualità del sistema scolastico
- Strategie e interventi per l'integrazione scolastica e sociale
- Sostegno alla genitorialità, sistema integrato dei servizi e sistema dell'accoglienza.

La metodologia di elaborazione e gestione del Piano di azione si è basata sui principi di coordinamento, consultazione, coprogettazione/corresponsabilità e monitoraggio e controllo partecipato. L'aspetto innovativo del Piano è, infatti, la forte integrazione tra amministrazione centrale, regioni ed enti locali a un livello sia politico sia tecnico, anche attraverso la costituzione di un Coordinamento tecnico-scientifico composto da membri dell'Osservatorio rappresentanti le regioni, l'Anci e da realtà non appartenenti ad amministrazioni pubbliche. Il risultato finale è un documento che valorizza le diverse prospettive di governo, integra risorse ed esperienze, e modula il Piano in relazione a obiettivi verificabili a livello centrale e decentrato.

La metodologia ha previsto la creazione di quattro distinti gruppi di lavoro connessi alle priorità tematiche; i componenti dell'Osservatorio si sono impegnati all'interno di uno o più di tali gruppi.

In relazione a ciascuna priorità sono stati quindi individuati interventi/azioni riconducibili a:

- interventi di tipo legislativo, che impegnano amministrazione centrali, regioni e province autonome;
- interventi di tipo amministrativo generale e/o

programmatorio, di competenza delle amministrazioni centrali, delle regioni/province autonome e in taluni casi degli enti locali;

- interventi di natura operativa (progetti sperimentali, costituzione di tavoli di coordinamento, per esempio), che impegnano amministrazioni centrali, regioni/province autonome, enti locali e il terzo settore.

Gli obiettivi sono stati declinati in azioni/interventi mediante la compilazione di una scheda così articolata:

- *Obiettivo specifico*, espresso in modo preciso e puntuale, non ambiguo;
- *Azione/Intervento*, che descrive l'azione da intraprendere per raggiungere l'obiettivo;
- *Soggetti coinvolti nel ruolo* di promotori - collaboratori - destinatari finali;
- *Tipologia degli interventi*, che enuncia le proposte per realizzare l'obiettivo specifico;
- *Risorse*, che indica le risorse disponibili nella programmazione statale per la realizzazione degli interventi individuati.

Il presente Piano d'azione è stato approvato dall'Osservatorio nazionale infanzia e adolescenza in sessione plenaria in data 28 luglio 2015; si è avviato in tal modo il percorso istituzionale del Piano, che, in base al DPR 103/07, è stato proposto in Consiglio dei Ministri per l'approvazione dal Ministro del lavoro e delle politiche sociali con delega alle politiche della famiglia, previo parere della Commissione parlamentare per l'infanzia e dell'Autorità garante per l'infanzia.

Il Piano è adottato con decreto del Presidente della Repubblica, previo parere della Conferenza unificata.

### Contesto di riferimento

Il nuovo Piano d'azione si apre con un'approfondita analisi sul contesto di riferimento a partire dal quale scaturiscono le riflessioni che portano alla proposizione delle priorità sulle quali si incardinano obiettivi e azioni del Piano. È stato rilevato, infatti, come la situazione di recessione degli ultimi cinque anni abbia peggiorato le condizioni economiche e sociali dell'Italia, ridimensionando le dimensioni del benessere e della sua promozione rispetto agli aspetti legati alla vulnerabilità sociale.

Di conseguenza, la scelta delle priorità tema-



La metodologia di elaborazione e gestione del Piano di azione si è basata sui principi di coordinamento, consultazione, coprogettazione/corresponsabilità e monitoraggio e controllo partecipato. L'aspetto innovativo del Piano è, infatti, la forte integrazione tra amministrazione centrale, regioni ed enti locali a un livello sia politico sia tecnico.

tiche del Piano d'azione è stata connotata da due finalità predominanti: la prevenzione e il contrasto al disagio sociale.

Elementi di riflessione sono costituiti dai grandi cambiamenti nel profilo e nella composizione delle famiglie nelle quali vivono bambini e adolescenti italiani: si riducono, infatti, progressivamente le famiglie estese e plurinucleari, mentre aumentano le famiglie mononucleari, con un numero medio di componenti sensibilmente diminuito. Le politiche pubbliche per l'infanzia si occupano sempre più di differenti modelli di famiglie, risultato delle rotture dei legami di coppia, delle scelte di maternità single, della presenza crescente di famiglie omogenitoriali, delle famiglie formatesi grazie ad adozione nazionale e internazionale (l'Italia continua a rappresentare uno dei Paesi di destinazione più attivi nello scenario internazionale).

Attenzione viene posta anche sull'esistenza di relazioni e rapporti disfunzionali che implicano misure di allontanamento e di protezione del bambino dal nucleo familiare di origine tramite accoglienza in affidamento familiare o in comunità residenziale.

I lavori dell'Osservatorio hanno evidenziato anche un aumento della povertà infantile, sia in termini relativi che assoluti<sup>1</sup>, evidenziando, rispetto alla povertà relativa, un peggioramento della condizione delle famiglie numerose con quattro/cinque o più componenti e delle famiglie con figli al crescere del numero di figli. Si evidenzia come anche la dispersione scolastica sia spesso legata alle condizioni socio-economiche e culturali della famiglia e come in Italia la maggior parte delle regioni siano ancora lontane dall'obiettivo europeo di portare il tasso di *early school leavers* (giovani che hanno

lasciato la scuola con la sola licenza media) sotto il 10% entro il 2020, anche se l'impegno profuso per combattere la dispersione scolastica ha dato comunque dei risultati positivi in questi ultimi 10 anni.

Anche il tema dei Neet viene esaminato nel Piano: la recessione infatti ha avuto un impatto pesante su un'intera generazione di giovani, portando al 22% il tasso di Neet, ovvero la percentuale di giovani tra i 15 e i 24 anni di età che non studia, non segue una formazione e non lavora.

Tuttavia la più macroscopica dinamica di mutamento nella società italiana è rappresentata dalla crescente presenza di stranieri, specialmente minorenni; l'alto tasso di fecondità delle donne straniere e l'età media della popolazione straniera (31 anni, contro il dato nazionale di 44), ci raccontano i dati del PdA, influenzano positivamente i dati anagrafici del nostro Paese, rallentando l'invecchiamento totale della popolazione.

D'altro canto, la presenza dei figli dell'immigrazione mette alla prova le politiche sociali, le reti associative e soprattutto la scuola.

Anche il basilare ruolo dei servizi socioeducativi per la prima infanzia, luogo di prevenzione, di integrazione, nonché di condivisione ed elaborazione di valori e saperi educativi è portato all'attenzione del Piano.

### Questioni trasversali

I gruppi di lavoro dell'Osservatorio hanno individuato alcune questioni trasversali e indicazioni di metodo per la programmazione e la realizzazione delle politiche per la promozione dei diritti di bambini/e. Dunque le c.d. questioni trasversali per loro natura non sono

<sup>1</sup> Una persona o una famiglia si trova in **povertà assoluta** quando non ha accesso a un insieme di beni e servizi (chiamato "paniere") che in quella determinata area geografica è considerato il **minimo** necessario per vivere in modo decoroso. Una persona o una famiglia si trova in situazione di **povertà relativa** quando non riesce ad avere accesso a un livello **medio** di beni e servizi che viene calcolato facendo una media della spesa per consumi della popolazione che vive in quella zona geografica (**spesa media mensile**). Per approfondimenti si veda Istat: <http://www.istat.it/it/files/2015/07/Nota-metodologica5.pdf?title=La+povert%C3%A0+in+Italia++15%2F2015++Nota+metodologica.pdf>

riconducibili a un approfondimento specifico trattato dai gruppi di lavoro, bensì possono essere considerate propedeutiche all'inquadramento degli obiettivi e delle azioni contenute nelle schede dei quattro gruppi di lavoro e alla gestione dell'intero Piano d'azione, anche dal punto di vista della corretta distribuzione delle risorse disponibili e del rigore e tempestività della loro allocazione.

Le questioni trasversali sono riassumibili in un macro obiettivo generale: attuare azioni di sistema necessarie affinché i livelli essenziali delle prestazioni siano definiti ed esigibili su tutto il territorio nazionale.

Tale obiettivo è declinabile attraverso svariate azioni finalizzate: alla razionalizzazione della normativa nazionale e regionale – anche attraverso l'adozione sistematica di Piani integrati nazionali e regionali per l'infanzia e l'adolescenza; alla realizzazione di un sistema informativo integrato sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza a livello nazionale, regionale e locale a partire dalle basi informative esistenti; alla destinazione di risorse strutturali dedicate all'infanzia e all'adolescenza attraverso la razionalizzazione e l'integrazione di quelle esistenti e l'individuazione di adeguate risorse aggiuntive; alla diffusione sistematica della conoscenza dei diritti dei bambini e degli adolescenti; alla specializzazione mirata sull'infanzia di tutti gli operatori che operano con e per i minorenni attraverso una formazione obbligatoria e continua; alla istituzione di garanti per l'infanzia e l'adolescenza in tutte le regioni.

#### Gli esiti del primo gruppo: Linee di azione a contrasto della povertà dei bambini e delle famiglie

Il gruppo di lavoro che si è occupato di tale tematica ha individuato i seguenti **obiettivi generali** da perseguire:

- Contrastare la povertà assoluta di bambini e adolescenti, garantendo condizioni di vita adeguate grazie a una combinazione di prestazioni a partire dalle famiglie con figli di minore età;
- Rafforzare l'influenza del sistema educativo per il contrasto del disagio sociale;
- Migliorare la reattività dei sistemi sanitari nel rispondere alle esigenze dei minorenni svantaggiati;
- Incoraggiare la partecipazione di tutti i mino-

renni ad attività ludiche, ricreative, sportive e culturali;

- Ridurre le disuguaglianze sin dalla più tenera età investendo nei servizi di educazione e accoglienza per la prima infanzia.

Il contrasto alla povertà assoluta di bambini e adolescenti è un obiettivo strategico fondamentale del Piano per i motivi di contesto sopra accennati, ma anche perché bambini e adolescenti sono i soggetti più vulnerabili alle situazioni di povertà ed esclusione sociale, fenomeni che determinano nel presente e nella vita futura una catena di svantaggi a livello individuale in termini di più alto rischio di abbandono scolastico, più basso accesso agli studi superiori e al mondo lavorativo, e più in generale di una bassa qualità della vita.

Pertanto il Piano evidenzia la rilevanza del porre al centro delle priorità dell'azione pubblica la questione della povertà minorile, anche prevedendo un coinvolgimento di tutti i settori strategici, dal sociale alla scuola, dal mondo del lavoro a quello della promozione e tutela della salute.

L'approccio multidimensionale alla povertà mostra infatti che la dimensione economica da sola non basta a rendere ragione del fenomeno, soprattutto quando la povertà colpisce i bambini. La privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni significa anche la limitazione dell'opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo.

#### Gli esiti del secondo gruppo: Servizi socioeducativi per la prima infanzia e qualità del sistema scolastico

Gli **obiettivi** prioritari evidenziati dal gruppo di lavoro sono i seguenti:

- Promuovere la qualità dei servizi educativi per l'infanzia
- Contrastare la dispersione scolastica fin dalla prima infanzia
- Qualificare l'offerta educativa 0/18 per la valorizzazione delle differenze e delle diverse culture.

Negli ultimi anni, l'importanza di un'educazione per la prima infanzia di alta qualità è

stata al centro di riflessioni sulle politiche e su possibili interventi a favore dello sviluppo di questi servizi, evidenziandone le basilari finalità educative e promuovendo di conseguenza attente politiche di sviluppo non solo quantitativo, ma anche qualitativo.

L'investimento sui servizi all'infanzia non riguarda solo le politiche familiari o la tutela dei diritti di bambini/e, ma riguarda la possibilità del nostro Paese di tornare a crescere e di pensarsi al futuro.

Proprio sul tema della qualità l'Unione Europea orienta i propri indirizzi: in particolare, chiede che la qualità di questi servizi sia mirata a fare avere ai bambini<sup>2</sup>: «una vita sana, la possibilità di esprimersi spontaneamente, la considerazione di se stessi come individui, la dignità e l'autonomia, la fiducia in se stessi e il piacere di imparare, un apprendimento costante e un ambiente attento alle loro esigenze, la socialità, l'amicizia e la collaborazione con gli altri, pari opportunità senza discriminazioni dovute al sesso, alla razza o ad handicap, la valorizzazione della diversità culturale, il sostegno in quanto membri di una famiglia e di una comunità, la felicità».

Il Piano di azione tiene conto sia del quadro sovranazionale di indirizzi sia degli esiti di azioni che riguardano in via esclusiva il nostro Paese, promuovendo una *governance* sistematizzata e non sporadica su queste politiche, che veda un coordinamento forte tra le varie responsabilità, sia a livello nazionale tra ministeri e dipartimenti, sia a livello territoriale tra regioni, province e Comuni.

#### Gli esiti del terzo gruppo: Strategie e interventi per l'integrazione scolastica e sociale

Il tema dell'integrazione sociale di bambini e adolescenti è stato suddiviso in sei **obiettivi prioritari**:

- L'integrazione scolastica di bambini e adolescenti provenienti da contesti migratori e rom, sinti e caminanti (RSC);
- L'integrazione sociale dei minorenni e delle famiglie rom sinti e caminanti, tramite azioni che abbiano un impatto positivo sulla salute e sulle condizioni di vita;
- Percorsi di acquisizione della cittadinanza italiana per minorenni provenienti da contesti migratori;

- L'accoglienza dei minorenni non accompagnati (MNA);
- Migliorare le strategie e gli interventi da attuare per favorire una migliore inclusione dei minorenni italiani e stranieri con disabilità e altri bisogni educativi speciali (BES);
- Rafforzare strategie di inclusione sociale a favore dei minorenni e giovani adulti italiani, stranieri e rom, sinti e caminanti nel circuito penale.

Il Piano promuove il concetto di società "integrata" e "inclusiva", proponendo una visione positiva della diversità nella quale le diverse competenze culturali, di lingua o sociali non siano una minaccia o un problema, bensì un arricchimento o un'opportunità sia nella scuola che nella società. Le proposte del Piano per favorire l'integrazione sociale si concretizzano in una effettiva valorizzazione della diversità di lingua, di colore, di cultura, di religione per i minorenni provenienti da contesti migratori, e anche per i bambini con disabilità o passati dal circuito penale minorile.

#### Gli esiti del quarto gruppo: Sostegno alla genitorialità, sistema integrato dei servizi e sistema dell'accoglienza

L'attenzione del gruppo di lavoro si è concentrata sulle due macroaree del sostegno alla genitorialità e del sistema dell'accoglienza dei minorenni allontanati dalla famiglia di origine, mantenendo come essenziale premessa l'integrazione dei servizi.

Gli obiettivi tematici generali e specifici che il gruppo di lavoro ha valorizzato sono i seguenti:

**1) *Sostenere la genitorialità attraverso azioni atte a rinforzare il sistema di promozione, prevenzione e protezione dei bambini in situazione di vulnerabilità attraverso l'azione di promozione della genitorialità nei diversi contesti di vita.***

Questo obiettivo è stato declinato attraverso un duplice asse di lavoro finalizzato in primo luogo al rafforzamento della promozione e della prevenzione primaria, grazie alla riorganizzazione del sistema locale dei servizi di prossimità e alla messa a sistema di pratiche innovative di intervento basate sulla valutazione multidimensionale delle relazioni familiari e di processo o esito dei percorsi di accompagnamento delle famiglie vulnerabili.

<sup>2</sup> Balageur, I., Mastres, J., Penn, H., *La qualità nei servizi per l'infanzia: un documento di discussione*, Commissione delle Comunità Europee - Direzione generale, Occupazione, Relazioni industriali e Affari sociali, 1992.

**per la prima volta, la metodologia del Piano d'azione ha previsto la redazione di una versione ETR (*easy to read*) del documento stesso, pensata per rendere più fruibili i contenuti del Piano a bambini e ragazzi e destinata a divenire strumento didattico per veicolare nelle scuole primarie e secondarie i principi scaturiti dalla Convenzione Onu sui diritti del fanciullo.**

In secondo luogo, attraverso azioni di cura e di efficace presa in carico, garantendo l'attivazione di "esperienze riparative" e interventi di psicoterapia anche oltre la fase di emergenza alle vittime di abuso e maltrattamento; favorendo il recupero delle relazioni familiari disfunzionali tramite la valutazione e cura dei genitori maltrattanti e organizzando l'accompagnamento giudiziario delle vittime, sia in ambito civile che penale.

Infine, un'attenzione specifica è stata data alla genitorialità adottiva e affidataria, promuovendo percorsi di accompagnamento e di sostegno appropriati e integrati nell'ambito dell'iter adottivo e superando la frammentazione dell'iter adottivo e sostenendo la diffusione e la valorizzazione delle linee di indirizzo per l'affidamento familiare.

**2) Riordinare e qualificare il sistema di accoglienza dei minorenni allontanati dalla famiglia di origine** valorizzando, per l'area della tutela e della protezione, i principi di qualità e appropriatezza degli interventi per i minorenni allontanati dalla propria famiglia; creando un sistema stabile di monitoraggio dei minorenni collocati in comunità di accoglienza; riordinando le tipologie delle comunità di accoglienza che accolgono minorenni e individuando requisiti di livello nazionale.

#### Versione ETR del Piano d'azione

L'Osservatorio ha rilevato la necessità di un coinvolgimento attivo e della promozione della partecipazione di bambini e ragazzi in ogni processo o azione che li individui come destinatari finali.

In tal senso, per la prima volta, la metodologia del Piano d'azione ha previsto la redazione di una versione ETR (*easy to read*) del documento stesso, pensata per rendere più fruibili i contenuti del Piano a bambini e ragazzi e destinata a divenire strumento didattico per veicolare nelle scuole primarie e secondarie i principi scaturiti dalla Convenzione Onu sui diritti del fanciullo e le correlate politiche nazionali sul tema.

I bambini e ragazzi non sono intervenuti nella fase di elaborazione di priorità e azioni operative del Piano, ma avranno un ruolo centrale nella sperimentazione che avrà luogo nei mesi a venire in alcune scuole primarie e secondarie di primo grado, al fine di includere il punto di vista di bambini e ragazzi e di verificare la capacità comunicativa del Piano d'azione.

# SOLIDARIETÀ tra GENERAZIONI: DONNE MANAGER formano le più GIOVANI



Monica Andriolo

La mobilitazione delle risorse umane è fondamentale per raggiungere l'obiettivo posto dall'Unione Europea con la Strategia Europa 2020 per una crescita intelligente (fondata su conoscenza, innovazione, istruzione, società digitale), sostenibile (con una produzione più efficiente e competitiva), inclusiva (che persegua la piena partecipazione al mercato del lavoro, l'acquisizione di competenze, la lotta alla povertà).

Il capitale umano assume un'importanza ancora più grande nell'attuale fase di crisi, che sta avendo ripercussioni molto gravi su più fronti: non solo la stabilità economica, ma anche le dinamiche occupazionali, il tenore di vita, le condizioni sociali e, più in generale, la qualità di vita delle persone.

Guardare alle risorse umane in una logica di cittadinanza attiva, ovvero come effettive e consapevoli portatrici di **capacità personali, familiari e professionali** da valorizzare e potenziare in ogni fase di età e secondo criteri di equilibrata condivisione delle responsabilità non può prescindere dall'impegno a superare quelle condizioni di svantaggio che tuttora esistono tra donne e uomini (sia nel lavoro, sia nella gestione dei carichi familiari) e che possono trovare un rafforzamento in negativo con l'avanzare dell'età, quando, a fronte di un più facile riconoscimento della professionalità maschile anche nella nomina in posizioni decisionali, le donne rischiano un'ulteriore esclusione perché già meno presenti nel lavoro e, proprio per questo, in quelle reti (formali e informali) fondamentali nelle dinamiche professionali.

Per il raggiungimento di questi obiettivi, la presenza di un sistema culturale, sociale, produttivo strutturato e governato in modo equo (dal punto di vista generazionale e di genere) consente non solo la creazione di un contesto più equilibrato, ma anche l'evolversi di uno sviluppo più bilanciato, in cui le donne possano essere più libere di accedere e permanere nel mondo del lavoro perché meno gravate da vincoli di conciliazione che, quando non condivisi con gli uomini e quando non supportati da adeguati strumenti di welfare, consentono alle donne l'accesso a spazi (fisici e sociali) limitati e, di fatto, tendono a ghettizzarle nel mondo della cura (soprattutto da erogare, da parte delle giovani, delle adulte e anche delle cosiddette “giovani anziane” 60/70enni ancora in grado di occuparsi di nipoti o di genitori grandi anziani), inibendo loro l'accesso agli altri spazi (del lavoro, della politica, della rappresentanza) di realizzazione e crescita personale, professionale, sociale.

In questo complesso quadro si è inserito l'**Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra generazioni**, che, coniugando l'*active ageing* con il dialogo intergenerazionale, ha richiamato l'importanza di valorizzare la capacità della popolazione anziana di apportare ancora contributi fattivi in relazione alla crescita economica e professionale. Ciò non esclude l'attenzione alle politiche giovanili e, in questa direzione, è bene ricordare come l'Unione Europea ponga l'accento sull'opportunità di sviluppare politiche in un'ottica di ciclo di vita,



piuttosto che di *target group* isolati, chiedendo un approccio orientato alla gestione dell'età e della diversità lungo tutto l'arco della carriera professionale (*age management* e *age diversity*), tenendo conto dell'evolversi del rapporto fra persone, mercato del lavoro e vita familiare. Risulta allora evidente l'importanza di riflettere e operare non solo in termini di welfare e di servizi, ma anche di innovazione sociale e in questa direzione ha voluto muoversi il Dipartimento per le politiche della famiglia della Presidenza del Consiglio dei ministri con il bando che, nel 2012, ha messo a disposizione finanziamenti a iniziative per l'invecchiamento attivo e la solidarietà tra generazioni.

In risposta a questo invito, il progetto *Il rosa e il grigio: donne, invecchiamento attivo e presenza nei luoghi di decisione* realizzato dalla società cooperativa di Torino S&T ha proposto un passaggio intergenerazionale di qualità tra donne, coinvolgendo un numero rilevante (in totale, circa un centinaio) di donne senior impegnate in ruoli apicali (in particolare all'interno dei consigli di amministrazione aziendali), che hanno presentato e trasferito le proprie esperienze professionali e manageriali a giovani donne già inserite in percorsi di crescita professionali o comunque disposte alla carriera.

Si è partiti dalla raccolta di esperienze di donne senior componenti di CdA, manager, imprenditrici, per coglierne esperienze e suggestioni, suggerimenti, stimoli, da consegnare alle giovani, attivando una rete fondata sull'esperienza e leggendo l'esperienza delle donne come valore da raccogliere e trasmettere alle giovani. L'analisi dei contributi delle senior ha portato alla raccolta di "parole chiave" ricorrenti, evidenziando alcuni "indicatori" rilevanti per la carriera e per la valorizzazione femminile, che sono stati condivisi con gruppi di giovani donne (under40), sviluppando la formazione manageriale come trasferimento.

È stata, così, avviata la fase più propriamente di formazione alla managerialità, che si è concretizzata in una serie di incontri con piccoli gruppi di giovani, durante i quali è stata promossa una interazione tra donne fondata sulla tecnica del *brainstorming* interattivo, sviluppato su alcuni temi pregnanti: *empowerment*, *leadership*, *diversity management*, passaggio intergenerazionale, carriera, accesso delle donne ai ruoli

di vertice, partecipazione femminile ai CdA. Questi incontri hanno coinvolto in totale una cinquantina di giovani donne.

Il cuore dell'azione nei confronti delle giovani è stata una "*summer school*", realizzata in modalità stanziale presso il Castello di Pavone Canavese nell'arco di 4 giornate (11-14 giugno 2015), che ha rappresentato sede di formazione, approfondimento, discussione per un gruppo selezionato di giovani (in totale 27), tale da far loro conoscere, discutere e fare propri i meccanismi che potranno guidarle nella carriera e nell'accesso a posizioni decisionali.

Il percorso della *summer school* si è fondato sul passaggio intergenerazionale, secondo strategie di dialogo, scambio formale e informale, trasferimento di competenze attraverso più tipologie di intervento: convegno; approfondimenti di livello accademico; focus su temi di attualità con discussione mediata da una tutor; momenti informali di dialogo e scambio per favorire l'immissione delle giovani in dinamiche di relazione e la riflessione su buone pratiche.

L'opportunità di conoscere e confrontarsi con donne in posizioni di alto livello, anche in momenti formativi meno formali ma che, proprio per questo, hanno molto facilitato il dialogo, è stata particolarmente gradita alle senior e apprezzata dalle giovani.

Inoltre, la formazione ha previsto una visita di studio con passeggiata di approfondimento presso il Museo dell'architettura moderna di Ivrea e ai luoghi olivettiani, scelti considerando come buona pratica particolarmente significativa la gestione aziendale di Adriano Olivetti. Questa attività ha stimolato la riflessione sui valori di una *governance* aziendale in cui tutti i soggetti che nell'azienda operano possono esprimersi appieno. È stata evidenziata, in particolare, l'attenzione che Olivetti dimostrava verso l'elemento femminile non solo attraverso azioni di welfare in azienda, ma anche come apertura al cambiamento e attenzione ai talenti delle donne. Il progetto è particolarmente grato a Laura Olivetti (figlia di Adriano), prematuramente scomparsa, che ha contribuito al buon esito della visita in un incontro con le giovani nella mattinata precedente la visita.

Dopo la *summer school*, sono ancora stati realizzati alcuni eventi di formazione rivolti a un numero ri-

levante di giovani (femmine e maschi) universitari, nonché allieve/i delle scuole secondarie superiori: ciò ha consentito di ampliare la riflessione sulla “managerialità femminile” portando sensibilizzazione anche alle fasce più giovani, quelle su cui la formazione ha un impatto di rilevanza fondamentale. La possibilità di raggiungere in totale quasi 500 giovani ha consentito di ampliare moltissimo l’impatto dell’azione formativa.

Il progetto ha proposto un percorso di formazione manageriale con una modalità assimilabile al *mentoring* in quanto fondata soprattutto sul rapporto interpersonale, sul dialogo e sullo scambio, nella consapevolezza che, per promuovere la carriera femminile, non è necessario puntare solo sulla formazione: i dati dimostrano, infatti, che le donne investono nell’istruzione di alto livello, per lavorare più e meglio, ma anche per costruire una propria identità, per avere maggiore potere decisionale e il loro impegno in tal senso (coronato da un maggiore rendimento a tutti i livelli, compresa l’università) è tale da far parlare di una “rivoluzione compiuta” (Del Boca, Mencarini, Pasqua, 2012). È anche vero, tuttavia, che la formazione universitaria pare risentire ancora di polarità in cui la donna viene rappresentata come orientata all’altruismo, alla cura, alla didattica, con un’etica basata sulla reciprocità duale, un’identità legata alla dimensione relazionale, la preferenza verso la gestione della sfera emotiva, in contrapposizione all’uomo rappresentato come operativo, orientato all’azione e al controllo delle situazioni, con un’etica individualistica, propensione a gestire la sfera sociale con relazioni all’interno di ampi gruppi (Taurino, 2005). Queste rappresentazioni sono molto rilevanti anche nel momento delle scelte di studio e su di esse pesano molteplici fattori, tra cui spiccano non solo le esperienze condivise con familiari e amici, l’esempio genitoriale, ma anche lo stesso orientamento scolastico, che viene a ricoprire un ruolo sempre più importante nello sviluppo della capacità di progettare e di decidere del proprio futuro, tenendo in giusta considerazione i bisogni e le aspirazioni personali e le esigenze e opportunità del mercato del lavoro (Brignone, 2012).

Un elemento importante di novità può, allora, essere un approccio pedagogico fondato sulla decostruzione dei modelli dominanti e sul ri-

## Il progetto ha proposto un percorso di formazione manageriale con una modalità assimilabile al mentoring in quanto fondata soprattutto sul rapporto interpersonale, sul dialogo e sullo scambio

pensamento dei generi da “costruzioni sociali” a “processi consapevoli” (Venera, 2012). Da superare, comunque, non sono solo gli stereotipi di genere che si riflettono nelle scelte dello studio e della formazione, ma anche lo stesso approccio a queste tematiche, se è vero che in buona parte dei Paesi europei si tiene, sì, conto del problema della segregazione formativa, ma lo si interpreta come problema unicamente femminile, cosicché i percorsi di orientamento di genere, quando vengono promossi, sono rivolti quasi esclusivamente alle ragazze e non ai ragazzi (Commissione europea, *Gender difference in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe*, 2010). Bisogna, allora, riuscire a cogliere e utilizzare al meglio le capacità femminili e in questa direzione opera in particolare la teoria economica conosciuta come “*womenomics*” (neologismo coniato dall’*Economist* nel 2006 riprendendo le tesi di Kathy Matsui, analista di Goldman Sachs), che considera **il lavoro delle donne come il più importante motore dello sviluppo mondiale** e lega le tematiche delle pari opportunità agli indicatori di crescita economici di un Paese (**lavoro, economia, fecondità**), sostenendo che solo grazie a un maggior apporto alla produzione da parte delle donne l’economia mondiale può crescere sufficientemente.

In questa direzione si è mosso il progetto *Il rosa e il grigio*, che, coniugando l’invecchiamento attivo delle donne consigliere di amministrazione o inserite in sedi decisionali (coinvolte attraverso interviste e scambi di esperienze) con il dialogo intergenerazionale (con la creazione di spazi di dialogo e informazione per giovani donne), ha operato per la diminuzione del pregiudizio negativo nei confronti delle capacità delle donne di *management*, ovvero di gestire posizioni di alta professionalità e di direzio-

ne. In specifico, è stato costruito un insieme di azioni di sensibilizzazione e animazione in cui, coniugando il *diveristy management* e l'*age management* con l'*empowerment*, si è inteso proporre la rete e l'alleanza tra le donne e a favore delle donne come fattore essenziale non solo per maggiori opportunità di carriera e di accesso a ruoli di *governance* aziendale per le (giovani) donne, su basi di uguaglianza reale, ma anche e soprattutto per la determinazione di più efficaci strategie di sviluppo e di crescita aziendale ed economica.

Il lavoro di rete e di alleanza si è dimostrato essere strumento adatto a superare il limite di una visione falsamente paritaria che vede l'uguaglianza di genere e generazionale in ambito decisionale come sola parità quantitativa, senza considerare la capacità, in generale, delle donne nominate di farsi portavoce delle caratteristiche (e delle esigenze) delle altre donne e, più in specifico, delle donne *senior* di essere portatrici di esperienza trasferibile e di quelle *junior* di portare una novità che, proprio nelle esperienze precedenti può trovare slancio e concretezza. Il valore aggiunto consiste nel ricercare unitarietà e convergenza tra più elementi: le esperienze della generazione femminile ultracinquantenne ancora "pioniera" nel raggiungimento di posizioni di alto livello nelle sedi decisionali; le aspettative delle giovani donne che, spesso, pur con una formazione di livello molto alto e di qualità, si scontrano con meccanismi di lavoro e di carriera "inceppati" e segreganti; le richieste non solo di competenza e di professionalità, ma anche di agilità intellettuale e di ampia conoscenza e familiarità con le dinamiche della *governance* che le aziende (pubbliche e quotate in particolare, ma non solo) hanno nei confronti di chi debba entrare nei CdA. In questa logica, emerge la centralità dell'e-

sperienza come fonte di apprendimento, che, affiancandosi all'educazione di tipo intellettuale e attribuendo valore anche all'educazione "non istituzionale" consente di intendere l'apprendimento come fenomeno che avviene lungo tutto l'arco della vita, in quanto processo di attribuzione di significati alle proprie esperienze (costruttivismo) e, insieme, richiama l'attenzione sulla motivazione di chi apprende, sulla sua autonomia (*self-directed learning*), sul suo bisogno di realizzarsi completamente.

Da una società che invecchia si può, allora, ricavare un forte stimolo di innovazione, in particolare attraverso politiche che costruiscano spazi professionali e regole di convivenza fra generazioni che consentano di incentivare la permanenza nei luoghi di lavoro il più a lungo possibile e contemporaneamente favorire l'integrazione delle competenze e dei metodi di lavoro delle risorse giovani con risorse di maggiore esperienza, evitando discriminazioni per tutte le fasce di età.

Ciò significa che il consolidamento dei saperi e delle competenze professionali attraverso la formazione e l'aggiornamento continui (*lifelong learning*) e i processi di trasferimento di *expertise* nel ricambio intergenerazionale possono vicendevolmente rafforzarsi, recuperando e valorizzando la sapienza e la conoscenza derivanti dall'esperienza lavorativa e, allo stesso tempo, promuovendo l'inserimento e la partecipazione al lavoro della fascia più giovane.

Una impostazione di questo tipo sollecita a formare le risorse umane secondo criteri di *empowerment*, dando alle donne (*junior*) le opportunità e gli strumenti per acquisire e sviluppare una propria capacità di scelta e di gestione della vita e del lavoro e riconoscendo e valorizzando la capacità delle donne (*senior*) di direzione e di governo.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BRIGNONE, Sandro (2012), *Allieve in formazione: essere donna in percorsi professionali comunemente considerati maschili*, in SARACCO, Antonella (a cura di), *La formazione Professionale al femminile. Una lettura socio-pedagogica di esperienze e modelli innovativi in Piemonte*, Regione Piemonte, p. 185-214.
- DEL BOCA, Daniela, MENCARINI, Letizia, PA-

SQUA, Silvia (2012), *Valorizzare le donne conviene: ruoli di genere nell'economia italiana*, Bologna, Il mulino.

TAURINO, Alessandro (2005), *Psicologia della differenza di genere*, Roma, Carocci.

VENERA, Anna Maria, *Genere, educazione e processi formativi*, in SARACCO, Antonella (a cura di), *La formazione professionale al femminile: una lettura socio-pedagogica di esperienze e modelli innovativi in Piemonte*, Regione Piemonte, 2012, p. 231-238.

## GHOST: INDAGINE sui GIOVANI che NON STUDIANO, NON LAVORANO o NON SI FORMANO (i NEET)



Roberto Maurizio

### Gli obiettivi e le azioni di ricerca

Nel corso del 2014-2015 la Fondazione WeWorld<sup>1</sup>, la cooperativa La grande casa<sup>2</sup> e la rivista *Animazione sociale*<sup>3</sup> hanno promosso un percorso di ricerca sul tema di giovani in condizione Neet<sup>4</sup>. La ricerca nasce dalla necessità di capire se tutti questi giovani avessero, nel loro percorso d'istruzione e formazione, delle storie accidentate di dispersione scolastica visto che una buona parte dei ragazzi che non completano un percorso di studi secondari concorrono a incrementare il gruppo dei Neet. Secondo l'Istat, in funzione delle età considerate, in Italia, alla fine del 2014, si trattava di 3.512 milioni (età 15-34), 2.405 milioni (età 15-29), 2.328 milioni (età 18-29)<sup>5</sup>.

La ricerca è stata avviata per esplorare alcuni contenuti non sufficientemente approfonditi:

- quali fattori e percorsi intervengono nei giovani per determinare (o concorrere a deter-

minare) una situazione di Neet o non Neet?

- quali modelli d'intervento hanno dimostrato di essere efficaci e rispondere adeguatamente ai giovani per modificare le traiettorie di vita?

Il progetto di ricerca ha assunto l'obiettivo di aiutare la comprensione delle *motivazioni* rintracciabili che hanno determinato o contribuito a determinare la condizione di Neet e – soprattutto – di esplorare ulteriormente le modalità e gli strumenti per *far fronte e agire* assumendo l'ottica di evitare *soluzioni pronte e preconfezionate*, ma piuttosto di ricercare *possibili nuovi orientamenti, indirizzi, attenzioni da sviluppare nei processi formativi e nei processi di transizione e inserimento al lavoro*. Processi utili al variegato mondo del "sistema formativo" e al "mondo del lavoro" e al contesto dei servizi e delle organizzazioni che si occupano del sostegno e dell'accompagnamento dei giovani all'ingresso al lavoro.

<sup>1</sup> È una ong italiana che coinvolge 40mila sostenitori e 800mila beneficiari. Promuove e difende a livello internazionale i diritti di donne e bambini. Ha all'attivo molti progetti nei Paesi del Sud del mondo, ma anche in Italia, per garantire istruzione, salute e protezione ai più piccoli, alle mamme, ai giovani. L'azione sul territorio è affiancata da un impegno in ambito politico per innescare cambiamenti sociali e politici che diano voce ai più deboli anche all'interno dell'agenda politica italiana e internazionale. Nel 2012 è stato avviato il programma Italia con una prima azione di contrasto e prevenzione alla dispersione scolastica: il network Frequenza200. Nel 2014, in collaborazione con la Fondazione Giovanni Agnelli e Associazione Bruno Trentin è stata realizzata l'indagine *LOST. Dispersione scolastica: il costo per la*

*collettività e il ruolo di scuole e terzo settore.* (www.weworld.it).

<sup>2</sup> La grande casa, con sede a Sesto San Giovanni, opera da 25 anni nell'ambito della promozione dei diritti sociali e civili, della prevenzione, tutela e reinserimento sociale delle persone vulnerabili attraverso la progettazione e gestione di diversi interventi e servizi a carattere residenziale, diurno, territoriale a favore di famiglie, adulti, donne vittime di maltrattamento e violenza, minorenni e giovani in situazione di fragilità e a rischio di emarginazione e devianza, cittadini stranieri rifugiati politici e richiedenti asilo. La cooperativa accompagna quotidianamente circa 1.500 persone: bambini, adolescenti, donne con i propri figli vittime di maltrattamento e violenza, cittadini stranieri rifugiati politici e richiedenti asilo attraverso le proprie risorse residenziali, diurne, territoriali.

La grande casa è membro del network Frequenza200 attivato da WeWorld. (www.lagrandecasa.it)

<sup>3</sup> Rivista edita dal Gruppo Abele di Torino, è una delle principali riviste sul lavoro sociale ed educativo in Italia. All'interno del lavoro sui Neet, ha elaborato un suo contributo muovendosi nella logica di ricerca-azione che la caratterizza come approccio ai problemi, lungo il percorso tipico: azione, riflessione sull'azione, verso una nuova azione. In tal senso ha messo insieme un gruppo di riflessione su esperienze concrete di quotidiano lavoro dentro il variegato mondo dei Neet, per trarne delle chiavi per una di lettura critica ai Neet e, successivamente, delle prospettive per un'azione sociale che mobiliti le comunità locali. (animazionesociale@gruppoabele.org).

<sup>4</sup> Il rapporto di ricerca è disponibile al

seguente indirizzo <https://www.weworld.it/publicazioni/2015/Ghost/index.html>

<sup>5</sup> L'indicatore individua la quota di popolazione né occupata né inserita in un percorso di istruzione o formazione. Il riferimento è a qualsiasi tipo d'istruzione scolastica/universitaria e a qualsiasi tipo di attività formativa, con la sola esclusione delle attività formative "informali" quali l'autoapprendimento. Dalla condizione di Neet sono esclusi non solo i giovani impegnati in attività formative regolari, ma anche quelli che svolgono attività formative cosiddette "non formali". L'aggregato non si compone soltanto di giovani inattivi non interessati a lavorare, tanto che una parte considerevole di esso è costituita da giovani alla ricerca di lavoro o comunque disponibili a lavorare.



I dati specifici sono ormai noti: l'Italia presenta un quadro complessivo caratterizzato da oltre il 40% di disoccupazione giovanile, più del 21% dei giovani in condizione Neet, un saldo di laureati negativo, pari allo 0,1%.

A rendere urgente una riflessione a livello di policy e di pratiche operative non sono, però, solo i valori italiani. È il confronto con i dati europei che determina questa urgenza: infatti, a fronte dei dati italiani prima proposti, i corrispettivi valori medi europei mettono un luce un differenziale che rende evidente la criticità italiana. Il tasso di disoccupazione giovanile in Europa non supera il 10%, la percentuale dei Neet non supera il 15%, il saldo medio immigrati-emigrati qualificati è positivo (+0,1%). La non elevata pubblicistica italiana in materia di Neet è sostanzialmente concentrata sulla conoscenza e comprensione del fenomeno e sulle policy, e dedica, per converso, scarso spazio e attenzione alle strategie concrete per intervenire. In Italia la quota dei Neet è nettamente superiore alla media dell'UE28 e con valori significativamente più elevati rispetto a Germania (8,7%), Francia (13,8%) e Regno Unito (14,7%). Nella maggior parte dei Paesi europei il fenomeno coinvolge in misura maggiore le donne con divari particolarmente ampi nella Repubblica Ceca e in Ungheria. Nel nostro Paese, negli anni più recenti, l'aggregato si è caratterizzato per una minore incidenza dei disoccupati e una più diffusa presenza di inattivi; tuttavia la quota di disoccupati tra i giovani Neet tende ad aumentare, riducendo il divario con la media europea. La ricerca è stata centrata su due livelli di lavoro differenti e intrecciati: da un lato, le esperienze e i percorsi dei giovani, dall'altro, le esperienze concrete condotte in tale ambito di tipo istituzionale e non istituzionale.

In riferimento al primo livello, le azioni condotte sono state le seguenti:

- una raccolta di storie di vita di giovani, condotta in sette città (Torino, Milano, Pordenone, Palermo, Napoli, Roma, Bari). Sono state raccolte sei storie di vita di giovani in età tra i 18 e 24 anni, utilizzando un approccio narrativo-biografico;
- un'indagine di carattere campionario – realizzata dall'Istituto Ipsos – rivolta a 1.000 giovani nella fascia di età 18/29 anni per raccogliere il loro punto di vista su alcune tematiche connesse all'essere giovani e al fenomeno Neet con

particolare riferimento al *rapporto con il futuro, le proiezioni di sé nel futuro, le cause e le possibili soluzioni*. È stata realizzata anche un'indagine qualitativa volta ad approfondire le ipotesi di strategie per affrontare tale fenomeno secondo opinion leader;

- la realizzazione di focus group con la partecipazione di giovani appartenenti a associazioni e organizzazioni giovanili di varia natura, di impegno sociale, volontariato, cittadinanza attiva e operatori.

In riferimento al secondo livello, le azioni condotte sono state le seguenti:

- la realizzazione – a cura della rivista Animazione sociale – di un percorso di analisi di alcune esperienze locali volte a costruire relazioni tra la comunità locale, giovani Neet, mondo del lavoro, organizzazioni sociali ed educative – fino a dar vita a “imprese sociali locali temporanee” – per estrarne il sapere metodologico e favorire il confronto con studiosi di diverse discipline e operatori di diverse organizzazioni. In tale contesto sono state analizzate dieci esperienze attraverso verifica documentale e focus group di approfondimento e su tre di queste è stata costruita specifica analisi di caso;
- la predisposizione e realizzazione di uno specifico bando curato da WeWorld finalizzato all'individuazione di esperienze significative di lavoro con i giovani Neet sul territorio nazionale;
- la raccolta di documentazione delle regioni e dei Comuni capoluogo al fine di raccogliere, analizzare e valorizzare normative di riferimento regionale e/o documentazione descrittiva di policy e esperienze.

#### Punti di arrivo e punti di partenza

Sono state individuate consistenti convergenze intorno ad alcuni aspetti, elencati di seguito.

La dimensione dell'auto-attivazione è determinante non solo soggettivamente ma, ancor più concretamente, in quanto essere attivi permette di accedere a informazioni, di sviluppare dialogo e confronto con altri giovani e con adulti e di identificare nuovi interessi, passioni, desideri che possono determinare ulteriori livelli di investimento.

La dimensione formativa di base è determinante: tutti i dati raccolti concordano nel considerare la qualità dell'esperienza scolastica come un predittore della possibilità di diventare un Neet:



le bocciature e i continui cambi di itinerario di studio sono molto frequenti tra i Neet, così come le precoci esperienze di abbandono anzitempo del percorso scolastico. La debolezza dei titoli di studio, concorre a ridurre le possibilità di accesso al lavoro amplificando la mancanza di esperienza lavorativa.

Particolarmente importante appare l'assenza dell'orientamento scolastico e professionale. Gran parte dei Neet, infatti, sono stati privati di un supporto fondamentale nella scelta dei percorsi ma, soprattutto, non sono stati aiutati a maturare uno sguardo riflessivo su di sé in un momento del proprio percorso di crescita molto delicato e critico.

Un tratto comune è individuabile nella tendenza a esprimere una bassa autostima verso se stessi (capacità, risorse, desideri, ecc.) e nella tendenza a reagire con la fuga alle situazioni difficili e critiche sia nella scuola sia nel lavoro. Tra i Neet vi sono sia giovani con forti tratti di ansia, che vivono come un problema personale l'inadeguatezza delle proprie risorse rispetto alle sfide che si trovano ad affrontare sia giovani con una forte tendenza alla noia, i quali affrontano le esperienze scolastiche e lavorative e sociali con supponenza e leggerezza, forti di un pensiero iper-positivo su di sé e di scarsa considerazione per quanto scuola e lavoro offrono.

Un secondo aspetto è il frutto della modernità: si tratta di giovani che, alla pari dei coetanei non Neet, sono iper-connessi, quindi iper-informati e con molteplici opportunità a disposizione ma che, concretamente si trovano ai margini della società, delle opportunità che rimangono sempre sullo sfondo e mai si avvicinano.

Tutto ciò sembra alimentare un atteggiamento di rinuncia, il quale concretamente li porta ad adattarsi al poco che la realtà offre, alla rinuncia alla possibilità di impegnarsi in esperienze di cambiamento, al divenire fantasmi, che transitano e convivono insieme ai giovani non Neet, senza evidenziare differenze particolari ma che sono pronti a ritirarsi in silenzio. Si tratta di giovani sulla soglia, né dentro né fuori che progressivamente preferiscono stare del tutto fuori perché in questo modo si trovano a vivere meno problemi, ma soprattutto a non illudersi per poi disilludersi nuovamente.

Questi giovani sono persone che soffrono, che vivono esperienze poco piacevoli e che, progressivamente, affrontano la vita perdendo speranza

ed entusiasmo, voglia di darsi degli obiettivi e lottare per raggiungerli e che diventano, quasi inevitabilmente, pronti per esperienze di sfruttamento e di ingiustizia. Sono, di fatto, giovani diventati adulti troppo in fretta, che si misurano con contesti personali, familiari, sociali, senza disporre delle competenze necessarie, e privi di supporti familiari e sociali significativi.

Infine, considerando non solo l'aspetto soggettivo, questo gruppo di giovani costituisce per la società una sconfitta e una perdita: una sconfitta perché, di fatto, è come se la società nei loro confronti esprimesse una sostanziale incapacità a riconoscere realmente la loro sofferenza e la loro domanda di giustizia. Se è vero che si tratta di giovani che appaiono non del tutto preparati ad affrontare un cambiamento sostanziale del mondo del lavoro (e non solo un cambiamento nelle forme del lavoro) è altrettanto vero che l'esistenza dei Neet formalizza anche l'incapacità del mondo adulto a vedere la fine dell'epoca nella quale c'era un percorso lineare e sequenziale (formazione-lavoro) e il dramma che ne consegue.

#### Quadri da ricomporre e prospettiva da rimettere a fuoco

La ricognizione delle esperienze pilota, delle normative e delle progettualità conferma il ritardo del Paese intorno alla questione Neet. Per certi versi ci si trova di fronte a giovani fantasmi ma, anche, a policy assenti e incapaci di cogliere consapevolmente le questioni che stanno dietro le molte storie di giovani Neet. Tutte le esperienze documentate hanno cercato di affrontare questa esigenza individuando, con gradi diversi di creatività, strade e modalità. Di fondo c'è la convinzione che il passo principale per operare con i giovani Neet sia quello di costruire un'esperienza di incontro che renda possibile l'ingaggio in esperienze orientate ad ampliare l'orizzonte delle proprie reti e relazioni di riferimento, interagendo con processi di capacitazione diffusa.

Leggendo sotto questo profilo le diverse esperienze emergono numerose linee di lavoro, tutte da considerarsi ancora di tipo sperimentale, caratterizzate da diversi livelli di istituzionalizzazione/formalizzazione.

Nel novero delle esperienze con maggior grado d'istituzionalizzazione, si possono considerare quelle legate a Garanzia Giovani e tutte le forme di progettualità e iniziativa basate sull'idea che

**ciò che può far nascere in loro la voglia e la motivazione non può che essere l'incontro con una persona capace di generare desiderio e fiducia. Da qui il ricorso a iniziative di aggancio dei giovani Neet tramite operatori di strada nei luoghi ove è possibile incontrarli.**

sia il giovane Neet che deve fare il primo passo per candidarsi. Il nodo essenziale in questa prospettiva è rappresentato dalla qualità delle strategie di comunicazione che dovrebbero riuscire non solo a far arrivare la notizia dell'iniziativa ai giovani Neet, ma anche a stimolarli e incentivare in loro una motivazione così potente da renderli capaci di attivarsi.

Nel gruppo di quelle con minor grado d'istituzionalizzazione, si possono considerare le iniziative che partono dall'idea che i giovani Neet non sono raggiungibili e/o stimolabili/attivabili esclusivamente da iniziativa di tipo comunicativo e che, all'opposto, ciò che può far nascere in loro la voglia e la motivazione non può che essere l'incontro con una persona capace di generare desiderio e fiducia. Da qui il ricorso, non tanto a iniziative comunicative di tipo generalista, quanto a iniziative di aggancio dei giovani Neet tramite operatori di strada nei luoghi ove è possibile incontrarli.

Le esperienze documentate evidenziano che con i Neet ci si muove tra informale e non formale. Stare sulla soglia tra questi due ambiti permette altresì di valorizzare anche le loro storie di formazione ufficiale, spesso molto diversificate e variegate, soprattutto il bagaglio di apprendimenti che spesso includono strategie di sopravvivenza e adattamento che consentono loro di rimanere a tempo indeterminato fuori dai sistemi formali.

Le esperienze documentate evidenziano cinque direttrici di lavoro:

- la proposta di un ingresso facilitato nel mondo del lavoro attraverso la proposta di tirocini che, pur non garantendo il posto di lavoro, permettono al giovane di entrare in rapporto con l'esperienza lavorativa e conoscere se stesso in rapporto al lavoro, in una situazione di tutela e protezione;
- l'idea di far vivere a questi giovani esperienze entusiasmanti e affascinanti con l'intento di rimettere in moto processi di motivazione non su oggetti freddi e difficili da accettare (studio o lavoro) ma su oggetti più caldi e coinvolgenti quali lo sport e l'arte e in una dimensione fortemente centrata sull'esperienza del gruppo.
- la valorizzazione delle eccellenze, con l'idea di scovare giovani meritevoli per permettere loro di accedere a opportunità che altrimenti non sarebbero alla loro portata.

- la valorizzazione delle capacità creative, basata sull'idea che i giovani hanno o sono in grado (da soli o in gruppo) di pensare a idee originali e brillanti che vanno sostenute con supporti tali da permettere loro di provare a realizzarle, costruendo imprese.
- l'idea che i giovani Neet necessitino di supporti e percorsi principalmente individualizzati, di tipo psico-socio-educativo al fine di venire a contatto con le parti critiche di se stessi, con le dimensioni emotive di abbandono, sfiducia, disistima, ecc.

### Raccomandazioni e indicazioni per decisore e operatori

A conclusione del percorso di ricerca sono state individuate alcune raccomandazioni destinate ad amministratori. In particolare sono state indicate dieci possibili strategie (qui richiamate solo per titoli) su cui s'invitano tutti gli addetti ai lavori (amministratori ricercatori, coordinatori di progetti, responsabili e operatori sociali, della formazioni e del mondo del lavoro) e anche alle organizzazioni giovanili a riflettere, confrontarsi e costruire sintonia e convergenza per dare vita processi capaci di prevenire il fenomeno Neet, toccando tanto le scuole, quanto le famiglie, la formazione, quanto il contesto sociale e il lavoro:

1. Garantire l'accesso a nidi e scuole per l'infanzia
2. Garantire l'eguaglianza nelle possibilità di accesso ai percorsi formativi
3. Promuovere scuole aperte al territorio e maggiore integrazione tra scuole, enti locali e realtà sociali
4. Promuovere esperienze inclusive e di sostegno delle famiglie nella scuola e nelle comunità locali
5. Promuovere un sistema scolastico e formativo capace di affrontare le sfide poste dalla condizione Neet
6. Sviluppare un sistema di orientamento che aiuti i giovani a pensare e costruire le proprie scelte
7. Sostenere le imprese in forme serie di tirocini e stage formativi di giovani
8. Promuovere un ruolo delle istituzioni pubbliche locali di regia e supporto delle realtà sociali
9. Promuovere un rinnovato modo di essere della cooperazione sociale
10. Coinvolgere i giovani come protagonisti.

# PEER EDUCATION e ASCOLTO per CONTRASTARE la DEVIANZA GIOVANILE a ROMA



Ornella Prete

### Contesto

Roma è una città complessa e articolata, alcuni quartieri presentano difficoltà e disagi che abbassano la qualità di vita e aumentano i rischi legati all'illegalità. Gli sforzi rivolti per sostenere i giovani e aiutarli ad avere comportamenti e stili di vita sani ci ha portati a intervenire proprio sui municipi che vivono maggiormente questi disagi. Il progetto *Pari&Impari 2* rif. L. 285/1997 nell'anno solare 2014-2015, e in continuità con il progetto biennale *Pari&Impari*, ha concentrato le sue azioni nel Municipio IV (S. Basilio, Rebibbia, Ponte Mammolo, Tor Cervara), nel Municipio VI (Tor Bella Monaca, Torre Spaccata, Torre Angela e Torre Maura) e nel Municipio XI (Magliana, Trullo, Corviale). Il Municipio Roma IV è costituito dai quartieri Tiburtino, Pietralata, Collatino, Ponte Mammolo, S. Basilio e dalle zone urbanistiche Settecamini, Tor Cervara, Tor Sapienza, Acqua Vergine. Il Municipio VI (ex Municipio VIII) è in testa alla classifica delle zone in cui si concentrano il maggior numero di minorenni utenti degli uffici di servizio sociale per i minorenni e risulta essere il territorio municipale con il più alto indice di disagio socioeconomico. Il disagio minorile e la devianza sono i due fenomeni che più spiccano nella mappa dei disagi dell'XI Municipio. I centri di aggregazione e di interesse per i ragazzi sono molto scarsi. Anche l'offerta formativa non è adeguata. Il progetto ha coinvolto numerosi istituti scolastici che hanno sede negli stessi municipi.

### Questione

L'intervento educativo di prevenzione che abbiamo proposto si è articolato in varie azioni. In questi anni abbiamo sempre utilizzato azioni di sistema che hanno coinvolto più attori e realtà, considerando quindi l'assunto che un'azione preventiva si configura come un intreccio tra interventi di rete, programmi rivolti alle famiglie, agli insegnanti, e progetti educativi volti a considerare il ragazzo come un individuo in grado di assumersi le proprie responsabilità. Abbiamo concepito un intervento educativo articolato, partendo dalla concezione che, se la devianza si presenta come un fenomeno complesso, allora anche gli aspetti preventivi per essere efficaci devono necessariamente assumere caratteristiche complesse, configurandosi in una serie di interventi riconducibili alla definizione di «prevenzione sistemica». La finalità del progetto sarà quella di ridurre il disagio e prevenire la devianza tra i ragazzi di quartieri a rischio e con un alto tasso di degrado di Roma Capitale, contribuendo a rafforzare le reti di protezione sociale.

### Progettazione e fonti di finanziamento

Il CeIS don Mario Picchi nella sua *mission* da sempre è vicino ai giovani con disagi psicosociali e per noi fare prevenzione significa aprire il dialogo e dare attenzione al ragazzo e al suo ambiente come a tutti gli adulti che gli sono vicino. L'équipe multidisciplinare di educatori, operatori, psicologi, psicoterapeuti e maestri di

laboratorio ha consentito di rendere efficaci le azioni educative. Credere nell'unicità dell'essere umano, il "cercare insieme" con competenza è il senso del nostro lavoro e mettere lo studente al centro significa credere nelle sue capacità, nei "talenti" posseduti e qualche volta non spesi o spesi male. Non sono mai i fenomeni del disagio che muovono il lavoro, ma la consapevolezza che ciò che appare nasconde sempre il cuore e il cervello di un uomo alla ricerca di un accordo armonico. Proponiamo azioni diverse a seconda del tipo di scuola, dell'età degli studenti e dei problemi che si evidenziano all'interno. L'esperienza ultra decennale di collaborazione con le scuole ha consentito di strutturare progetti di prevenzione a lunga scadenza: 3-5 anni utili per contrastare strategicamente il fenomeno del disagio soprattutto silente e dell'uso e abuso di sostanze tra studenti. Il servizio di prevenzione nelle scuole del CeIS don Mario Picchi ha collaborato negli anni, in modo attivo con più di 70 scuole dislocate sul territorio romano. Abbiamo progettato, quindi, avendo chiari per esperienza i bisogni della scuola e rispondendo ai loro bisogni. I finanziamenti per il progetto provengono dal Dipartimento politiche educative, sussidiarietà e salute.

### Il progetto *Pari&Impari* 2

Il progetto eredita i risultati di due anni di attività svolte dal progetto *Pari&Impari*, quindi abbiamo potuto approfondire e crescere come équipe andando a valutare i cambiamenti che avvenivano di anno in anno, e sono tanti, e coinvolgono il mondo della scuola e dell'educazione. I docenti sanno bene come gli studenti modificano i loro stili di comunicazione e interazione in maniera rapida tanto che devono modificare in parte anche la loro comunicazione e interattività. Abbiamo quindi sempre coinvolto i soggetti dell'intervento. I centri d'ascolto, o meglio i centri d'informazione e consulenza, dalla nascita degli interventi del CeIS nell'anno scolastico 1997-1998, sono stati inseriti nelle scuole facendo riferimento al DPR 309/1990 Titolo IX Capo I - Disposizioni relative al settore scolastico, art. 104 - art. 106, Promozione e coordinamento, a livello nazionale, delle attività di educazione e informazione. Gli interventi dei gruppi classe rientrano nello stesso decreto, interveniamo proprio per facilitare la comunicazione tra pari introducendo

temi d'interesse degli stessi studenti e/o anche dei docenti.

La *peer education* (educazione tra pari) è il modello psicosociale introdotto nelle nostre attività ormai da diversi anni e che si basa sull'*empowerment* delle *life skills* ovvero sullo sviluppo delle cosiddette capacità di vita o competenze psicosociali. La *peer education* ha consentito di sensibilizzare e raggiungere molti studenti sui temi delle dipendenze e delle malattie sessualmente trasmissibili. Questa attività permette ai ragazzi di sentirsi protagonisti nell'acquisire e trasmettere informazioni utili e scientificamente provate nel campo della salute. I laboratori di video-fotografia, di teatro e di informatica che abbiamo inserito negli istituti comprensivi, hanno avuto un notevole successo accogliendo gli studenti che potevano esprimersi diversamente tramite queste attività e soprattutto abbiamo consentito ai giovani ragazzi che non hanno strumenti tecnologici di non subire l'analfabetizzazione informatica.

### Obiettivi

Un obiettivo basilare che ha guidato il progetto è stato quello di veicolare un messaggio di "cittadinanza attiva". Tra gli obiettivi specifici, vi sono stati la promozione di azioni di sensibilizzazione tra i giovani che frequentano le scuole secondarie di I e II grado dei quartieri nei territori indicati, sui rischi connessi all'assunzione di sostanze stupefacenti, all'abuso di alcol, al bullismo, alla violenza, alla dispersione scolastica. Rispetto alla scuola, l'intervento ha mirato a sostenere gli insegnanti per prevenire il *burn out* e ha promosso azioni di inclusione e integrazione sociale nelle scuole coinvolte tramite attività laboratoriali. Sul fronte della prevenzione, la finalità è stata quella di realizzare iniziative di prevenzione promosse dai *peer educator* e dai centri d'informazione e consulenza, inserendo anche i centri di ascolto nelle scuole. Infine, il percorso aveva per scopi la promozione di forme di associazionismo giovanile, per rendere i ragazzi stessi protagonisti, e il miglioramento della fruizione del tempo libero e dell'ambiente urbano.

### Metodologia di lavoro

Gli obiettivi descritti sono stati raggiunti tramite la *peer education* e il lavoro in gruppi classe in cui si mette lo studente al centro,

aumentando la sua autoefficacia personale nel momento in cui si interfaccia con i pari. I laboratori educativi consentono all'interno della scuola degli spazi importanti in cui gli studenti condividono altri tipi di apprendimento tramite il teatro, i video, l'animazione socioculturale e lo sport. Le attività sono state articolate partendo dall'analisi dei bisogni degli istituti scolastici coinvolti. Si è poi proceduto all'osservazione del contesto locale facendo attenzione all'integrazione con le reti presenti. Sono stati individuati e organizzati i calendari degli interventi al fine di concordare le attività e procedere con il loro svolgimento. È stato previsto un monitoraggio finale.

La collaborazione con la Polizia di Stato è stata significativamente utile per spiegare che cosa il codice definisce come reato nell'ambito delle droghe e quali sono le conseguenze qualora fermati e segnalati. Abbiamo integrato le nostre competenze invitandoci reciprocamente nei diversi interventi nelle scuole e nei quartieri.

### Risultati raggiunti e nodi critici

Come giornata dedicata alle scuole è stato organizzato il 20 maggio 2015 un convegno, quale occasione utile per premiare gli studenti che si sono maggiormente impegnati e lanciare un messaggio di prevenzione importante sull'uso incontrollato della comunicazione online da parte di minori, attraverso strumenti ormai diffusi come *selfie*, *whatsApp* e i vari *social network*, nei quali i giovanissimi si lanciano non valutando eventuali rischi nascosti. Il mondo sommerso online viene spesso vissuto come reale, al pari di una qualsiasi altra comunicazione; una cattiva informazione e distrazione da parte degli adulti causano un eccesso di attività

e quindi permanenza nella Rete, diventando un vero e proprio mondo alternativo. Sono stati raggiunti risultati importanti e significativi, come informare sulle dipendenze con studenti che vivono in quartieri a rischio come San Basilio, Tor Bella Monaca, Torre Angela, Corviale e Tor Tre Teste e alcuni di loro sono stati formati come *peer educator*. Chi meglio di loro conosce i quartieri in cui vivono e sa quello che succede? Trovare conferma tramite loro delle informazioni che abbiamo diffuso è stato gratificante, e aver condiviso gli argomenti da trattare ha consentito comunque ai ragazzi di ampliare le loro conoscenze e aumentare la competenza e l'autostima personali, sentendo che ognuno di noi può essere un amico positivo sul quale contare. Al convegno, gli stessi *peer educator* hanno parlato di dipendenza da droghe e alcol, tabacco, giochi online e malattie sessualmente trasmissibili. A tutti gli studenti intervenuti abbiamo rilasciato gli attestati formativi per avere i crediti scolastici. Hanno partecipato alla conferenza le dirigenti scolastiche degli istituti, che hanno chiesto di proseguire con il progetto e anzi di poter ampliare le azioni ad altre sedi scolastiche. Allo stesso convegno hanno partecipato alcuni rappresentanti della Polizia d'esposizione (corpo di Polizia di prossimità, che opera a contatto diretto con i cittadini e la comunità intera), che hanno raccontato le attività alle quali intervengono nelle scuole e nei quartieri, nell'ambito del progetto *Scuole sicure*, che prevede incontri nelle scuole di ogni ordine e grado di Roma in cui la Polizia di Stato avvicina gli studenti alla conoscenza della legalità come deterrente per i comportamenti a rischio. Grande soddisfazione è stata espressa dai dirigenti e dai docenti per il lavoro svolto

**I laboratori educativi consentono all'interno della scuola degli spazi importanti in cui gli studenti condividono altri tipi di apprendimento tramite il teatro, i video, l'animazione socioculturale e lo sport.**



e la professionalità messa in campo e anche gli studenti hanno apprezzato i nostri interventi. La Polizia di prossimità ci ha coinvolto in incontri e seminari condotti da loro. Gli incontri con le famiglie nei quartieri in cui si è sviluppato l'intervento sono stati molti ma alcuni genitori hanno preferito la dimensione più privata di spazi come il centro d'ascolto. È nostro intento insistere sulla partecipazione dei genitori, per conoscere le situazioni di crisi delle famiglie e sostenerle, per far sì che questo intervento che aiuta i minori possa efficacemente promuovere anche la collaborazione tra scuola e famiglia.

prevenzione socioeducativa. Modificare gli stili di vita è importante per le nuove generazioni, offrire una speranza a tanti studenti, docenti e famiglie, un'opportunità per poter parlare e costruire insieme alleanze significative importanti è lo scopo dell'intero progetto, così come individuare, analizzare e poi intervenire sui "nuovi comportamenti" a rischio, come rimanere intrappolati nella Rete con foto e documenti che giovanissimi si inviano e che possono portare a situazioni di ricatto e altro. Il nostro lavoro significa stare accanto a studenti che usano il *cutting* e altre forme di autolesionismo per controllare un'emozione e

**È nostro intento insistere sulla partecipazione dei genitori, per conoscere le situazioni di crisi delle famiglie e sostenerle, per far sì che questo intervento che aiuta i minori possa efficacemente promuovere anche la collaborazione tra scuola e famiglia.**

#### Riflessioni conclusive

Durante l'arco di tempo del progetto, ovvero dall'ottobre 2014 al settembre 2015, abbiamo incontrato 1.729 adolescenti, 157 docenti, 193 preadolescenti e 191 bambini di 6-10 anni, 148 famiglie: in tutto gli utenti contattati sono stati 2.992. Questi risultati sono il frutto di collaborazioni scolastiche, di sinergie di collaborazione e anche di gradimento per gli interventi effettuati. Le stesse scuole alla fine del progetto e all'inizio dell'anno scolastico 2015-2016 hanno rinnovato la loro adesione per continuare il progetto, cosa che purtroppo non si è realizzata. I bisogni dell'infanzia su Roma Capitale sono tanti e importanti e spesso vengono privilegiati progetti specifici che intervengono su difficoltà mirate e vengono trascurati progetti di ampio respiro di

sentirsi sollevati, ascoltare i minori che vivono situazioni in famiglia – e non solo – di abusi e molestie sessuali o che semplicemente vivono in ambienti a rischio, accogliere studenti che presentano i primi disagi psicologici e psichiatrici. Interventi come i nostri che accolgono tantissimi studenti, diventano il primo filtro per intervenire e inviare le persone ai servizi specializzati: molti di questi casi non arriverebbero o forse giungerebbero in ritardo. L'enorme esperienza del CeIS don Mario Picchi nelle scuole resta un grande capitale umano. Ringraziamo il Dipartimento delle politiche sociali, sussidiarietà e salute dell'opportunità che ha offerto a noi ma anche a molti studenti di Roma e ringraziamo gli attori dei nostri interventi che vivono la scuola tutti i giorni: dirigenti scolastici, docenti, studenti e famiglie.

# L'ESPERIENZA EDUCATIVA INTEGRATA in una PERIFERIA URBANA di FIRENZE

CiC

Gabriele Cicconi

### I luoghi

Hanno sede nel territorio del Quartiere 5, alla periferia occidentale del Comune di Firenze, tre punti di incontro per bambini, bambine, ragazze e ragazzi: sono il Centro ludico educativo la Prua, il Centro giovani l'Isola e il bar no-alcool l'Approdo. Si trovano in quella che viene definita la zona Brozzi - Piagge. Brozzi è un territorio che ancora oggi conserva le caratteristiche di zona “di paesino”. Le Piagge è invece un quartiere sorto a partire dalla fine degli anni '80, quando furono costruite le prime “navi”, le case popolari che costituiscono il centro del quartiere. In queste costruzioni si sono trasferite, negli anni, famiglie di fiorentini (spesso anziani), sfrattati dalle case del centro storico, e famiglie immigrate italiane e straniere. Le Piagge si caratterizzano come un contesto dove il reddito medio è tra i più bassi della città, con un tasso di disoccupazione e di dispersione scolastica tra i più alti, mentre sono diffusi i problemi legati all'uso di sostanze stupefacenti e i reati come furto e piccolo spaccio. Nonostante la riqualificazione del territorio nell'ultimo ventennio (la stazione del treno, l'insediamento asl, il centro commerciale), le difficoltà non mancano e non tutti i problemi sono risolti. Questa periferia a nordovest di Firenze sconta un certo isolamento dal resto della città.

### Le persone

Nell'insieme, il quartiere registra una presenza di circa 10.000 abitanti, con 2.500 famiglie nella zona specifica degli alloggi popolari delle Piagge: molte sono straniere e/o di origine rom (arrivate nel 2003 a seguito della

chiusura del campo rom Olmatello). Questa periferia urbana, ancora oggi, vive un disagio sociale causato dalla precarietà economica. Gli alloggi spesso ospitano due o tre nuclei familiari, composti da non meno di 6/8 persone, con un solo reddito. Sono famiglie allargate (nonni, figli e nipoti) con una significativa presenza di minori, che a fatica sostengono il canone di locazione sociale e le relative utenze; quasi tutte usufruiscono del banco alimentare. I minori sono iscritti alla scuola elementare Duca d'Aosta e alla scuola media Paolo Uccello, tuttavia sia nella scuola primaria che secondaria si registra una certa discontinuità nella frequenza scolastica associata a una generica sofferenza disciplinare. Gli alunni infatti presentano una significativa difficoltà di attenzione durante le ore scolastiche, non svolgono i compiti assegnati e non portano i materiali scolastici richiesti dall'insegnante. Questi bambini spesso vivono il passaggio elementari-medie come un momento ulteriormente destabilizzante; generalmente durante il ciclo delle medie si registra un'alta percentuale di ripetenze, oltre a sanzioni disciplinari e sospensioni, fino ad arrivare in alcuni casi all'abbandono scolastico. Circa il 15% di questi ragazzi si trovano a essere iscritti in terza media all'età di 16 anni: a causa del gap di circa due anni con gli altri compagni, non frequentano la scuola e non accedono, poiché privi di licenza di terza media, ai corsi professionalizzanti. La totalità di questa significativa percentuale attende l'apertura dei servizi socio-educativi quale unico impegno aggregativo e socializzante della giornata. Ovviamente all'interno di queste strutture i bambini /adolescenti

**Inizialmente poco radicate nel contesto urbano e con una limitatissima conoscenza dei servizi cittadini, le famiglie di Brozzi-Le Piagge hanno iniziato a ricercare esperienze di partecipazione, animate dal desiderio di risolvere disagi e difficoltà complessi.**

portano frustrazione, rabbia e bassa autostima attraverso agiti devianti e trasgressivi, spesso in opposizione e conflitto con le figure educative. I genitori che accompagnano il bambino al centro ludico sono molto giovani e disorientati, vivono il servizio come un punto di riferimento per il gioco, il sostegno ai compiti, ma anche come luogo in cui chiedere aiuto e informazioni per sé, dal lavoro al banco alimentare, al sostegno nella gestione educativa.

#### L'intervento

In risposta a tali criticità il Comune di Firenze, attraverso la Direzione istruzione, ha avviato una progettazione generale e specifica creando servizi educativi per l'infanzia e l'adolescenza avvalendosi di finanziamenti comunali e ministeriali promossi dalla legge 285/1997, con un obiettivo ambizioso: prendersi cura dell'infanzia e dell'adolescenza come beni preziosi, promuovendo e sostenendo l'avventura del diventare grandi, attraverso azioni positive. Dal 2001 a oggi, i servizi socioeducativi Centro ludico la Prua, centro giovani l'Isola e bar no alcool l'Approdo, sono stati affidati attraverso bandi di gara alla cooperativa sociale Il cenacolo del consorzio Co&so Firenze. Negli ultimi quindici anni, proprio in un quartiere così "difficile", sono nate numerose esperienze promosse direttamente dall'ente gestore in collaborazione con associazioni locali, comitati spontanei di cittadini, sempre sostenute dall'amministrazione. Inizialmente poco radicate nel contesto urbano e con una limitatissima conoscenza dei servizi cittadini, le famiglie di Brozzi-Le Piagge hanno iniziato a ricercare esperienze di partecipazione, animate

dal desiderio di risolvere disagi e difficoltà complessi. Sono stati anni di faticosa progettualità che ha coinvolto forme di partecipazione dal basso, in costante e reale collaborazione con le varie realtà formali e informali che hanno creato una rete territoriale presente e collaborativa. Le finalità previste dal progetto integrato Centro ludico la Prua, bar no alcool l'Approdo e Centro giovani Isola, rispondono alle esigenze e ai bisogni caratteristici di un territorio in continua fase di evoluzione intrinseca dal punto di vista aggregativo, comunitario e sociale. Costituendosi e confermandosi come punto di riferimento ormai riconosciuto dall'intera cittadinanza, l'équipe educativa, dopo aver assistito al ricambio generazionale, si è dedicata al progetto consolidando un insieme trasversale di servizi, che si presentano di seguito.

**Comunità educante.** Fino a oggi, attraverso le sinergie consolidate a livello di comunità, nel corso degli avvicendamenti generazionali, il contesto legato alla ludoteca la Prua è da considerarsi il motore essenziale e imprescindibile, dimostrandosi sostegno sempre più consolidato e strutturato, rivolto agli interi nuclei familiari frequentanti il servizio.

**Educazione alla pari.** Attraverso la concretizzazione dei percorsi già avviati a livello di inserimento lavorativo e nei circuiti formativi, gli utenti in fase di uscita spontanea dai servizi vengono da una parte coinvolti in itinerari di *peer education*, dall'altra partecipano all'ulteriore dei processi che li riguardano, per la loro inclusione sociale, lavorativa, formativa. È prevista inoltre la messa in rete di micro attività mirate, facilitanti la relazione anziano-adolescente.

**Protagonismo giovanile.** Vengono rafforzati i nuovi ingressi, e sostenuta e allargata la rete di collaborazione con i servizi territoriali presenti nella città.

**Rapporti con le istituzioni scolastiche.** Il consolidamento di relazioni significative mira a concretizzare operativamente percorsi strutturati extrascolastici, forti di un ponte scuola-territorio attivo e progettualmente condiviso. In tale senso, in condivisione con i partner in rete, sono formalizzati percorsi di riconoscimento quali il progetto scuola-territorio, che ha portato per l'intero 2015 a una forte collaborazione con gli istituti scolastici e le realtà a noi attinenti, presenti sul territorio.

La **partecipazione allargata a nuclei di anziani e famiglie** prosegue nella messa a disposizione delle strutture per momenti autogestiti in collaborazione con gli operatori (compleanni, ritrovo degli anziani al bar, momenti di autoformazione spontanea per le famiglie). L'intento è quello di volgere lo sguardo alle realtà presenti sul territorio e allo stesso tempo analoghe a noi dal punto di vista dei contenuti proposti all'utenza di riferimento, cercando di allargare la sfera dei contatti e delle possibilità a livello relazionale da offrire ai nuclei fino a questo momento emersi grazie alla linea di percorso in oggetto.

### Le attività

Il Centro giovani **l'Isola** attraverso il laboratorio musicale, di batteria e ballo, pone attenzione alla crescita degli adolescenti con l'intento di disseminare e trasmettere esperienze positive ai nuovi arrivati. I ragazzi più anziani vengono coinvolti nella gestione delle attività e nell'accoglienza dei giovani ingressi, attraverso la *peer education* e la messa alla prova degli strumenti acquisiti. Il laboratorio musicale diventa efficace laddove agisce su ogni ragazzo, quale stimolo per il raggiungimento di un obiettivo, ma anche come un esempio positivo da condividere con la realtà dei pari. Tutto questo garantisce l'espressione di una realtà giovanile

### IL MONDO VISTO DA UN QUARTIERE WWW.EDIZIONIPIAGGE.IT

Nel quartiere Le Piagge, dove si sviluppa il progetto 285 presentato nell'articolo, sono attive alcune iniziative a livello comunitario, che mirano a mantenere vivi i legami e le reti di solidarietà che partono dal basso. Un esempio viene dall'esperienza editoriale della Comunità delle Piagge: appoggiandosi alla cooperativa Equazione, che nel borgo gestisce anche la bottega del commercio equo e solidale, è stata lanciata alcuni anni fa una collana di libri dedicata alla voce di chi desidera andare controcorrente rispetto a modelli di vita e benessere «irraggiungibili, che creano falsi bisogni e insoddisfazioni». Tra le sezioni bibliografiche proposte, una guarda proprio ai più piccoli: si chiama Pungoli, e richiama l'attenzione sul bisogno dei bambini di ricevere risposte precise, pungolando «la nostra coscienza per non farci addormentare». Le presentazioni dei volumi diventano occasione di incontro e scambio tra la comunità e gli autori, di solito «militanti», ovvero persone che impegnate in altri lavori, diventano scrittori per darsi l'opportunità di raccontare e condividere le esperienze maturate e aprire una finestra sui mondi che stanno «ai margini». Le letture pubbliche di lancio delle opere, presso le biblioteche cittadine o il Centro sociale il Pozzo (la sede dell'associazione che realizza progetti di inserimento socio-lavorativo, finanziati anche con il ricavato della vendita dei libri) sono pensate come momenti di creatività e di riflessione, nel corso dei quali gli adulti vengono stimolati sui temi della

cura e dell'accompagnamento di cui devono farsi carico. Gli argomenti affrontati sono diversi, alcuni delicati, come il problema dell'alcolismo, trattato nel libro illustrato *Le lacrime che non scendono*, scritto da due educatrici: Ginetta Fusi e Laura Berni. Con la voce di un bambino, viene raccontata una storia di dipendenza familiare, mettendo in risalto la sensibilità dei piccoli, nel percepire umori e stati d'animo, anche quando si vorrebbe lasciarli fuori, magari per proteggerli. I bambini invece hanno bisogno di spiegazioni su ciò che anche non volendo, sentono, e agli adulti a volte mancano le parole «giuste». Altri testi dialogano direttamente coi bimbi, come *Nel bosco dei grandi castagni*, di Maria Chiara Manetti, anche questo illustrato, e presentato in diverse biblioteche e centri sociali cittadini, dove ai bambini è stata offerta l'occasione di conoscere le autrici e la natura, con musiche, immagini e oggetti del bosco. I bambini vanno quindi a popolare le tante anime di un progetto che vuole mettere insieme chi «sta fuori» dal mucchio: perché anche loro, a causa della «minore» età, spesso rischiano di rimanere ai margini, inascoltati. I loro interrogativi diretti e sinceri, spontanei, possono invece stimolare negli adulti risposte nuove, e mostrare soluzioni inaspettate, proprio come accade in *L'albero delle farfalle* di Francesca Manuelli: un altro testo delle Edizioni Le Piagge che racchiude l'esperienza di lavoro e ricerca con un gruppo di bambini della scuola dell'infanzia, che con la loro irrefrenabile curiosità ha portato la ricercatrice «oltre il muro dell'ovvietà omologata e immobile».

di comunità, così come la possibilità di elaborare prodotti in linea a obiettivi a carattere educativo (vedi la realizzazione di cd musicali autoprodotti dai ragazzi e la partecipazione a progetti europei di scambio e condivisione attraverso la musica). Queste attività laboratoriali garantiscono la buona riuscita di eventi come *Dammi il 5* che si svolge presso il Viper Theatre, ormai alla sua VI edizione, e *Piagge wave* (XIV edizione).

Il Centro ludico educativo la **Prua** attua una programmazione di laboratori a partecipazione condivisa con gli altri servizi educativi attraverso momenti di racconto e ascolto (nonché di educazione alimentare) a carattere intergenerazionale, consolidando sinergie gravitanti intorno al polo scuola-famiglia-aggregazione e al sostegno di gruppi attivi di genitori in ottica di confronto partecipato su tematiche inerenti la genitorialità. Inoltre collabora in modo integrato con i servizi per la promozione di eventi al fine di rafforzare la rete già esistente. Le attività insistono sulla programmazione di laboratori di Hip Hop e batteria oltre all'alternanza del gioco libero e strutturato.

Il bar sociale l'**Approdo** svolge una funzione prevalentemente socioeducativa rivolta in particolare ad adolescenti e ai giovani più a rischio presenti nella zona con finalità di accompagnamento formativo della persona e alla socialità. Si configura come un servizio a ingresso libero, di consumazione sicura, senza rischi, per i giovani e adolescenti della zona, e di informazione e contatto con servizi, progetti e iniziative proposti in ambito scolastico, sociale e lavorativo da vari soggetti istituzionali e non. È un luogo informale aperto alla cittadinanza, con funzioni di aggregazione spontanea nel quale ragazzi a rischio di devianza e marginalità possono trovare un punto di riferimento e un cantiere di esperienze relazionali significative. Il bar sociale l'Approdo continuerà a proporsi al territorio come luogo reale di incontro e come importante spazio di socializzazione e di apprendimento anche attraverso: percorsi di orientamento nel circuito formativo, scolastico e lavorativo, percorsi di formazione specifici sulle competenze di gestione bar e ristorazione ponendo attenzione a stimolare il protagonismo e l'autonomia giovanile. Inoltre il bar fornisce una costante programmazione con i servizi sociali del territorio per fornire servizi di sostegno

alle famiglie (banco alimentare) e collabora con l'Ussm per attività che accolgono ragazzi in messa alla prova.

### La metodologia di lavoro

Per quanto riguarda la metodologia, tra gli elementi cardine attorno a cui ruota la realtà operativa del progetto vi è innanzitutto l'**équipe educativa**. Rispetto al gruppo di lavoro, nel corso dell'intero 2015 sono emersi numerosi spunti di lettura e nuova interpretazione, degli elementi metodologici che rappresentano la spina dorsale, a livello concettuale, del percorso compiuto in questi anni. L'équipe è in una fase di profondo rinnovamento: è interessante osservare come, analogamente all'utenza, il gruppo operativo ha vissuto un vero e proprio ricambio, anche in termini generazionali. Vi sono stati nuovi inserimenti, e nuove dinamicità, facilitate dall'approccio del gruppo di lavoro, orientato alla realtà – l'utenza e al proprio ambiente interno – la relazione operativa con i colleghi. Si sono confermati i capisaldi caratteristici della nostra identità: il "noi" inteso come specchio essenziale dell'integrazione tra servizi, il processo di lettura/analisi/intervento come approccio ai bisogni che emergono periodicamente da parte dell'utenza, il considerarsi unità operative soggettive, ma indispensabilmente omogenee, per proporsi di fronte ai destinatari con un unico messaggio educativo, a prescindere dalla presenza di chi lo trasmette quotidianamente. Per ogni servizio offerto vi è un referente che ricopre e svolge mansioni di raccordo, attraverso deleghe di responsabilità; nella fattispecie, ciascun servizio ha uno specifico referente per il monitoraggio e gestione della struttura, per il ponte scuola-territorio (scuole dell'infanzia e primarie), per il raccordo con le realtà operative in rete (asl, servizi sociosanitari, associazioni, centri per l'impiego, ecc.).

L'impostazione della **metodologia annuale** si costruisce in tre momenti. Nel primo periodo (settembre-dicembre) vengono definiti gli obiettivi da raggiungere, le azioni, gli indicatori, si osservano le realtà, a livello di utenza, che frequentano i servizi, e programmati gli interventi, avvalendosi delle attività laboratoriali previste. Nella seconda fase (gennaio-luglio) vengono realizzati gli eventi, quale messa in atto di quanto concettualmente impostato, e che fungono da contenitore e specchio dei risultati



**Un elemento di forza nel percorso finora fatto è il flusso educativo, ovvero il passaggio di valori culturali ed educativi da parte di chi, nella veste di adulto in fase di disseminazione del proprio bagaglio di strumenti acquisito, accoglie chi, in fase di conoscenza ed esplorazione valoriale, è in procinto di affacciarsi verso le esperienze fondamentali di crescita.**

che si vogliono raggiungere; qui si inizia già una possibile lettura dei processi in atto, contestuale alle azioni, sulla base degli obiettivi prefissati. La terza parte prevede la rilettura degli obiettivi, l'identificazione del raggiungimento o meno degli stessi, l'evidenziazione dei punti di forza e criticità e la conseguenziale, pertinente, nuova elaborazione in vista dell'anno successivo.

### Conclusioni

Mai come negli ultimi anni (ma in particolare nel 2015), i servizi stanno vivendo, con fini di integrazione, una fase di flessibilità che coinvolge i relativi operatori, quindi caratterizzata da una versatilità in termini di presenza, che comporta un utilizzo "trasversale" degli operatori tra servizi. Nonostante le difficoltà che anche questo aspetto si trascina, si osserva invece una frequenza sempre molto assidua delle attività proposte, così, come già segnalato, un fenomeno di continuum generazionale, legato, pensiamo, anche all'efficacia dei messaggi educativi trasmessi. Un elemento di forza che intravediamo nel percorso finora fatto è il flusso educativo, ovvero il passaggio di valori culturali ed educativi da parte di chi, nella veste di adulto in fase di disseminazione del proprio bagaglio di strumenti acquisito, accoglie chi, in fase di conoscenza ed esplorazione valoriale, è in procinto di affacciarsi verso le esperienze fondamentali di crescita. Guardando alla realtà complessiva di quartiere, ci sentiamo oggi di accettare la sfida di considerare artefatti e irrazionali i concetti di agio e disagio, sui quali poggia grande parte del pensiero

razionale comune. La nostra è una proposta di contaminazione antisetoriale, che spinge affinché i momenti di scambio, di trasmissione, di conoscenza reciproci (sui quali poggia ogni momento di attività, percorso, evento da noi realizzato) possano offrire, come obiettivo a lungo termine e in virtù di una reale crescita a carattere interculturale/generazionale, una non utopica, ma graduale riduzione, della forbice tra agio e disagio. Lo strumento che vediamo, è la possibilità di alimentare le radici di un'identità valoriale rappresentativa di ogni comunità che abbia il desiderio di definirsi educante: è questo quello che intendiamo con "educare nel quotidiano", per realizzare quello che amiamo definire come un manuale spontaneo di pedagogia interculturale, ovvero anche il semplice realizzarsi di un momento di scambio adolescenziale informale tra realtà che sono apparentemente distanti, ma che sono invece capaci di intervenire sul pregiudizio, un luogo abitualmente abitato dal saturo mondo adulto. In questo panorama concettuale, ogni operatore lavora quotidianamente per tradurre la rete ideologica in cui è inserito in opportunità di prese in carico individuali, muovendosi in un percorso itinerante e flessibile da un luogo all'altro, attingendo a tutte le risorse territoriali in rete (scuole, associazioni, servizi), per restituire all'utente dentro i servizi integrati offerti (Bar, Ludoteca, Centro giovani), l'occasione di costruire insieme un percorso di autonomia socio-relazionale che possa anche trasformarsi, col tempo, per chi viene "dopo", in proposta di prevenzione più che di cura.

# MINORI e REATO: il ruolo dei servizi della giustizia minorile



Gioconda Maria Adele Caccia

Nel quadro delle attività di tutela, assistenza e prevenzione dei reati svolte dalla giustizia minorile, un ruolo di rilievo è svolto dai servizi della giustizia minorile. In questo articolo si ripercorrono in modo schematico gli ambiti di intervento e le principali attività.

### Nascita del servizio sociale e normativa di riferimento

La legge n. 1404 del 1934 ha istituito i tribunali per i minorenni con competenza amministrativa, civile e penale i cui provvedimenti rappresentavano un intervento di tipo pubblico “rieducativo” nei confronti di chi aveva una cattiva condotta, anche attraverso l'utilizzo di istituti rieducativi correzionali.

Nel 1962, con la legge n. 1085 è stato istituito il servizio sociale per minorenni, anch'esso con competenza in capo amministrativo, civile e penale fino al 1977, anno in cui con il DPR n. 616 sono state trasferite le funzioni amministrative agli enti locali.

Incomincia così, negli anni '70, un cambiamento culturale che modifica l'ottica dell'intervento che diventa non più centrato sulla rieducazione, bensì viene preso in considerazione il “bisogno del minore”, e si accentua la necessità di avvalersi di figure specialistiche, il servizio sociale minorenni perde quindi le funzioni amministrative e civili che vengono trasferite agli enti locali. Con il nuovo **processo penale minorile** emanato con il DPR n. 448 del 1988 e il relativo decreto attuativo n. 272, emanato nel 1989, il minore passa da oggetto di protezione e tutela a soggetto titolare di diritti. Il processo penale viene quindi considerato come un evento delicato e importante nella vita di un soggetto minorenne e deve essere pertanto

adeguato alle esigenze di una personalità in fase evolutiva. I principi generali alla base del processo penale minorile prevedono quindi che vi sia una disciplina specifica per i soggetti minorenni, dando vita a istituti specifici a loro esclusivamente riservati nonché a deroghe e adattamenti degli istituti previsti per gli adulti. Un altro cambiamento importante è stato introdotto dalla recente legge n. 117 del 2014 che reca disposizioni urgenti in materia di rimedi risarcitori in favore dei detenuti e degli internati che hanno subito un trattamento in violazione dell'art. 3 della Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, nonché modifiche al codice di procedura penale e alle disposizioni di attuazione, all'ordinamento del Corpo di polizia penitenziaria e all'ordinamento penitenziario, anche minorile. Con tale normativa i giovani adulti, precedentemente definiti i ragazzi di età compresa fra i 18 e i 21 anni di età, possono rimanere in carico ai servizi della giustizia minorile fino al compimento del 25° anno di età, naturalmente nei casi di commissione di reati in età inferiore agli anni 18.

Negli anni '90 sono state emanate importanti norme che hanno restituito all'Ussm (Ufficio servizio sociale per minorenni) alcune competenze in campo civile, in particolare:

- la legge n. 64 del 1994 di ratifica della Convenzione europea sul riconoscimento e l'esecuzione delle decisioni in materia di affidamento dei minori e di ristabilimento dell'affidamento nei casi di sottrazione internazionale di minore, in particolare l'art. 6 comma 4 stabilisce che: «il Procuratore della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni cura l'esecuzione delle decisioni anche

avvalendosi dei Servizi minorili dell'amministrazione della giustizia...»);

- la legge n. 66 del 1966 riguardante le norme contro la violenza sessuale, in particolare con l'art. 609-decies che prevede: «Quando si procede per alcuno dei delitti previsti dagli art. 609-bis, 609-ter, 609-quinques e 609-oc-ties commessi in danno di minorenni [...] il Procuratore della Repubblica ne dà notizia al Tribunale per i minorenni [...]. In ogni caso al minorenne è assicurata l'assistenza dei Servizi minorili dell'amministrazione della giustizia e dei servizi istituiti dagli enti locali»;
- il DM n. 138 del 2005 che introduce misure per il reinserimento sociale dei collaboratori di giustizia e delle altre persone sottoposte a protezione, nonché dei minori compresi nelle speciali misure di protezione, i cui «Artt. 9, 10 e 11 disciplinano la tutela, l'assistenza psicologica e la posizione scolastica dei minori sottoposti a speciali misure di protezione e prevedono anche il coinvolgimento dei Servizi dipendenti dal Dipartimento giustizia minorile del Ministero della giustizia»;
- la Convenzione di Lanzarote - Convenzione del Consiglio d'Europa per la protezione dei minori contro lo sfruttamento e l'abuso sessuale, fatta a Lanzarote il 25 ottobre 2007 e ratificata in Italia con legge 1° ottobre 2012 n. 172, con la quale si modifica l'art. 609 decies, estendendo quanto previsto dall'art. 11, comma 3°, della legge 66/1996 anche ai reati previsti dagli artt. 600 "Riduzione mantenimento in schiavitù o servitù", 600 bis "Prostituzione minorile", 600 ter "Pornografia minorile"; 600 quinques "Iniziative turistiche volte allo sfruttamento della prostituzione minorile", 601 "Tratta e commercio di persone", 602 "Acquisto o alienazione e commercio di schiavi" del codice penale oltre che a quelli già previsti dall'art. 609 decies "Adescamento di minorenni".

#### Organigramma dei servizi territoriali della giustizia minorile

I servizi della giustizia minorile sono spesso identificati quali organi appartenenti al tribunale per i minorenni. All'interno del Ministero della giustizia – solo per schematizzare – il Dipartimento della giustizia minorile ha competenza in ambito nazionale, mentre, in ambito regionale e a volte pluriregionale, si

trova il Cgm - Centro per la giustizia minorile. Da questo ufficio dipendono i servizi minorili della giustizia che sono: l'Ussm con competenza prevalentemente coincidente con il distretto di Corte di Appello; l'Istituto penale minorile (Ipm) e il Centro di prima accoglienza (Cpa), e la Comunità ministeriale.

I servizi della giustizia minorile concorrono quindi all'attuazione delle seguenti misure:

- l'accompagnamento a seguito di flagranza
- le prescrizioni
- la permanenza in casa
- il collocamento in comunità
- la custodia cautelare

#### Utenza dei servizi della giustizia minorile

A seguito delle recenti riforme, l'utenza che entra in contatto con i servizi della giustizia minorile è composta da soggetti che hanno una età variabile tra i 14 e i 25 anni. Presso l'Ipm possono essere accolti minori da 14 a 18 anni e giovani adulti, da 18 a 25 anni, in misura cautelare detentiva, in esecuzione di pena, in semilibertà o semidetenzione. Il Cpa accoglie minori da 14 a 18 anni, dal momento del fermo e solo fino all'udienza di convalida, mentre la Comunità ministeriale accoglie minori da 14 a 18 anni e giovani adulti da 18 a 25 anni sottoposti alla misura cautelare del collocamento in comunità (art. 22 del DPR 448/88) o messa alla prova (art. 28 del DPR 448/88) ecc.

L'Ussm è deputato a prendere in carico tutta l'utenza penale, sia quella interna, cioè quella suindicata, sia quella in area penale esterna, vale a dire quella che non dimora all'interno dei servizi e segue anche ragazzi fino a 25 anni, che ovviamente hanno commesso reati da minorenni, sottoposti alle *misure cautelari* di permanenza in casa, prescrizioni, collocamento in comunità o custodia cautelare, i casi di denunce a piede libero, di messa alla prova, l'utenza sottoposta alle *misure sostitutive* della libertà controllata/semidetenzione, ma anche quelli sottoposti alle *misure alternative* della libertà controllata o in affidamento in prova al servizio sociale.

#### L'Ufficio di servizio sociale per i minorenni - Ussm

L'Ussm è un servizio storico nella giustizia minorile. Già nel 1956 gli uffici di servizio sociale, pur non ancora formalmente istituiti (lo

la rieducazione non deve assumere il valore di una pena da scontare, ma di un graduale cammino che accompagni il giovane verso una nuova coscienza di se stesso e del mondo che lo circonda, dei suoi diritti e dei suoi doveri, promuovendo altresì la ricostruzione dal basso che diventa giustizia riparativa.

saranno solo nel 1962 con la legge 1085) vengono compresi tra gli istituti e servizi dipendenti dal Ministero di grazia e giustizia. Le assistenti sociali che vi lavoravano venivano pagate a parcella e non erano ancora dipendenti ministeriali. Il servizio oggi interviene a favore di tutti i minori sottoposti a procedimento penale, concorrendo: alle decisioni dell'Autorità giudiziaria e alla loro attuazione e alla promozione e tutela dei diritti dei minorenni.

La relazione tra Autorità giudiziaria e Ufficio di servizio sociale minorenni è di tipo funzionale e non gerarchica.

Il servizio sociale della giustizia minorile modula la funzione di aiuto e di controllo in relazione alle esigenze educative del minorenne, alle fasi processuali e ai contesti di appartenenza nell'interesse del soggetto e della collettività. Si tratta di una mediazione tra "mandato sociale" e "mandato istituzionale", dove il primo rappresenta il dover essere dell'operatore nei confronti dell'utenza, dei suoi bisogni e domande, e il secondo è determinato dalle norme e dalle prassi dell'istituzione, in rapporto alle finalità della medesima. (Mastropasqua, 1997)

Il mandato istituzionale si connota della dimensione del controllo sociale in affiancamento a quella di aiuto sociale che paiono in contraddizione. La procedura di attivazione del servizio sociale prevede la disposizione della procura della Repubblica presso il tribunale per i minorenni di un'indagine, la verifica da parte della segreteria dell'Ussm di un'eventuale recidiva del minore in oggetto, con la conseguenza di una apertura di fascicolo nel caso di commissione di primo reato o di un aggiornamento di fascicolo in caso di recidiva. Viene quindi dato un incarico formale all'assistente sociale che procede con un intervento conoscitivo del minore attraverso contatti con gli enti locali, la visita domiciliare e la convocazione in ufficio del minore e della famiglia e l'invio infine di una relazione alla procura per i minorenni che aveva segnalato il caso per le successive competenze.

L'intervento si attua attraverso l'applicazione dei principi, metodi e tecniche del servizio sociale professionale, utilizzando un approccio interdisciplinare in contesti interistituzionali e multi professionali, consiste in:

- collaborazione con l'Autorità giudiziaria attraverso attività diretta a fornire elementi di conoscenza e di valutazione necessari ai

fini decisionali e per l'applicazione di istituti giuridici nell'ambito penale e penitenziario;

- lavoro sul caso, con l'attivazione del processo di aiuto nei confronti del minorenne e della sua famiglia, o di altri soggetti significativi allo scopo di rimuovere le cause del disagio, di sostenere l'analisi critica delle proprie reti di appartenenza al fine di ridefinire i modelli comportamentali, nonché le possibili fonti d'aiuto e di supporto;
- cura dei rapporti con la comunità locale, in termini di attività programmatica e gestionale delle politiche di prevenzione del disagio minorile.

Gli **obiettivi** dell'intervento del servizio sociale minorile possono essere così indicati:

- offrire al minore elementi di chiarificazione e consapevolezza rispetto alla vicenda giudiziaria;
- raccogliere e fornire all'Autorità giudiziaria elementi di conoscenza sul minore;
- elaborare e attuare il programma di trattamento in collaborazione con i servizi minorili e dell'ente locale;
- attivare processi di responsabilizzazione nel minore e nella sua famiglia;
- costruire con il minore un percorso di cambiamento;
- favorire la conciliazione con la parte offesa e quindi richiesta di intervento di mediazione penale;
- favorire l'invio del caso ad altri servizi.

Per quanto riguarda la gestione della misura della **messa alla prova**, è necessario ricordare che i presupposti per la sua concessione sono i seguenti: la prova della colpevolezza in ordine al fatto e un'attenta scelta dei casi. La messa alla prova è un particolare istituto previsto dall'art. 28 del DPR 448/88 che consente all'Autorità giudiziaria minorile di sospendere il giudizio e mettere alla prova il ragazzo. Per un lasso temporale che può variare da 6 mesi a un anno e più, il minore viene sottoposto a un periodo di osservazione durante il quale deve attenersi a un progetto educativo elaborato, con le caratteristiche suindicate, in accordo con il servizio sociale ministeriale. Al termine di tale periodo, qualora l'osservazione sia positiva, il giudice può disporre l'estinzione del reato e della pena. È questa una misura che può essere concessa in sede

di udienza preliminare oppure di udienza dibattimentale o di udienza in Corte d'Appello. La messa alla prova si basa sulla definizione di un progetto le cui caratteristiche principali devono essere:

- consensualità, cioè disponibilità ad adempierlo e accettazione del progetto da parte del minore;
- adeguatezza, ovverossia il contenuto deve corrispondere alla personalità del ragazzo;
- fattibilità, con l'esplicitazione degli obiettivi, delle modalità, dei tempi e dei soggetti coinvolti nell'attuazione;
- flessibilità, cioè prevedere la possibilità di rimodellamento del progetto in corso d'opera in relazione a cambiamenti nel ragazzo o nel contesto di riferimento.

La giustizia minorile è chiamata a gestire il momento particolare di cambiamenti sociali, economici e culturali quale quello che stiamo attraversando, sono infatti di prossima attuazione riforme che vanno in tale direzione, delineando ambiti di competenza sempre più ampi che devono fronteggiare, oltre alle difficoltà interne, le nuove sfide date da una società sempre più multietnica e multiculturale. Appare chiaro che se l'applicazione delle procedure penali, in ambito di giustizia ordinaria, può sembrare un passo scontato, dovuto e di relativamente facile concretizzazione, parlando di giustizia minorile assume una valenza tutt'altro che trascurabile. Il processo che coinvolge un minore, la rieducazione con la prospettiva di un reinserimento nella società è un obiettivo fondamentale e un diritto per tutti quei ragazzi che entrano nel circuito penale. Le ricerche condotte in ambito nazionale e internazionale dimostrano che il concetto di pena non deve essere legato alle carceri, in quanto l'applicazione di misure alternative dimostra che la recidiva

si abbassa notevolmente, la rieducazione non deve assumere il valore di una pena da scontare, ma di un graduale cammino che accompagni il giovane verso una nuova coscienza di se stesso e del mondo che lo circonda, dei suoi diritti e dei suoi doveri, promuovendo altresì la ricostruzione dal basso che diventa giustizia riparativa. Il numero non eccessivo dei minori che entrano nel circuito penale assume tutto un altro peso se pensiamo che dietro ogni singolo caso si cela non tanto un atto di delinquenza, ma un dramma che colpisce l'esistenza di una persona nella sua fase più esposta e delicata, e della sua famiglia che spesso si trova sola e deprivata sia a livello sociale che economico. È necessario che la società ponga al centro la persona per ripartire da un'educazione che aiuti a promuovere politiche di sviluppo e di promozione della cultura in quanto la crisi non è solo economica, ma è anche crisi di valori. Accompagnare la crescita e il reinserimento sociale di soggetti minorenni impone alla società adulta di interrogarsi e capire culturalmente come costruisce la sua scala di priorità rispetto a obiettivi di giustizia, di progresso, di pace, di uguaglianza sociale. Gli operatori del servizio sociale del Dipartimento giustizia minorile sono chiamati pertanto non solo ad assicurare assistenza ai minori, cosa che realizzano fra tante difficoltà, ma anche a promuovere politiche di integrazione rispetto a una costruzione di legalità come bene comune per garantire i diritti dei ragazzi loro affidati. Promuovere il benessere presuppone la capacità di relazionarsi con tutti gli attori sociali e di costruire insieme nella cooperazione e non nella competizione: costruire reti è facile ma i nodi devono essere solidi. Chi opera nel sociale incarna il cambiamento e vuole giustizia nel rispetto della pari opportunità per valorizzare la persona nella sua individualità.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bartolini, F., Alibrandi, L., Corso, P. (a cura di) (1992), *I nuovi quattro codici: civile e di procedura civile, penale e di procedura penale: le leggi complementari*, Piacenza, La Tribuna.
- Ciaschini, U. (2012), *Servizio sociale minorile e giustizia penale: cornice istituzionale e dimensione territoriale*, Roma, Carocci.

- Mastropasqua, I. (1997), *I minori e la giustizia: operatori e servizi dell'area penale*, Napoli, Liguori.
- Palomba, F. (2002), *Il sistema del processo penale minorile*, Milano, Giuffrè.
- Pesarin, S. (2014), *Educazione alla legalità: i minori del penale*, in «La ricerca», marzo, n. 5.
- Spirito, D. (1991), *Servizi sociali e sistema nel nuovo processo penale minorile*, in «Esperienze di giustizia minorile», n. 2.



# Oltre l'ALLONTANAMENTO: una RICERCA in EMILIA-ROMAGNA



Francesca Corradini

Le riflessioni proposte prendono l'avvio da un ricerca a fini di studio condotta sui dati della Regione Emilia-Romagna relativi agli interventi di collocamento eterofamiliare dei minori, attivati nel periodo 2008-2012.

Lo scopo del lavoro è stato quello di osservare le caratteristiche dei minori "fuori famiglia" in Emilia-Romagna, la loro evoluzione nel tempo, le problematiche prevalenti di bambini, ragazzi e dei nuclei familiari e la correlazione tra le principali problematiche, le tipologie di collocamento, gli esiti e le possibili evoluzioni dei percorsi.

### Il sistema informativo della Regione Emilia-Romagna

Dall'anno 2000, la Regione Emilia-Romagna garantisce la raccolta dei dati sulle situazioni di assistenza ai minori da parte dei diversi servizi sociali attraverso il sistema informativo Sisam. È un applicativo web che consente la raccolta di dati individuali sugli utenti seguiti dai servizi e sulle risorse a disposizione, l'inserimento dei dati è a carico di ciascun servizio territoriale di tutela minori.

Attraverso Sisam è possibile, per gli operatori, gestire in modo informatizzato la cartella sociale del minore, raccogliendo informazioni sulle caratteristiche del minore, sulla sua famiglia, sulla presa in carico e sugli interventi erogati, nonché sulle risorse attivabili.

Le informazioni disponibili riguardano tutti gli ambiti del percorso di lavoro: segnalazione o primo accesso; dati anagrafici del minore; percorso della presa in carico. Per tutti i minori che vengono presi in carico troviamo le infor-

mazioni relative a: nucleo familiare; provvedimenti dell'Autorità giudiziaria; informazioni su eventuali violenze/maltrattamenti; tipologia e referenti degli interventi erogati. Per quanto riguarda gli interventi dei servizi, i principali sono: aiuti economici diretti e indiretti; inserimenti in struttura; affidamento familiare e parentale; vigilanza post adozione; altri interventi di sostegno e accompagnamento in relazione, ad esempio, all'ambito scolastico o di avviamento al lavoro.

Il sistema registra inoltre le informazioni riguardanti le caratteristiche e i percorsi delle coppie disponibili per l'affido e l'adozione: dati anagrafici, caratteristiche delle coppie, informazioni sulla fase di accesso e sulle indagini psicosociali. Dei 61 servizi di tutela minori presenti sul territorio nel periodo osservato, alla fine del 2012 la situazione della copertura informativa era totale per 46 servizi, altri erano assenti o fornivano dati secondo Sisam ma attraverso altri sistemi o inviavano solo dati parziali.

### L'analisi dei dati

I dati messi a disposizione sono quelli relativi ai minori con almeno un intervento di collocamento eterofamiliare, sia in affido che in struttura, compresi gli interventi semiresidenziali (inserimenti in centri diurni e affidi a tempo parziale), sia con la madre che senza la madre. Sono relativi agli anni 2008-2012 per i servizi che utilizzano Sisam, al solo 2012 per i servizi che utilizzano Sisam Import. La popolazione disponibile per l'analisi è costituita da 8.458 minori. Data l'imponente quantità di informazioni disponibili, si è reso necessario

selezionare le aree su cui effettuare l'analisi e scegliere alcune variabili sulle quali concentrare l'attenzione, tralasciando necessariamente altri percorsi possibili. Si è pertanto deciso di riflettere principalmente sulle caratteristiche dei minori fuori famiglia, sulle diverse tipologie di collocamento dei minori e sugli esiti dei percorsi, effettuando analisi di carattere descrittivo nel tempo e correlazioni tra variabili, le stime sono state effettuate attraverso tabelle a doppia entrata e successivamente corrette tramite modelli di regressione di probabilità lineare<sup>1</sup>.

#### L'analisi di dati amministrativi: alcune criticità

L'analisi di dati amministrativi presenta l'indubbio vantaggio di avere a disposizione un'ingente quantità di informazioni relative a un periodo temporale abbastanza ampio. Vi sono, tuttavia, alcune aree problematiche, che è opportuno sottolineare: la prima criticità deriva dal fatto che i dati amministrativi non sono raccolti a scopo di ricerca, ma a scopo di rendicontazione, di organizzazione del lavoro, o di richiesta di finanziamenti. Un'altra difficoltà, per il ricercatore, è relativa alla necessità di comprendere e interpretare il significato di alcune etichette e, talora, di alcune variabili, nel momento in cui devono essere effettuate operazioni di raggruppamento o definizione. Occorre, infatti, confrontarsi con una terminologia funzionale all'uso da parte degli operatori, espressa con un linguaggio tecnico, non sempre di immediata comprensione a chi non tratta abitualmente la materia. A questo occorre aggiungere la possibilità che l'inserimento sia stato effettuato da operatori di diverse professionalità: assistenti sociali che si occupano del lavoro diretto, ma

anche operatori di segreteria o addetti amministrativi, che non sempre condividono un medesimo *framework* teorico. Tutto questo ha comportato, da un lato, una carenza di informazioni su variabili che, per lo scopo di ricerca, sarebbero state fondamentali, ed è stato necessario eliminare molte informazioni perché non coerenti, ripetute o palesemente errate; dall'altro, ha condizionato la possibilità di approfondire piste di ricerca interessanti sui percorsi dei minori allontanati.

#### Le caratteristiche dei minori fuori famiglia in Emilia-Romagna

La popolazione interessata da interventi di collocamento eterofamiliare è prevalentemente maschile, i maschi rappresentano infatti il 59% del totale. L'andamento nel tempo evidenzia un progressivo divario tra maschi e femmine, con un aumento di 10 punti percentuali nel periodo osservato.

L'età media, al momento della presa in carico, è di 9 anni, ma si evidenzia un progressivo innalzamento nel corso del tempo. Infatti, come è evidente dalla tabella 1, se nel 2007 si presentava, tra i minori da prendere in carico, una distribuzione abbastanza equa delle diverse classi di età, con una leggera prevalenza di bambini in età scolare e preadolescenti, nel 2012 la metà dei minori è costituita da adolescenti, mentre le classi di età inferiori risultano distribuite in maniera sostanzialmente equa. Se si osserva il complesso degli interventi erogati, l'età maggiormente rappresentata è comunque quella dei bambini in età prescolare, a dimostrazione di come i cambiamenti nel profilo dell'utenza stiano avvenendo in maniera abbastanza graduale.

**Tabella 1 - Andamento nel tempo delle classi di età – soli minori interessati da un intervento di collocamento eterofamiliare, dati di flusso (valori percentuali di riga, anni 2007-2012)**

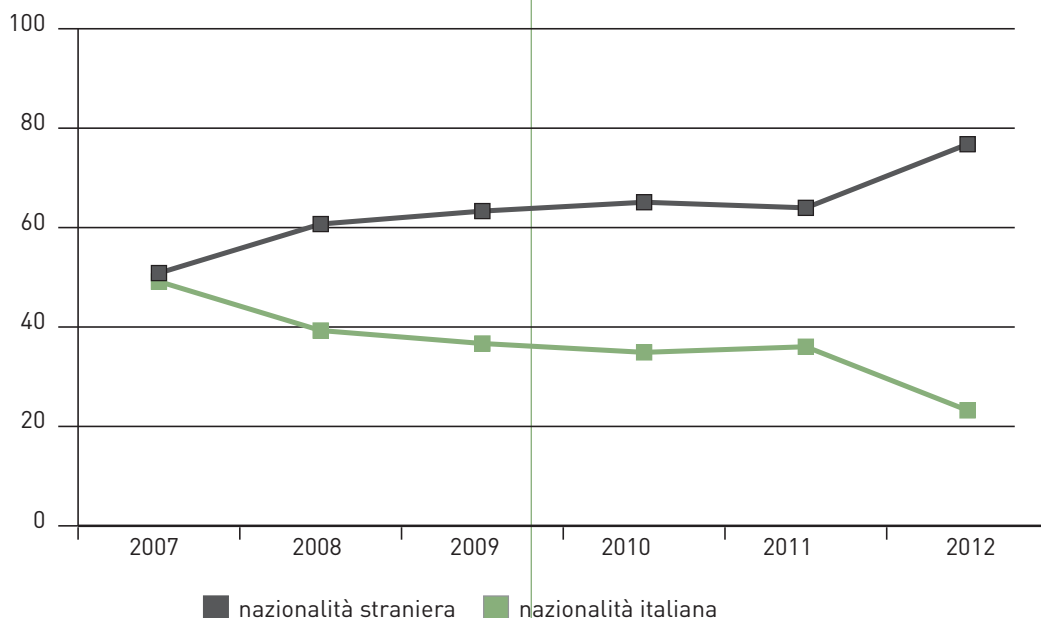
anno presa in carico	neonati	età prescolare	da 6 a 13 anni	da 14 anni in su	totale
2007	18,5	23,0	30,4	27,9	100
2008	17,3	22,8	29,9	29,8	100
2009	14,9	19,5	29,7	35,7	100
2010	15,1	19,0	28,1	37,4	100
2011	14,6	17,1	23,2	44,9	100
2012	13,6	15,6	17,6	53,0	100

<sup>1</sup> Dal punto di vista metodologico, nell'analisi dell'andamento temporale, sono stati considerati solo i servizi che hanno fornito informazioni complete per tutti gli anni dal 2008 al 2012, sono quindi stati esclusi i servizi che utilizzano la piattaforma Sisam Import e quelli che in alcune annate non hanno fornito i dati. Le informazioni perse, escludendo questi servizi, sono relative a circa 1.500 minori. Si è deciso, tuttavia, di inserire nell'analisi anche le situazioni prese in carico nel 2007, in quanto la percentuale delle situazioni aperte e chiuse nello stesso anno risulta sempre essere molto bassa (in termini di valori assoluti tra i 50 e gli 80 casi all'anno), quindi, accettando un lieve margine di errore, si è ritenuto di poter estendere l'osservazione a un anno in più, acquisendo informazioni relative a oltre 700 minori.

Sulla totalità del campione, il 48% dei minori accolti è di nazionalità italiana e il 52% è straniero, osservando però il flusso delle nuove

prese in carico nel tempo (figura 1), la percentuale dei minori stranieri sale progressivamente, fino a coprire il 76,2% delle nuove prese in carico nel 2012.

**Figura 1 - Andamento nel tempo della composizione della nazionalità italiana e straniera – soli minori interessati da un intervento di collocamento eterofamiliare, dati di flusso (valori percentuali, anni 2007-2012)**



L'evidente modificazione della popolazione dei minori interessati da interventi di collocamento eterofamiliare nella direzione di una sempre maggior presenza di maschi, adolescenti, di nazionalità straniera, in parte dipende dalla presenza dei minori stranieri non accompagnati, che costituiscono quasi il 30% del totale<sup>2</sup>. Occorre tuttavia considerare come la popolazione dei minori con nazionalità straniera, nel complesso, sia composta per quasi il 40% da minori nati in Italia da genitori stranieri, evidenziando comunque una sovra rappresentazione dei nuclei stranieri tra i minori fuori famiglia.

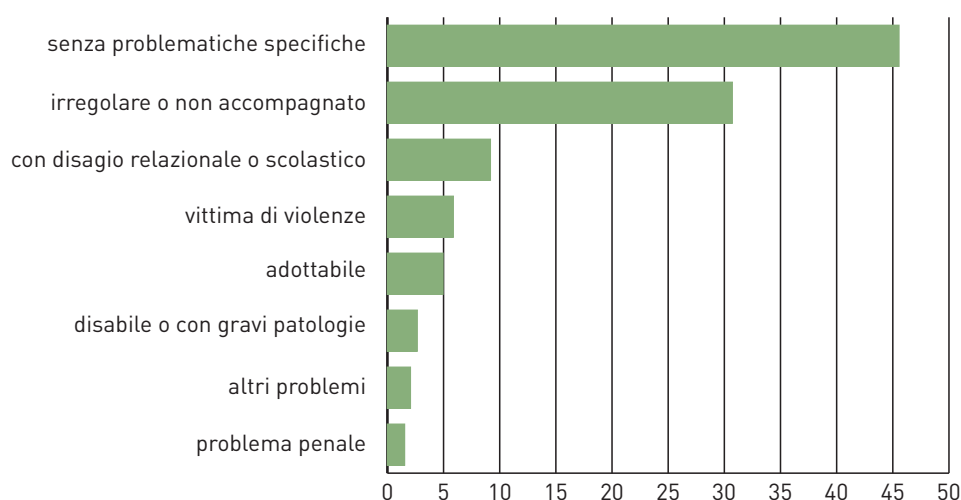
La composizione del nucleo familiare dei minori è una variabile fondamentale da considerare nell'analisi dei percorsi di collocamento eterofamiliare di bambini e ragazzi. Nella nostra analisi, sono a disposizione le informazioni relative al nucleo familiare solo per il 54% dei minori considerati (in termini di valori assoluti circa 4.270 su 8.450). Nel campione ridotto osservato, il 46% dei minori, al momento della presa in carico, viveva con entrambi i genitori, il 28% solo con la madre, il 5% solo col padre e il 6% solo con fratelli e sorelle.

### Le problematiche prevalenti dei minori

Esaminare quali siano le problematiche che conducono alla scelta di avvalersi di interventi di collocamento fuori famiglia, e come queste problematiche si modifichino nel tempo, è indubbiamente il primo passo per poter comprendere quali siano le situazioni che gli operatori si trovano di fronte e quali risposte vengono fornite dai servizi. Occorre tuttavia precisare che definire la "problematica prevalente" del minore (e successivamente dei nuclei familiari) non significa che sia possibile identificare automaticamente questa problematica con la causa dell'allontanamento. La problematica prevalente è quella che viene individuata dagli operatori come la "ragione principale" per la presa in carico, l'analisi ci aiuta quindi a identificare quali sono, come si distribuiscono e come interagiscono le problematiche principali dei minori e dei nuclei familiari, in quelle situazioni in cui i servizi, in un preciso momento della presa in carico, hanno attuato un intervento di collocamento eterofamiliare. Nella figura 2 si osserva la distribuzione delle problematiche dei minori.

<sup>2</sup> Si è ritenuto importante non separare, nell'analisi descrittiva, la componente dei minori stranieri non accompagnati dal resto della popolazione, in quanto i percorsi avviati e le risorse disponibili vanno nella direzione di una sempre maggiore integrazione nel contesto. In tal senso si muovono anche le più recenti riflessioni a livello regionale (Maurizio, 2015).

**Figura 2 – Distribuzione delle problematiche prevalenti dei minori – soli minori interessati da un intervento di collocamento eterofamiliare, dati di stock (valori percentuali, anni 2007-2012)**

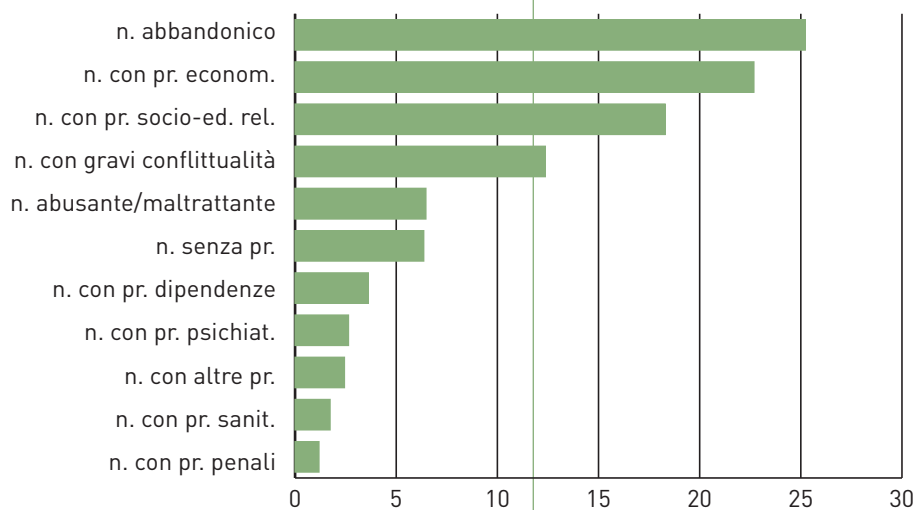


Si osserva come quasi la metà dei minori (il 45%) non presenti alcuna problematica specifica, ma appartenga a quello che, all'interno del sistema informativo, viene definito un "nucleo problematico". Le difficoltà principali, quindi, non sono tanto da ricercare in disagi, disfunzioni o comportamenti del bambino o ragazzo, ma è la famiglia a presentare problematiche tali da rendere necessario un allontanamento o un affiancamento importante nella cura dei figli. Nel corso del tempo questa problematica è diminuita progressivamente, passando dal 50% al 34% nel periodo osservato. Il secondo gruppo maggiormente numeroso, pari al 30% del totale dei minori fuori famiglia dei minori, è costituito dai minori stranieri non accompagnati. Il 9% dei minori presenta quello che viene definito "disagio relazionale o scolastico": si tratta di situazioni in cui il bambino o il ragazzo manifestano un "disadattamento sociale", che però non sfocia (o non è ancora sfociato) nella devianza. Solitamente si tratta di gravi difficoltà nell'inserimento nei contesti di socializzazione, primo fra tutti quello scolastico, è evidente come, in questi casi, alle difficoltà del minore si intrecci necessariamente una fragilità del nucleo familiare. I minori vittima di violenze rappresentano il 6% del totale e questa percentuale si è mantenuta abbastanza costante nel tempo, con un numero medio di circa 50 nuove situazioni l'anno. Complessivamente, la percentuale delle nuove prese in carico risulta essere in aumento, è infatti passata, nei cinque anni osservati, dal 23% al 44%.

#### Le problematiche prevalenti dei nuclei familiari

La problematica maggiormente diffusa è quella dei nuclei cosiddetti "abbandonici", che riguardano il 24% del totale, si tratta, per la maggior parte, dei nuclei collegati ai minori stranieri non accompagnati, pertanto una definizione maggiormente corrispondente alla realtà potrebbe essere quella di nuclei "assenti". La seconda problematica, pari al 22% del totale, è quella dei nuclei con problemi economici e abitativi. Occorre trattare con delicatezza questa informazione, per evitare di affermare superficialmente che gli interventi di collocamento eterofamiliare avvengano prevalentemente per le difficoltà economiche dei genitori, ipotesi che sarebbe contraria alla legge, nonché estremamente discutibile da un punto di vista etico e della deontologia professionale. Solitamente le richieste di un sostegno di natura economica o relative all'abitazione sono le prime che le persone portano quando accedono ai servizi sociali, gli operatori che le accolgono devono essere in grado di comprendere, nel tempo, quando al disagio economico si sommano gravi carenze sul piano educativo e dell'accudimento dei figli. Il 18% delle situazioni è costituita da nuclei con problemi definiti "socio-educativi relazionali", in cui, quindi, non sono presenti problematiche specifiche, ma le competenze genitoriali risultano essere carenti o inadeguate, configurando una condizione di rischio per i figli. Si tratta di una categoria molto ampia ed eterogenea, in cui possono essere ricompresi disagi di entità medio-lieve, insieme a situazioni di grave trascuratezza.

**Figura 3 – Distribuzione delle problematiche prevalenti dei nuclei familiari – soli minori interessati da un intervento di collocamento eterofamiliare, dati di stock (valori percentuali, anni 2007-2012)**



Significativa è la percentuale dei nuclei con gravi conflittualità (12%), che presenta un andamento abbastanza costante nel tempo. Il gruppo è costituito prevalentemente (anche se non esclusivamente) da genitori che stanno effettuando percorsi di separazione, è interessante osservare che la percentuale di nuclei con gravi conflittualità, all'interno del campione, è superiore a quella delle altre problematiche di natura più specifica, ad esempio a quella dei nuclei maltrattanti o con problemi di dipendenze. La percentuale dei nuclei cosiddetti "abusanti/maltrattanti" negli ultimi tre anni è stata abbastanza costante, attestandosi attorno al 6%. Appare significativa la percentuale relativamente bassa (sotto il 5%) di nuclei con problemi di dipendenze e con problemi di natura psichiatrica, entrambe le problematiche mostrano un andamento decrescente nel periodo osservato, in particolare i nuclei con problemi di dipendenze passano dall'8% del 2007 al 2% del 2012.

#### Gli interventi di collocamento eterofamiliare erogati

Nel periodo osservato, sono stati erogati complessivamente 11.125 interventi, tra affidamenti e collocamenti in struttura, sia a tempo pieno che a tempo parziale. Il dato è superiore al numero dei minori assistiti, in quanto sono presenti minori che hanno usufruito di più di un intervento, anche di natura diversa. La maggior parte degli interventi erogati, pari al 39%, è costituita da inserimenti in struttura

residenziale senza la madre, seguiti dagli interventi di affido a tempo pieno, che costituiscono il 23% degli interventi totali. Gli inserimenti a tempo parziale costituiscono meno di un quarto degli interventi e sono prevalentemente collocamenti in centro diurno, nel complesso pari al 14% degli interventi erogati, mentre la percentuale degli affidi a tempo parziale rappresenta quasi il 10%. I dati rivelano un andamento pressoché speculare dell'affido a tempo pieno e dell'inserimento in struttura residenziale: all'aumentare degli inserimenti in struttura diminuiscono gli affidi, con una punta di massima differenza nel 2010, poi entrambi gli interventi presentano una tendenza piuttosto stabile. Gli interventi di inserimento in struttura con la madre mostrano, invece, un trend in costante crescita, passano infatti dal 3% nel 2007 al 9% nel 2012. Gli interventi a tempo parziale (affido part time e inserimento in centro diurno educativo), dopo una prima flessione tra il 2007 e il 2008, si mantengono abbastanza costanti.

Il dato relativo alla diminuzione degli affidi e all'aumento degli inserimenti in comunità, risulta, almeno in parte, coerente con il cambiamento della popolazione interessata da interventi di collocamento eterofamiliare. Si è evidenziata, infatti, una chiara tendenza a un progressivo aumento dei minori ultra 14enni, specialmente di genere maschile, e in buona parte di nazionalità non italiana, che rappresentano l'utenza principale delle comunità residenziali.



## Esiti e processi

Al termine dell'analisi descrittiva, si è cercato di osservare i differenti percorsi dei minori fuori famiglia, allo scopo di definire, attraverso l'osservazione dettagliata dei passaggi di ciascun minore, quale sia l'esito effettivo degli interventi e se, al di là del rientro o meno in famiglia, ci sia stato un percorso migliorativo (o peggiorativo) delle condizioni di partenza. L'intenzione è quella di offrire un contributo alla riflessione finalizzata a individuare criteri utili per descrivere i percorsi dei minori e delle famiglie, cercando di osservare le azioni dei servizi anche dal punto di vista degli esiti sul lungo periodo. Si è ritenuto opportuno, quindi, non considerare unicamente il momento del rientro del minore in famiglia come "punto di arrivo" di un intervento, ma esaminare in termini più ampi il percorso di ciascun minore, in un'ottica di analisi che tenga conto, per quanto possibile, sia degli *output* che degli *outcomes*.

### La costruzione dei tipi di esito e di processo

A partire dall'esame della letteratura di settore e dall'osservazione dei dati disponibili, sono stati quindi creati dei tipi di esito e dei tipi di processo, finalizzati a definire in maniera dettagliata i percorsi effettuati dai minori. Sono stati utilizzati alcuni presupposti, derivanti dalla normativa, dall'analisi della letteratura e dall'osservazione concreta delle situazioni operative. Il primo assunto è che il ricongiungimento del bambino con la famiglia di origine corrisponda all'esito preferibile, in quanto, oltre a numerose ricerche (Fraser *et al.*, 1996; Thoburn *et al.*, 2012) è lo stesso dettato normativo<sup>3</sup> a indicarlo come *mission* dei servizi. Il secondo presupposto consiste nel non considerare in maniera acritica il rientro in famiglia come un esito sempre positivo: si può sottolineare come, ad esempio, il rientro in famiglia di un bambino dopo un periodo di affido eterofamiliare di due anni, programmato e raggiunto come esito atteso di un progetto, sia molto differente dal rientro di un adolescente con problematiche comportamentali che fugge da una comunità residenziale dopo alcuni mesi di inserimento. Un terzo assunto, che si basa sulle ricerche disponibili in letteratura (si vedano ad esempio Knorth *et al.*, 2008; Lee *et al.*, 2013; la rassegna di Saviane Kaneklin e Comelli, 2013) e sulle indicazioni normative sia a livello nazionale che internazionale<sup>4</sup>, è che un collocamento in un contesto di

tipo familiare sia tendenzialmente "preferibile" per il minore rispetto a un collocamento in un contesto comunitario e che un collocamento nell'area della famiglia di origine (ad esempio in comunità con la madre o un affido parentale) sia tendenzialmente "preferibile" rispetto a un collocamento eterofamiliare. I dati di ricerca, infatti, evidenziano come, negli inserimenti in ambito familiare, sia maggiormente garantita una stabilità e come, nella maggior parte dei casi, sia più probabile un rientro definitivo del minore presso la famiglia di origine (Harden, 2007; Holtan, 2008) o, comunque, il mantenimento dei rapporti.

### Le variabili disponibili

Le variabili presenti nel sistema informativo, che sono state utilizzate per costruire le differenti tipologie sono relative a diverse dimensioni:

- Data di inizio e fine intervento.
- Data di inizio e fine della presa in carico.
- Tipo di intervento nell'area dell'affido: sono considerati i diversi tipi di affidamento
- Tipo di intervento nell'area dell'inserimento in struttura: sono considerati i diversi tipi di inserimento in struttura.
- Presenza della madre (solo per gli inserimenti in struttura).
- Motivo di attivazione: attivato a seguito di segnalazione o attivato a seguito di verifica del progetto.
- Motivo di inserimento in struttura. Gli items sono: abbandono, inadeguatezza socio-educativa, condizioni sanitarie, prevenzione devianza, impossibilità temporanea dei genitori, difficoltà gravi del nucleo, collocazione in luogo protetto, fallimento dell'affido, altro.
- Motivo di termine dell'intervento. Gli items sono: conclusione intervento, uscita richiesta dall'utente, uscita richiesta da altri, abbandono da parte dell'utente, raggiungimento della maggiore età, trasferimento ad altro ente o servizio, deceduto, altro motivo di uscita.
- Situazione a fine intervento. Gli items sono: rientrato nella famiglia di origine, affidato a un nucleo familiare (per gli inserimenti in comunità), affidato a un altro nucleo familiare (per gli affidi), adottato, trasferito ad altro presidio residenziale (per le comunità), inserito in un presidio residenziale (per gli affidi), reso autonomo, rimpatriato, destinazione ignota, rimane in famiglia affidataria da maggiorenne, altro.

<sup>3</sup> Si vedano, ad esempio, le *Linee guida dell'Onu sui minori fuori famiglia*, al n. 3: «Essendo la famiglia il gruppo fondamentale della società e l'ambiente naturale della crescita, il benessere e la protezione dei bambini, gli sforzi devono essere in primo luogo diretti a permettere al bambino di rimanere o ritornare alle cure dei suoi genitori, o, dove risulti appropriato, ad altri membri della sua famiglia». Nella normativa italiana citiamo solo, a titolo di esempio, le recenti *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare*, al N. 020: «il fine ultimo dell'affidamento familiare è riunificare ed emancipare le famiglie, non separare».

<sup>4</sup> Si riportano, a titolo esemplificativo, le *Linee guida dell'Onu sui minori fuori famiglia* all'art. 21: «In conformità con l'opinione degli esperti, l'accoglienza fuori dalla famiglia di origine dei bambini, specialmente quelli al di sotto dei tre anni, dovrebbe essere fornita in un ambiente familiare». Si veda anche l'art. 2 della legge 184/1983 e s.m.i. *Diritto del minore a una famiglia*.

### Le tipologie di esiti e processi

Alla luce delle suddette premesse, sono pertanto state costruite due variabili principali, da associare a ciascun minore, per ciascun tipo (tranne in caso di adozione) sono stati individuati dei sottotipi:

a) **ESITO**: corrisponde alla situazione in cui si trovava il minore alla data del 31.12.2012.

Si sono individuati 5 tipi di esito:

- **In famiglia, stabile**: quando, al termine del percorso, il minore rientra in famiglia. Nei sottotipi si distingue se l'esito è programmato dal servizio e se ci sono interventi di sostegno dopo il rientro del minore. Sottotipi sono: in famiglia stabile programmato con sostegno, non programmato, programmato senza sostegno.

- **Fuori famiglia, stabile**: quando, al termine del percorso, il minore non rientra in famiglia e non viene adottato, ma rimane in affidamento, in struttura, o vive in condizioni di autonomia una volta raggiunta la maggiore età. Si considera stabile fuori famiglia anche quando l'intervento non si è ancora concluso, ma il minore è fuori famiglia da oltre 4 anni.

- **Adottato**.

- **Intervento in corso**: quando l'intervento non si è concluso ed è stato iniziato da meno di 4 anni, in struttura, in affidamento o in semiautonomia.

- **Sconosciuto**: sono le situazioni in cui l'intervento si è concluso, ma non è indicata la situazione di fine intervento (oppure è indicato "altro" o "destinazione ignota").

b) **PROCESSO**: corrisponde al percorso effettuato da ciascun minore, a partire da tutte le informazioni disponibili sul caso, in un'ottica integrata e prospettica. Si definisce:

- **Evolutivo**: quando il minore, alla conclusione del progetto, rientra nella famiglia di origine. In alternativa, quando il minore fa un percorso che lo porta a migliorare la sua condizione di partenza, anche se non arriva al rientro in famiglia di origine. Ad esempio quando, da una collocazione di tipo comunitario, arriva a una sistemazione stabile di tipo familiare o in autonomia. Un processo si ritiene evolutivo anche quando il minore non è allontanato ma c'è un intervento semiresidenziale (affido a tempo parziale o

centro diurno) che si chiude senza indicazioni, perché si presume che il minore rimanga in famiglia. In questo senso si attribuisce lo stesso "valore" all'intervento di un servizio che riesce a far rientrare il bambino a casa e all'intervento di un servizio che, pur in presenza di una situazione problematica, riesce a mantenere il minore a domicilio con adeguati supporti.

- **Involutivo**: il minore, una volta concluso l'intervento, non ha migliorato le sue condizioni di partenza. Ad esempio, se da una condizione di accoglienza di tipo familiare si passa a un inserimento in un contesto comunitario, oppure se da un collocamento con la madre si passa a un collocamento del minore senza la madre, dal momento che, in entrambi i casi, si allontana la possibilità di un rientro nella famiglia di origine. Inoltre il processo viene considerato involutivo quando le motivazioni all'ultimo inserimento rivelano un fallimento dei percorsi precedenti.

- **Oscillante**: sono le situazioni in cui il minore effettua diversi passaggi fuori/dentro la famiglia di origine.

- **Statico fuori famiglia**: un processo si definisce "statico" quando il minore è fuori famiglia da oltre 2 anni (termine indicato dalla normativa per un momento di verifica). Questa condizione può essere indice del raggiungimento di un equilibrio per il minore, oppure di uno stallo per il servizio, per cui la situazione non riesce a evolvere.

- **Incerto in famiglia**: le situazioni di incertezza sono quelle in cui il minore rientra in famiglia, ma si presenta il rischio che venga allontanato, ad esempio perché il rientro non è stato programmato insieme al servizio ed è avvenuto per una fuga del minore o per una scelta unilaterale della famiglia. Si ritiene una situazione incerta anche quella in cui viene attivato un inserimento semiresidenziale per il minore (in affidamento part time o centro diurno) per inadeguatezza da parte della famiglia di origine, in quanto questi interventi spesso risultano essere il prodromo di un collocamento a tempo pieno.

- **Non rilevabile**: se l'intervento è in corso da meno di due anni, oppure se non è indicata la situazione finale ed è stato effettuato un solo intervento di collocamento in affidamento o in struttura che si è chiuso.

### Esiti e processi: staticità e incertezza

La percentuale dei minori che sono rientrati definitivamente in famiglia nel periodo osservato è pari al 47% e risulta essere oltre il doppio rispetto a quella dei bambini e dei ragazzi che hanno trovato una sistemazione stabile al di fuori della famiglia di origine (il 22%). Questi ultimi, nella grande maggioranza dei casi, sono inseriti presso una famiglia affidataria, in misura inferiore in un ambiente comunitario e, in una piccolissima quota, in una famiglia adottiva.

Se osserviamo i processi che hanno condotto ai differenti esiti, possiamo notare che quasi la metà dei minori considerati<sup>5</sup>, pari a un valore assoluto di oltre 2.500 bambini e ragazzi, ha effettuato un percorso *evolutivo*, che l'ha condotto quindi, attraverso gli interventi dei servizi, a migliorare la propria condizione. Solo il 6% ha effettuato un percorso di tipo *involutivo* e solo il 4% ha avuto un percorso di tipo *oscillante*, caratterizzato da rientri nel nucleo familiare e successive uscite. Sono le situazioni in cui è più alto il rischio di malessere per i bambini e i ragazzi e, nonostante le percentuali non elevate, tali percorsi interessano oltre 500 minori. Il 22% dei minori ha effettuato un percorso che abbiamo definito *statico*: da tempo vive fuori dalla famiglia di origine e non vi sono stati mutamenti significativi, potrebbe trattarsi di percorsi che hanno

immediatamente raggiunto un buon equilibrio, oppure di situazioni di stallo, in cui i servizi non riescono a promuovere cambiamenti o a lavorare con la famiglia di origine. Il 20% dei minori ha effettuato un percorso che non è ancora ben definito: c'è stato come esito il rientro in famiglia, ma la situazione si configura *incerta* o a rischio di allontanamento.

### Quali percorsi per quali problematiche

Le problematiche dei minori e, soprattutto, le problematiche dei nuclei familiari appaiono determinanti nell'indicare i possibili percorsi, sia in termini di collocamento, sia in termini di esito e processo.

Si riportano di seguito due tabelle riassuntive dell'analisi multivariata, in cui, per ciascuna delle principali problematiche dei minori e dei nuclei familiari viene descritto il profilo tipico dei minori (genere, età, nazionalità) e vengono indicati il tipo di collocamento prevalente, i principali esiti e i principali processi<sup>6</sup>. Le problematiche del nucleo familiare appaiono quelle maggiormente determinanti nel tracciare i percorsi dei minori fuori famiglia, in quanto, come evidente dalla figura 2, la maggior parte dei minori (oltre 4.500 sul totale) viene definita "senza problematiche specifiche" e la presa in carico avviene a causa delle prevalenti difficoltà del nucleo familiare.

<sup>5</sup> Data l'elevata percentuale di *missing data*, corrispondenti al tipo di processo non rilevabile, la popolazione considerata è pari a 5.296 minori.

<sup>6</sup> Occorre considerare che, in termini di valori assoluti, vi sono rilevanti differenze tra i diversi gruppi: rispetto alle problematiche dei minori, i primi due gruppi (minori con disagio relazionale e/o scolastico e minori stranieri non accompagnati) sono composti da oltre un migliaio di individui, quelli meno numerosi da alcune centinaia, analoga riflessione vale per le problematiche prevalenti dei nuclei familiari. In entrambe le tabelle, le problematiche sono inserite in ordine decrescente a partire dai gruppi più numerosi. Sono stati esclusi i gruppi con meno di 100 individui.

**Tabella 3 - Schema riassuntivo delle principali problematiche prevalenti dei minori fuori famiglia in Emilia-Romagna nel periodo 2008-2012**

PROBLEMATICHE PREVALENTE MINORE	PROFILO TIPICO	TIPO DI COLLOCAMENTO	ESITO TIPICO	PROCESSO TIPICO
Minori con disagio relazionale e/o scolastico	Sono maschi per il 60%, fascia di età della scuola dell'obbligo, molti italiani	Prevalentemente in centro diurno	In famiglia, stabile	Evolutivo con rientro in famiglia e incerto in famiglia
Minori stranieri non accompagnati	Per il 90% sono maschi, stranieri, ultraquattordicenni	In comunità educativa o di pronto intervento	Stabile fuori dalla famiglia di origine, soprattutto in autonomia, molti esiti sconosciuti	Principalmente non rilevabile, ma anche evolutivo senza rientro in famiglia
Minori vittime di violenze	Sono per il 60% femmine, di età scolare o prescolare	In struttura residenziale	Associazione negativa con gli esiti stabili in famiglia	Statico fuori famiglia
Minori disabili o con gravi patologie	Bambini piccoli, per il 60% maschi e prevalentemente italiani	Associazione negativa con i collocamenti fuori famiglia a tempo pieno	In famiglia, stabile	Incerto in famiglia, ma sono presenti anche gli altri tipi di processo
Minori adottabili	Bambini piccoli (45% neonati), italiani	In affido a tempo pieno	In adozione	Evolutivo senza rientro in famiglia

**Tabella 4 - Schema riassuntivo delle problematiche prevalenti dei nuclei familiari dei minori fuori famiglia in Emilia-Romagna nel periodo 2008-2012**

PROBLEMATICHE PREVALENTE NUCLEO FAMILIARE	PROFILO TIPICO DEI MINORI	TIPO DI COLLOCAMENTO	ESITO TIPICO	PROCESSO TIPICO
Nuclei "abbandonici" o assenti	Problematica associata per oltre il 70% ai minori stranieri non accompagnati	In comunità o, in misura inferiore, in affido	Sconosciuto, oppure stabile fuori famiglia	Non rilevabile, in misura inferiore evolutivo senza rientro in famiglia
Nuclei con problematiche socioeducative relazionali	Ragazzi tra 6 e 13 anni, per il 60% italiani	In centro diurno o in affido part time	In famiglia, stabile	Evolutivo con rientro in famiglia; in misura inferiore incerto in famiglia e statico fuori famiglia
Nuclei con problemi economici e abitativi	Per il 60% minori stranieri, omogenei per fasce di età	Associazione negativa coi collocamenti a tempo pieno, positiva coi collocamenti diurni o part time	In famiglia, stabile	Evolutivo o incerto in famiglia
Nuclei con gravi conflittualità	Minori prevalentemente della fascia di età scolare, per il 60% italiani	In struttura, soprattutto con la madre	In famiglia, stabile	Evolutivo, ma anche oscillante
Nuclei abusanti/maltrattanti	Minori fino a 13 anni, per il 55% italiani	In struttura residenziale	Stabile fuori famiglia (soprattutto in comunità)	Statico fuori famiglia; in misura inferiore involutivo
Nuclei con problemi di dipendenze	Bambini sotto i 6 anni, per il 90% italiani	In affido a tempo pieno	Stabile fuori famiglia (soprattutto in affido)	Statico fuori famiglia
Nuclei con problematiche di natura psichiatrica	Bambini piccoli (per il 40% neonati), prevalentemente italiani.	In affido	Associazione negativa con gli esiti stabili in famiglia	Statico fuori famiglia; in misura inferiore involutivo e oscillante

Se osserviamo le tipologie di collocamento, l'impressione complessiva che si può ricavare è quella che gli operatori cerchino il più possibile di mantenere i minori all'interno del nucleo familiare di appartenenza. Non sembra che vi sia un ricorso indifferenziato al collocamento in affido piuttosto che in comunità, ma che si cerchi, a seconda delle problematiche, la soluzione ritenuta meno traumatica per il minore. L'inserimento in struttura residenziale, infatti, pare essere attuato principalmente in assenza del nucleo familiare (nel caso dei minori stranieri non accompagnati), oppure quando la gravità delle problematiche presentate rende necessario un alto livello di protezione per il minore (ad esempio, nel caso in cui sia vittima di violenze) e quando l'accudimento da parte di una famiglia risulterebbe essere assai difficoltoso. Nelle situazioni in cui le problematiche si possono gestire con supporti domiciliari o

diurni, tendenzialmente il minore non viene separato dal nucleo familiare.

#### Chi torna a casa? Ostacoli al rientro in famiglia

Se poniamo l'attenzione sugli esiti degli interventi, possiamo osservare che le situazioni associate agli esiti di rientro stabile in famiglia sono quelle in cui le problematiche appaiono meno gravi, oppure meno definite, in particolare, il disagio relazionale dei minori e dei nuclei e le problematiche di natura economica e abitativa. Le situazioni più complesse, ad esempio quelle in cui sono presenti maltrattamenti o violenze, patologie psichiatriche, problemi di dipendenza, in coerenza con le evidenze riscontrate in letteratura (Jones *et al.*, 1998; Marsch *et al.*, 2006), sono associate a una bassa probabilità di rientro in famiglia. Nelle situazioni più gravi i bambini sono inseriti in comunità,

oppure, se sono molto piccoli, in affido, l'esito prevalente è comunque l'affido *sine die* oppure, per i più grandi, l'autonomia, dal momento che la gravità delle problematiche non consente, con ragionevole certezza, il ripristino della convivenza familiare in una condizione di sicurezza. Nelle situazioni meno complesse, oppure quando il disagio dei bambini o del nucleo familiare non è ben definito, o è meno evidente, i minori non vengono allontanati, ma si attivano supporti semiresidenziali o a tempo parziale, per cui i bambini e i ragazzi rimangono in famiglia, spesso in una situazione di incertezza. Sembra essere poco rappresentato, all'interno del campione, il percorso "classico" dell'affido a tempo pieno, così come definito a livello normativo: un intervento temporaneo che consente di garantire ai bambini la possibilità di crescere in un ambiente familiare, mentre i genitori, o gli adulti di riferimento, effettuano un percorso di recupero delle competenze parentali, al termine del quale è prevista la riunificazione. Non si sono, infatti, riscontrate tipologie di situazioni cui sia associata una tendenza positiva all'inserimento dei minori in affido e contemporaneamente una tendenza all'esito di stabilità in famiglia.

#### Le scelte degli operatori sociali tra prudenza e rischio

La tendenza a una polarizzazione delle problematiche a seconda della gravità si riflette, oltre che sulle tipologie di collocamento e sugli esiti degli interventi, anche sui processi dei minori fuori famiglia.

Le situazioni di più difficile "risoluzione", in cui i minori sono vittime di abusi o maltrattamenti, hanno genitori con patologie psichiatriche o problemi di dipendenza, sono quelle che presentano elevate associazioni con una situazione "statica", mentre quelle in cui il disagio non è conclamato presentano elevate probabilità di rimanere in famiglia in una situazione di incertezza. L'atteggiamento degli operatori sembra quindi oscillare tra due poli, quello della "prudenza" e quello del "rischio". Nel primo caso l'allontanamento assume una valenza preminentemente protettiva, i bambini vengono inseriti in comunità o in affido a seconda dell'età e rimangono in questa situazione di "stallo" per molto tempo. I fattori che possono portare a questa condizione possono essere molto diffe-

renziati. In casi estremi, si potrebbe ipotizzare un atteggiamento degli operatori concentrato esclusivamente sui percorsi di tutela, per cui, una volta "collocato in condizioni sicurezza" il minore, non ci si preoccupa più di lavorare per il recupero delle competenze genitoriali. Solitamente, però, lo sforzo degli operatori è ingente, ma pare ugualmente non esitare in una direzione di rientro e neppure in un'interruzione definitiva dei legami e una conseguente adottabilità. Si assiste così al fenomeno che Alfredo Carlo Moro (2008, p. 287) definisce "bambini nel limbo", in affidamento familiare da moltissimi anni senza che la situazione evolva, in altre ricerche si parla di *waiting children* (López e Del Valle, 2013).

**L'inserimento in struttura residenziale, infatti, pare essere attuato principalmente in assenza del nucleo familiare (nel caso dei minori stranieri non accompagnati), oppure quando la gravità delle problematiche presentate rende necessario un alto livello di protezione per il minore**

L'altra posizione, che si può definire "di rischio" è composta da tutte quelle situazioni in cui è presente un disagio poco definito, che, seguendo Arnkil e Seikkula (2012), si potrebbe definire "zona grigia". In quest'area, le preoccupazioni degli operatori sono crescenti e si avverte la necessità di intervenire, ma accade, secondo gli autori, che sia proprio la preoccupazione stessa a bloccare l'intervento degli operatori, in quanto si temono le conseguenze impreviste e incontrollabili delle proprie azioni. I bambini, pertanto, rimangono in famiglia, ma in una condizione "a rischio di allontanamento", data la presenza di carenze nelle capacità genitoriali.

Come si evidenzia dai dati, un passaggio frequente, in queste situazioni, è quello di attivare interventi di supporto semiresidenziali, che possono effettivamente agire con una finalità



preventiva dell'allontanamento, qualora si riesca a raggiungere un equilibrio tra le risorse familiari e quelle istituzionali e si arrivi alla definizione di una progettualità condivisa ed efficace, in modo da creare un *sistema di cura* armonico (Biancardi, 2012). È però possibile che, al contrario, si arrivi soltanto a "rinviare" l'allontanamento, perché in seguito ci si accorge che le problematiche sono più gravi di quanto apparivano all'inizio, oppure perché, col passare del tempo, la situazione peggiora. Dal punto di vista metodologico, nell'area "grigia" del disagio sociorelazionale, caratterizzata

da un'elevata incertezza, non è possibile agire con percorsi definiti a priori, ma occorre affrontare ogni situazione, individuando le strategie più idonee a seconda dei limiti e delle risorse di ciascuno, ponendosi in un'ottica dialogica e di "fronteggiamento"<sup>7</sup> dei problemi (Folgheraiter, 2007). In quest'ottica, il ruolo della famiglia non è più quello di "destinatario passivo" degli interventi degli operatori, ma diventa necessariamente co-protagonista nella costruzione dei percorsi progettuali, anche quando prevedono un allontanamento dei bambini dal nucleo (Raineri, 2011).

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arnkil, T.E., Seikkula, J. (2012), *Metodi dialogici nel lavoro di rete*, Trento, Erickson.
- Biancardi, M.T.P. (2012), *I sistemi di cura: un panorama italiano tra opportunità e criticità*, in «Minori giustizia», vol. 1/12, p. 7-28.
- Di Blasio, P. (a cura di) (2005), *Tra rischio e protezione: la valutazione delle competenze parentali*, Milano, Unicopli.
- Farmer, E. (1996), *Family reunification with high risk children: lessons from research*, in «Children and youth services review», vol. 18, n. 4, p. 403-424.
- Fraser, M.W., et al. (1996), *An experiment in family reunification: Correlates of outcomes at one-year follow-up*, in «Children and Youth Services Review», vol. 18, n. 4, p. 335-361.
- Folgheraiter, F. (2007), *La logica sociale dell'aiuto: fondamenti per una teoria relazionale del welfare*, Trento, Erickson.
- Harden, B.J. (2004), *Safety and stability for foster children: A developmental perspective*. «The Future of Children», vol. 14, n. 1, p. 31-47.
- Holtan, A. (2008), *Family types and social integration in kinship foster care*, in «Children and Youth Services Review», vol. 30 n. 9, p. 1022-1036.
- Jones, L. (1998), *The social and family correlates of successful reunification of children in foster care*, in «Children and youth services review», vol. 20, n. 4, p. 305-323.
- Knorth, E.J., et al. (2008), *Under one roof: A review and selective meta-analysis on the outcomes of residential child and youth care*, in «Children and youth services

- review», vol. 30, n. 2, p. 123-140.
- López, M., Del Valle, J. F. (2013), *The waiting children: pathways (and future) of children in long-term residential care*, in «British Journal of Social Work», (ahead-of-print), p. 1-17.
- Lutman, E., Farmer, E. (2013), *What contributes to outcomes for neglected children who are reunified with their parents? Findings from a five-year follow-up study*, in «British Journal of Social Work», vol. 43, n. 3, p. 559-578.
- Maurizio, R. (a cura di) (2015), *La qualità del sistema di protezione e accoglienza di bambini e ragazzi a rischio di allontanamento e fuori dalla famiglia di origine. Vol. 1 Rapporto di ricerca*, Regione Emilia-Romagna, Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza - Fondazione Zancan onlus
- Marsh, J.C., et. al. (2006), *Integrated services for families with multiple problems: Obstacles to family reunification*, in «Children and Youth Services Review», vol. 28, n. 9, p. 1074-1087.
- Moro, A.C. (2008), *Manuale di diritto minorile*, Bologna, Zanichelli.
- Raineri, M.L. (2011), *Il valore delle conoscenze esperienziali*, in Donati, P., Folgheraiter, F., Raineri, M.L. (2011), *La tutela dei minori: nuovi scenari relazionali*, Trento, Erickson, p. 87-101.
- Saviane Kaneklin, L., Comelli I. (2013), *L'affido familiare: sguardi e orizzonti dell'accoglienza*, Milano, Vita e Pensiero.
- Thoburn, J., Robinson, J., Anderson B. (2012), *Returning children home from public care*, in «Research Review», n. 42/2012, p. 1-19.

<sup>7</sup> Si definisce "fronteggiamento" il processo di contrasto dei problemi sociali, in cui non vi sono soluzioni accessibili a priori, ma le possibili strategie per uscire dalla situazione problematica emergono dalla riflessione congiunta di un insieme di persone interessate al miglioramento della situazione e sono, inevitabilmente, uniche e sempre diverse.

# Antirazzismo QUOTIDIANO: l'esperienza dei GRUPPI DI PARI di ADOLESCENTI MULTILINGUE in Inghilterra

CiC

 Ben Rampton

Non vi è dubbio che nelle zone ad alta multietnicità, senza la supervisione degli adulti, i corridoi delle scuole, i campi da gioco, i parchi e le strade possono diventare luoghi minacciosi per bambini e adolescenti di origine straniera. In questi territori, la vigilanza fuori dall'aula deve tenere conto della eventualità che si verifichino aggressioni razziste, e insegnanti e altri adulti devono saper rispondere con sensibilità e sistematicità laddove accadano episodi di razzismo. Ma essere consapevoli della possibilità di conflitti razzisti nei momenti di mancata sorveglianza nella vita quotidiana dei giovani, non è necessariamente lo stesso che comprendere come i ragazzi e le ragazze sperimentano di fatto il razzismo, e cosa essi facciano rispetto a esso quando si trovano tra di loro. C'è sempre il rischio che gli adulti abbiano una visione stereotipata dello svago dei giovani. Lasciati alle loro proprie dinamiche, l'aggressione e l'ostilità sono davvero gli unici modi in cui bambini e adolescenti rispondono alla differenza etnica? Quanto sono facilmente comprensibili agli adulti le modalità con le quali i giovani gestiscono la differenza etnica? Ed è possibile mostrare rispetto interetnico solamente nella forma della condotta gentile e cooperativa apprezzata a scuola?

Questi interrogativi non sono nuovi: negli studi culturali britannici vi è infatti una significativa tradizione di ricerca che guarda alle relazioni tra politiche istituzionali formali da una parte, e alle culture dei gruppi informali dei pari, dall'altra, per capire quanto siano influenzate dal vissuto delle minoranze, dai media popo-

lari e dagli imprevedibili effetti – combinati – dell'etnicità, del genere, del luogo di residenza e dalla classe sociale (Gilroy, 1987).

Questi studi sottintendono l'importanza di trattare razzismo e violenza razziale come problemi sociali urgenti, ma sottolineano anche la necessità di strategie che evitino di essere arbitrarie o dottrinarie.

Essi rimarcano che la razza o l'identità etnica di una persona non sono necessariamente così evidenti o centrali per quella persona, come uno potrebbe inizialmente assumere; riconoscono che i "bianchi" non sono automaticamente razzisti; e infine enfatizzano che ciò che le persone dicono, spesso comprende un mix complesso di opinioni progressiste e reazionarie. Invece di prendere una posizione dogmatica sulle questioni della razza, questa tradizione valorizza il sintonizzarsi attentamente con la cultura giovanile e la comunità locale. La rilevazione di ciò che le persone dicono e fanno necessita un'attenzione vicina, e senza cedere all'impegno fondamentale di contrastare il razzismo, è spesso necessario seguire per un po' ciò che le persone dicono, cercando di capire come appaiono le cose dalla loro prospettiva.

Il dialogo con i giovani sulle realtà della loro vita quotidiana gioca un ruolo chiave nello sviluppo di politiche efficaci contro il razzismo. Ma non è solo attraverso le affermazioni verbali esplicite che le persone gestiscono le loro relazioni sociali: processi importanti di negoziazione interetnica occorrono spontaneamente con modalità indirette e simboliche

(Harris, Rampton, 2003), ma può essere difficile accedere a tale modalità o riconoscerle nel corso di una discussione organizzata.

Essere consci di questi modi più indiretti di comunicazione può aiutarci a capire la forza, i limiti e persino i significati letterali delle frasi correnti che le persone formulano nel dialogare tra loro. Addirittura, approfondire i diversi modi con cui è possibile affrontare la divisione etnica può accrescere la nostra comprensione di come le persone effettivamente la gestiscono in situazioni che sono a loro familiari, anche suggerendo nuovi orizzonti a cui guardare o su cui riflettere.

La linguistica del ventesimo secolo è stata dominata dall'idea che lo studio del linguaggio abbia a che fare principalmente con la correttezza grammaticale e la coerenza nel discorso, e che queste caratteristiche provengono dall'appartenenza comunitaria, nonché che le persone imparino a parlare coerentemente e secondo la grammatica grazie all'esperienza estensiva nei primi anni di vita in famiglia e alle reti amicali sociali stabili a livello locale. Certamente, gli studi socio-linguistici hanno combattuto a lungo contro l'idea che il linguaggio e la società siano omogenei, ma nell'affrontare la diversità e la variabilità, il loro istinto prevalente era pur sempre quello di far emergere ciò che si immaginava essere l'ordinarietà e l'uniformità poste sotto la superficie, un'ordinarietà che si depositerebbe durante la prima fase della socializzazione. Mary Louise Pratt ha definito questo come "linguistica della comunità" e ha sottolineato che quando la divisione sociale e la gerarchia interne vengono studiate, la scelta della linguistica è spesso quella di immaginare comunità separate di parola, con i loro propri confini, domini, proprie fratellanze e autenticità, dando origine a una linguistica che cerca di catturare l'identità, ma non la relazionalità della differenziazione sociale.

La linguistica della comunità è stata estremamente influente nelle politiche per l'educa-

zione, ed è solo un esempio all'interno della concezione più generale di "assolutismo etnico", un termine che Gilroy ha usato nel 1987 per definire l'idea che l'etnicità di una persona sia fissa, se non dalla nascita, almeno a partire dall'esperienza domestica della prima infanzia, e che l'etnicità sia l'aspetto più importante nell'identità di una persona, con le appartenenze alle altre categorie sociali poste a un livello insignificante accanto a essa.

La ricerca etnografica svolta in Inghilterra, presentata in questo articolo, parte dal presupposto di riconoscere il carattere saliente dell'etnicità per gli adolescenti che vivono nei quartieri studiati, ma offre anche un'estesa testimonianza di come l'assolutismo etnico sia inadeguato a rappresentare l'esperienza vissuta da questi giovani, nonché degli sforzi che loro stessi fanno nel contestare questa posizione ideologica, e dei limiti di una linguistica costruita sotto questo ombrello concettuale.

L'indagine, di carattere longitudinale – è iniziata negli anni '80 – ha studiato i processi sociolinguistici nella cultura giovanile urbana multiculturale, ed ha comportato l'osservazione di adolescenti durante le loro attività di svago in gruppi amicali multietnici, focalizzandosi sugli incroci linguistici da loro utilizzati. Il quartiere di riferimento è stato quello dove vive una numerosa popolazione originaria del subcontinente indiano. L'analisi si è focalizzata sul linguaggio e si è concentrata sui giovani di discendenza afro-caraibica e di discendenza inglese, che utilizzano la lingua *panjabi*<sup>1</sup>, giovani di discendenza inglese e di discendenza *panjabi* che utilizzano il creolo caraibico, e i giovani di tutte e tre le discendenze, che utilizzano una forma di inglese asiatico stilizzato.

Sebbene gli interscambi linguistici di questo tipo sono stati indagati molto poco, essi giocano un ruolo importante nella negoziazione dell'identità sociale, e fungono da punto di ingresso molto ricco per l'analisi delle connessioni tra linguaggio, relazioni etniche, cultura giovanile ed esperienze di cambiamento sociale. Solo di

<sup>1</sup> "Panjabi" si riferisce alla lingua e cultura degli abitanti della regione geografica del Panjab (terra dei "cinque fiumi"), compresa tra India e Pakistan.

**Tuttavia, un linguaggio che ha una natura razzista in un contesto adulto, può acquisire una connotazione non offensiva nelle situazioni ricreative tra ragazzi.**

recente un certo numero di studi sui giovani ha centrato la propria attenzione sulla interazione interetnica in se stessa, e ha posto questa analisi in un contesto più ampio di relazioni politiche ed economiche.

Studiando gli incroci linguistici e le stilizzazioni, ho raccolto evidenze su come i giovani usano il linguaggio e sui sottili dettagli della conversazione con i quali vengono negoziate la differenza etnica e la divisione basata sulla razza; nel testo che segue fornirò una breve panoramica dei principali risultati (si veda Rampton 2005 per ulteriori dettagli).

Gli adolescenti spesso usano l'inglese indiano stilizzato, ma i giochi formali – carte, volano, calcio, cricket, nuoto – funzionano da contesti molto particolari. Nei giochi all'aperto, e in attività abituali informali (attendere nelle code per i pasti serali, camminare nel corridoio o nel campo da gioco), i bilingue *panjabi* di frequente utilizzano l'inglese indiano stilizzato per criticare il non conformismo o le infrazioni di altri ragazzi (indossare vestiti inusuali, spingere in coda, ecc.).

Nei contesti di non gioco, l'inglese indiano stilizzato svolge il ruolo di voce di sanzionamento negativo – evoca connotazioni di goffa incompetenza attribuendole ai non conformisti che vengono identificati di volta in volta. Tracce di queste connotazioni possono essere ritrovate negli stereotipi di “*babu*” sviluppati durante il dominio britannico in India: a volte giovani neri, bianchi e *panjabi* usano questo tipo di inglese “*babu*” in dileggi apertamente razzisti diretti a giovani con radici *bangladeshi* (il gruppo minoritario che è arrivato più di recente in Inghilterra). Se i giovani bianchi di discendenza inglese e i giovani neri di discendenza caraibica usassero un linguaggio come questo, il loro tono suonerebbe razzista, perciò essi difficilmente si rivolgono con questo tipo di inglese verso amici *panjabi*. Tuttavia, un linguaggio che ha una natura razzista in un contesto adulto, può acquisire una connotazione non offensiva nelle situazioni ricreative tra ragazzi.

In occasioni di gioco, l'inglese indiano stilizzato diventa un linguaggio di sanzionamento positivo: esso viene usato come espressione di commento, di apprezzamento e incoraggiamento (“ottimo lancio”) come rinforzo della prestazione di un ragazzo.

L'inglese indiano stilizzato può ancora connota-

re una distanza, ma laddove prima era utilizzato in maniera dispregiativa, nei giochi questo etichettamento muta e il linguaggio diventa molto più altruistico e autoritativo, posizionando chi parla a una certa distanza, enfatizzando invece le regole e gli ideali che condividono tutti i ragazzi coinvolti nel gioco.

I giochi, inoltre, sono l'unico contesto nel quale i giovani bianchi usano molto l'inglese indiano per rivolgersi ai loro coetanei *panjabi* bilingue.

L'esempio che segue riguarda il creolo:

#### Estratto 1<sup>2</sup>

*Asif (15, maschio, discendenza pakistana) e Alan (15, maschio, discendenza inglese) si trovano al momento del pranzo. La signorina Jameson (25, femmina, discendenza inglese), l'insegnante che li ha portati lì, deve lasciare la stanza per prendere il suo pranzo.*

(Traduzione)

1. MsJ: Torno subito
2. con il pranzo
3. Asif No (*a voce alta*) **dat's sad man** che uomo triste
4. (torno )
5. perderò il gioco appena ricevuto
6. Alan: col mio  
(*Ms J deve aver lasciato la stanza*)
7. Asif (*con accento creolo*) **llunch** non ti serve il pranzo
8. **not'n grow** non è cresciuta abbastanza (*risate*)
9. Alan: (*risate*)
10. Asif: hai finito il tuo pranzo Alan

(Versione inglese)

1. MsJ: I'll be back in a second
2. with my lunch[ ( )]
3. Asif [No (*loud tut*) dat's sad man
4. (I'll b )]
5. I [had to miss my play right I've gotta go
6. Alan: [( with mine ) (2.5)  
(*Ms J must now have left the room*)
7. Asif ((*Creole influenced*)): **llunch** (...) you don't need no lunch
8. [**not'n grow** anyway (*laughs*)
9. Alan: [(*laughs*)
10. Asif: have you ate your lunch Alan

<sup>2</sup> Regole di trascrizione utilizzate: le parentesi quadre indicano le frasi sovrapposte; il testo in grassetto indica esempi di incroci linguistici e stilizzazioni.

In questo estratto, Asif si lamenta dell'uscita imminente della signorina Jameson (riga 3), facendo un gesto di svenimento (riga 5) e poi, quando l'insegnante è uscita e Alan è rimasto l'unico interlocutore, produce una scenetta immaginaria, deridendo la minutezza dell'insegnante (righe 7-8). Il creolo gioca una parte significativa ma movimentata nella performance di Asif, ed è abbastanza difficile sapere quando e dove egli si sposta fuori dal suo normale linguaggio dialettale verso l'inglese creolo/dei neri. Questo offuscamento del confine tra il creolo e l'inglese dialettale di ogni giorno è strettamente legato al fatto che per molti giovani il creolo e l'inglese dei neri simbolizzano eccitamento ed eccellenza della cultura giovanile. Quale voce simbolica, il creolo è una varietà linguistica alla quale aspirano molti adolescenti, e questo ha portato a un mescolamento molto più intenso del modo di parlare quotidiano con il creolo che con le espressioni dell'inglese indiano.

Il secondo esempio viene da una discussione sulla musica *panjabi bhangra*:

#### Estratto 2

*Sally (15, femmina, discendenza inglese) ha raggiunto Gurmit (15, femmina, discendenza indiana) e alcune delle sue amiche (inclusa AnonA, femmina, bianca) che stanno ascoltando alcune cassette bhangra all'aperto. A Sally viene detto che la cassetta che stanno ascoltando appartiene a Lorraine (15, femmina, inglese) che al momento è un po' lontana.*

Traduzione:

1. Sally (gridando): oh Lorraine
2. Eh Lorraine c'è **kenoo nunoo**
3. ?:
4. ?: vuoi l'altro lato
5. AnonA: c'è (cantando) **holle holle**
6. Sally (cantando) a me piace **kennoo mennoo**
7. Gurmit: **oh that!**

Versione inglese:

1. Sally (calling out): oh Lorraine
2. [eh Lorraine has it got **kenoo nunoo** on it
3. ?:
4. ?:
5. AnonA: it's got (singing) **holle holle**
6. Sally (sings): **o kennoo mennoo I love -**
7. Gurmit: oh that

Sally ha sviluppato un certo entusiasmo per la musica *bhangra* attraverso Imran, il suo ragazzo, e c'è una sorta di competizione nel modo in cui lei e l'altra ragazza bianca (AnonA) fanno riferimento a diverse canzoni. Allo stesso tempo, il poco accogliente e superficiale "oh that" di Gurmit sottolinea il mondo in cui i bilingue *panjabi* sono spesso scettici quando i bianchi parlano dei *bhangra*.

Attorno alla musica *bhangra* si è sviluppato un movimento complesso e prestigioso, con giovani *panjabi* che agiscono da eredi e interpreti della tradizione adulta. La conoscenza e le abilità associate a questa musica vengono ritenute troppo difficili per concedere a persone con credenziali più che dubbie di potersene appropriare facilmente. Ciononostante, un certo numero di giovani non *panjabi* – per lo più ragazze bianche – si mostra felice di accettare lo status di novizie alle quali le candida l'interesse per il *bhangra*.

Il *panjabi* è diventato parte del linguaggio e del centro della cultura multietnica del campo da gioco, e appare nelle variazioni delle battute verbali, giochi e scherzi documentate da Opies (1959). È diventato abbastanza comune, per esempio, per i *panjabi* bilingue, invitare amici bianchi e neri a rispondere alle loro esternazioni che contengono elementi di lingua *panjabi* che pongono le frasi linguisticamente al di là della loro capacità di comprensione, e per l'interlocutore monolingue, la sfida è quella di schivare l'inganno che sta dietro, sconfiggendo il bilingue con una serie di battute geniali e abilità inaspettate (il bilingue *panjabi* può dire "dimmi, *me tutti khunda*" – traduzione: "mangio la cacca", oppure "digli, *meri maadi* .....") – traduzione: "mia mamma è .....").

Con la musica *bhangra*, i giovani desiderano muoversi verso il cuore della cultura giovanile etnica, e l'accettazione nella comunità *panjabi* è la posta in gioco. Ma negli scherzi del campo da gioco, il *panjabi* diviene solo un ulteriore elemento nel campo aperto del gioco, dove i temi chiave sono quelli della sfida competitiva, il barare e la vincita.

Cosa si muove in tutto questo?

Gli atti linguistici di incrocio, scavalco e stilizzazione hanno variato molto nel modo in cui sono stati utilizzati e intesi, e i loro significati sono stati influenzati dal livello e dallo stato della conversazione, dall'attività, dal contesto istituzionale, dalla relazione tra i partecipanti



e così via. Così, per una risposta adeguata a domande quali “cosa accade in tutto ciò?”, c'è bisogno prima di tutto di guardare da vicino ogni episodio. Avendo già fatto questo (nel mio libro), presento qui la seguente interpretazione. Tenendo conto delle importanti e limitanti eccezioni dell'inglese asiatico usato con scherno razzista, gli incroci e le stilizzazioni etno-linguistiche hanno modificato l'“assolutismo etnico” (Gilroy 1987). Come ho già detto sopra, l'assolutismo etnico assume che l'etnicità di una persona è fissa, se non dalla sua nascita, almeno a partire dal suo primo vissuto familiare, e che questa etnicità è la parte più importante della sua identità, adombrando o cancellando genere, classe, regione, occupazione, ecc.

L'assolutismo etnico rifiuta i modi in cui la cultura può essere sia mantenuta che creata ex novo nei processi infiniti della interazione comunicativa, e considera invece le “culture” come un insieme di unità etniche piuttosto statiche e separate.

Se l'assolutismo etnico fosse stato dominante nel modo in cui i giovani considerano il mondo attorno a loro, gli incroci linguistici e la stilizzazione sarebbero stati inaccettabili, una forma incessante di conflitto locale. Non è stato così. Infatti, gli intrecci si sono generalmente sviluppati in alleanze e solidarietà basate su una serie di identità non etniche – identità di quartiere, classe sociale, genere, età, ruolo istituzionale, interessi ricreativi, ecc. – e per molti adolescenti, gli incroci etno-linguistici sono andati in qualche modo a simboleggiare comunità giovanili contrassegnate dalla multietnicità.

In linea con questo, essi spesso citano gli incroci linguistici per illustrare il modo in cui amici con diverse provenienze etniche possono essere “uno di noi”, “nella nostra specie di comunità”. Ma la critica dell'assolutismo etnico implicita negli incroci linguistici non significa che l'etni-

cità sia priva di significato. L'etnicità ereditata gioca ancora un ruolo piuttosto significativo nella formazione dei gruppi di amicizia, e la sua decisiva influenza sulle opportunità occupazionali, educative, alloggiative ed economiche è ben riconosciuta. Di fatto, l'incrocio linguistico pare comprendere una combinazione piuttosto sottile sia di rispetto che di disconoscimento delle differenze etniche.

Il rispetto per i confini etnici viene mostrato in due modi:

- un primo, nel non scavalcare la lingua in alcuni contesti. Gli adolescenti di razza bianca o nera usano raramente l'inglese asiatico per prendere in giro amici *panjabi*, e molti bianchi e asiatici ugualmente evitano o fanno un uso moderato del creolo in compagnia di coetanei “neri”;
- secondo, gli incroci generalmente si verificano solo in momenti, attività e relazioni in cui vengono meno le rigidità e le costrizioni dell'ordine sociale abituale e quando le normali relazioni sociali non possono essere date per scontate.

Nel primo estratto sopra riportato, il creolo di Asif esprime il senso che le regole della buona condotta sono state infrante, mentre il secondo estratto riguarda una performance di musica, dove pure le regole della vita ordinaria sono parzialmente meno stringenti.

Questa associazione stretta tra incroci e tempo che sta al di fuori delle relazioni sociali ordinarie significa che lo scavalco linguistico non richiede mai di fatto che il parlante sia “veramente” nero o asiatico – ovvero non implica che chi sta scavalcando un confine linguistico si possa muovere senza problemi dentro e fuori dall'eredità linguistica dei suoi amici, in qualche nuovo tipo di passaggio da una lingua all'altra. Inoltre, il contesto di queste azioni, ovvero il trovarsi in momenti situati fuori dalle convenzioni (de-

sarebbe un errore assumere che il rispetto interetnico si possa esprimere solo nella forma della condotta cortese e cooperativa premiata in classe (sebbene questa possa apportare un contributo molto rilevante). Le battute scherzose, i non senso, i pettegolezzi, i comportamenti rudi, i giochi e le mode utilizzati dai giovani quando sono lasciati liberi dall'impegno di lezioni per lo più serie e noiose, possono anch'essi servire come luoghi importanti di sostegno all'antirazzismo.

convenzionalizzati) e in spazi marginali, significa che nelle strutture sociali che sono dominanti e che gli adolescenti alla fine considerano normali, i confini attorno all'etnicità sono relativamente fissi. In questo modo, l'uso del linguaggio etnico di qualcun altro riconosce che i diritti del parlante a fare ciò sono, infine, solo condizionali e temporanei, e soprattutto, questo suggerisce piuttosto un processo di sottile negoziazione politica implicita nell'incrocio etnolinguistico e nella stilizzazione.

### Implicazioni

Poiché i nostri discorsi e le nostre azioni comunicative non significano mai solo una cosa, sarebbe sciocco attribuire il significato di antirazzismo quotidiano a tutte le forme di incrocio etnolinguistico e stilizzazione. Gli atti del parlare che ho descritto emergono grazie alle negoziazioni sensibili sul significato dell'etnicità situata nell'ambito di amicizie di lungo termine e co-residenza in un quartiere, ma la mercificazione commerciale delle forme, dei prodotti e dei simboli etnici nella forma di beni, scelte di stile di vita e oggetti d'arte dà adito a dinamiche molto differenti, e in alcuni casi, il razzismo è la caratteristica più eclatante. Persino così, vi è abbondanza di evidenze che pratiche come quelle descritte accadono in molti altri contesti urbani, e ci sono buoni motivi per vedere queste piccole esperienze come contributi significativi all'emergere di ciò che Stuart Hall chiama "nuove etnicità" fondate su «una nuova politica culturale che assume anziché sopprimere la differenza... [Queste etnicità non sono] destinate a sopravvivere, come lo è stato l'essere inglesi, solo marginalizzando, spodestando, sfrattando e dimenticando le altre etnicità [ma invece] si affermano sulla differenza e la diversità» (Hall, 1988).

Per insegnanti e giovani operatori, sembrano esserci almeno tre implicazioni, indicate di seguito.

L'assunto di molti discorsi educativi che le relazioni interrazziali armoniose dipendano dall'influenza degli insegnanti è ovviamente errato. L'aggressione e l'ostilità non sono le uniche modalità con cui i bambini e gli adolescenti rispondono alla differenza etnica quando questa viene lasciata alla loro propria gestione.

Allo stesso modo, sarebbe un errore assumere che il rispetto interetnico si possa esprimere solo nella forma della condotta cortese e cooperativa premiata in classe (sebbene questa possa apportare un contributo molto rilevante). Le battute scherzose, i non senso, i pettegolezzi, i comportamenti rudi, i giochi e le mode utilizzati dai giovani quando sono lasciati liberi dall'impegno di lezioni per lo più serie e noiose, possono anch'essi servire come luoghi importanti di sostegno all'antirazzismo.

Come è evidente, gli stessi adulti spesso comprendono molto bene le dinamiche culturali dell'ambiente dove vivono e lavorano, e possono quindi essere adatti a non limitarsi a far finta di non sentire i tipi di conversazione non ufficiale che possono contaminare le relazioni interetniche dei ragazzi, ma anche attivamente supportarle attraverso giochi e motteggi. E per trasformare questa comprensione in interventi curriculari più sistematici, possono far bene a seguire le strategie dei miei informatori, quando situano le esperienze di avventura nelle differenze etniche in momenti e spazi in cui le norme e le costrizioni della vita quotidiana sono parzialmente sospese, sfruttando teatro, letteratura e musica quali cornici nelle quali gli studenti possono scostarsi dalla realtà ordinaria, rielaborarla ed esplorare delle alternative.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Gilroy, P. (1987), *There ain't no black in the Union Jack*, London, Hutchinson.
- Hall, S. (1988), *New ethnicities*, in «ICA Documents» 7, p. 27-31.
- Harris, R., Rampton, B. (eds.) (2003), *The language, ethnicity and race reader*, London, Routledge.
- Hewitt, R. (1986), *White talk black talk*, Cambridge, CUP.

- Opie, I.P., Opie, P. (1959), *The lore and language of schoolchildren*, Oxford, Oxford University Press.
- Rampton, B. (2005), *Crossing: language & ethnicity among adolescents*, 2nd ed., Manchester, St Jerome Press, online at: <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/Books/CrossingChs1-5-intros.pdf>

# Come IMPARIAMO ad AMARCI? Relazioni AFFETTIVE tra ADOLESCENTI in SPAGNA

cic

María Antonieta Delpino Goicochea

Negli ultimi decenni, le scienze sociali si sono rivolte alla comprensione dei meccanismi e dei fattori che influenzano l'esercizio della sessualità tra adolescenti, il consumo di droghe e alcool, i conflitti e le molestie tra pari, la partecipazione nei gruppi urbani, l'uso del tempo libero, i modelli di consumo, l'uso delle nuove tecnologie, ecc. Tuttavia, pochi studi hanno esplorato le forme in cui gli adolescenti apprendono a costruire le loro relazioni affettive e sessuali e gli aspetti che privilegiano nella scelta del compagno, all'interno di uno scenario di cambiamenti sociali che perseguono maggiore uguaglianza tra uomini e donne.

In questo articolo si esaminano le opinioni degli adolescenti sul loro mondo affettivo, le pratiche sociali più diffuse attraverso le quali definiscono le loro relazioni sentimentali, i tratti considerati nella scelta del partner e le aspettative nei rapporti di coppia. I dati presentati provengono da uno studio pubblicato nel 2012, che ha riguardato 657 adolescenti dai 14 ai 18 anni, residenti nelle città spagnole di Madrid, Zamora, Salamanca, Almería e Jaén, utilizzando una metodologia mista che combina tecniche quantitative e qualitative. Gli adolescenti coinvolti nell'indagine frequentavano istituti scolastici pubblici e privati<sup>1</sup>.

Appare interessante indagare le immagini stereotipate di genere, che assumono un ruolo cruciale nelle esperienze affettive, e in particolare, nelle decisioni che impatteranno la vita degli adolescenti. È innegabile che a queste decisioni concorrono sia le caratteristiche socio-demografiche che gli stili personali, nonché l'ambiente sociale nel quale avvengono. In questo testo si analizzano alcuni

dati raccolti nella ricerca, alla luce delle variabili di genere, età e origine.

## Il mondo affettivo nell'adolescenza

Due ambiti che hanno molta importanza nella vita degli adolescenti sono quello familiare e quello sociale<sup>2</sup>. Più della metà degli adolescenti intervistati apprezza la condivisione del tempo libero con la propria famiglia, seppure in questo gruppo è maggiore la percentuale di ragazze (61,2%) che di ragazzi (47,7%), che dichiarano di passare del tempo con la famiglia. Il tempo libero rappresenta il contesto appropriato per sviluppare una vita familiare e sociale gratificante, oltre a trasformarsi in opportunità per stabilire relazioni occasionali e di coppia. La costruzione di una vita sociale e sentimentale propria costituisce la sfida del processo di crescita e autonomia dell'adolescente. La scelta di un partner e delle amicizie sono decisioni attraverso le quali ha inizio l'esercizio dell'indipendenza dal mondo adulto.

Di per se stesse, entrambe le sfere in cui agisce l'indipendenza degli adolescenti rappresentano solitamente fonte di tensione e conflitto nelle relazioni familiari<sup>3</sup>. In questo spazio di azione, la scelta di un partner e le aspettative rispetto alle relazioni di coppia rivelano, in una fascia significativa di adolescenti, il peso degli stereotipi culturali dell'essere uomo e donna nella società attuale.

Altre ricerche hanno mostrato che la motivazione adolescenziale di avere "molte amiche e amici" mostra evidenti differenze in funzione dell'età e del genere. Questo assunto è più importante tra i ragazzi di 15 anni (45,9%) e di 16

<sup>1</sup> I risultati maggiormente rilevanti dell'indagine, condotta dall'autrice del presente articolo, sono stati pubblicati nel volume *Relaciones afectivas y sexualidad en la adolescencia*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Liga Española de la Educación, 2013.

<sup>2</sup> Avere buone relazioni familiari e contare su un'ampia rete di amicizia sono considerati aspetti molto importanti nella vita degli adolescenti. Delpino Goicochea, María Antonieta, *Conflictos en la adolescencia. Los protagonistas toman la palabra*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Liga Española de la Educación, 2010.

<sup>3</sup> Delpino Goicochea, María Antonieta, *Conflictos en la adolescencia. Los protagonistas toman la palabra*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Liga Española de la Educación, 2010; Delpino Goicochea, María Antonieta, *Estilos familiares en la formación de adolescentes en España*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Liga Española de la Educación, 2013.

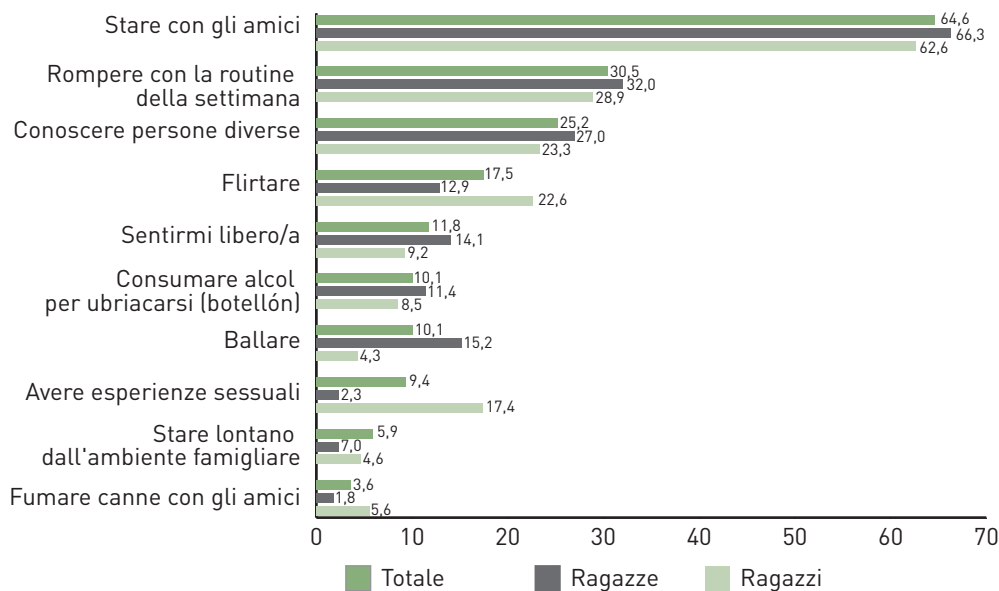
anni (42,7%), che per i più grandi, di 17 anni (38,3%) o 18 anni (35%)<sup>4</sup>. Inoltre, si tratta di una preferenza più femminile che maschile. Tra quelli di minore età, la necessità di identificazione e autonomia rispetto al nucleo familiare porta i ragazzi a dare priorità a condotte gregarie. In alcune età l'apprendimento è veicolato dalla fugacità delle relazioni di amicizia, che a volte corrisponde al rinnovamento delle opportunità di stabilire nuovi rapporti, per esempio in occasione del cambio del centro educativo o l'accesso a cicli dell'istruzione superiore, o dovuto al trasferimento di residenza. La rete di amicizie si modificherà nel corso del tempo anche a causa di modifiche e ampliamenti degli interessi, per includere, tra le altre, le relazioni occasionali – chiamate dagli adolescenti “storie” (“flirt” o “legami” in spagnolo)<sup>5</sup> – e le relazioni di coppia che vengono chiamate invece “fidanzamenti”.

L'uso del tempo libero mira alla soddisfazione di necessità ricreative, però svolge anche un ruolo fondamentale nella formazione e consolidamento delle relazioni sentimentali. Gli

spazi privilegiati per condividere amicizie sono risultati le discoteche (60,9%) e gli incontri a casa (84,1%) per guardare film e giocare. Il tempo libero condiviso nei fine settimana, per una fetta maggioritaria di adolescenti intervistati (64,6%) ha per scopo fondamentalmente il trascorrere il tempo libero con gli amici<sup>6</sup> (“stare con gli amici e le amiche”, grafico 1).

Gli adolescenti di origine straniera (51,6%) in percentuale leggermente minore che gli spagnoli (66,8%) mostrano di limitare le uscite durante il fine settimana volte a stare con gli amici (tavola 1). Anche ampliare la propria cerchia di relazioni (significato di “conoscere diverse persone”, 25,2%) e avere alcune relazioni occasionali (“flirtare”, 17,5%) erano tra le aspettative fissate dalle uscite notturne per ragazze e ragazzi (grafico 1). Pare significativo segnalare le differenze secondo l'origine, legate al fatto che gli adolescenti di origine straniera (31,2%) vedono nelle uscite notturne durante il fine settimana il modo per ampliare la propria rete di amicizie in proporzione maggiore che gli adolescenti spagnoli (24,3%) (tavola 1).

**Grafico 1 - Motivazioni importanti delle uscite durante il fine settimana, secondo il genere (domanda a duplice risposta)<sup>7</sup>**



In relazione all'interesse degli adolescenti nello stabilire relazioni sentimentali e sessuali durante le uscite notturne, appaiono delle differenze di genere. Flirtare e avere esperienze sessuali come finalità delle uscite del fine settimana appare un atteggiamento dal tratto per lo più maschile. Tra coloro che hanno indicato che le uscite

notturne durante i fine settimana servono per stabilire relazioni occasionali, si trovano più ragazzi (22,6%) che ragazze (12,9%) (grafico 1). Sebbene un intervistato su dieci abbia segnalato che le uscite notturne hanno per scopo avere esperienze sessuali, questo interesse è stato manifestatamente maggiore tra i ragazzi

<sup>4</sup> Delpino Goicochea, María Antonieta, *Conflictos en la adolescencia. Los protagonistas toman la palabra*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Liga Española de la Educación, 2010.

<sup>5</sup> “Legare” nell'uso colloquiale si riferisce allo stabilire relazioni amorose o sessuali passeggere.

<sup>6</sup> Occorre rimarcare che questi dati rivelano una scarsa minoranza tra gli adolescenti intervistati che centrava l'attenzione sul consumo di alcol e droghe durante le uscite del fine settimana, contrariamente a quelle che sono le preoccupazioni materne e paterne (vedi grafico 1).

<sup>7</sup> Questa domanda del questionario, come molte altre, chiedeva di scegliere due risposte (prima e seconda importanza) che indicavano la maggiore preferenza tra le opzioni proposte dal questionario. I dati nei grafici e nelle tabelle riportano le percentuali sommate di entrambe le risposte.

(17,4%) che tra le ragazze (2,3%) e allo stesso tempo, si nota in questo una certa differenza tra gli adolescenti di origine spagnola (8,8%) e di origine straniera (12,9%) (tavola 1). La

costruzione di relazioni che mirano al fidanzamento non è risultato tra gli obiettivi preferiti dai giovani per l'uscita durante il fine settimana.

**Tavola 1 - Motivazioni importanti delle uscite durante i fine settimana, secondo l'origine (duplicata risposta)<sup>8</sup>**

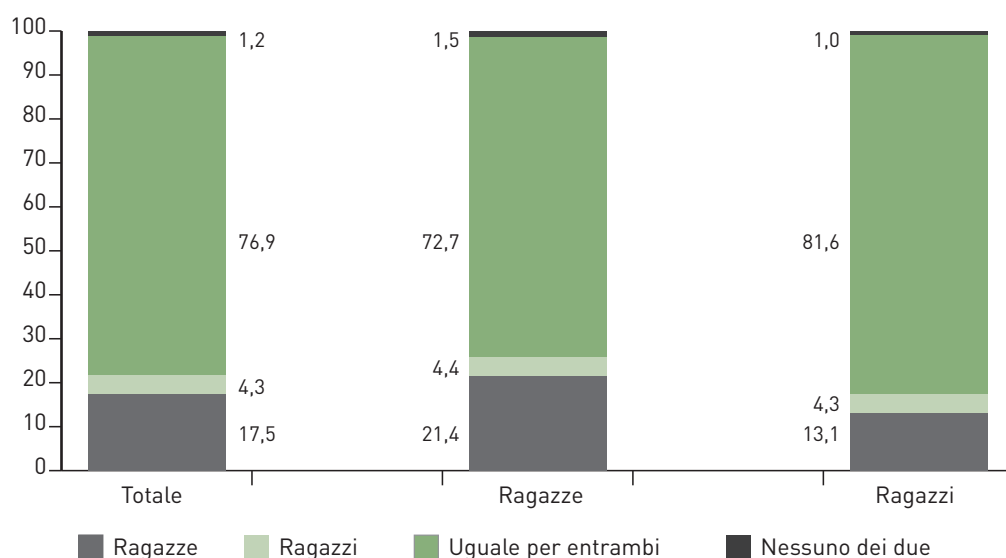
	Origine (nascita)			Origine (nascita)	
	Spagnola	Straniera		Spagnola	Straniera
	%	%		%	%
Conoscere persone diverse	24,3	31,2	Fumare canne con gli amici	4,0	1,1
Ballare	8,6	18,3	Consumare alcool per ubriacarsi ("botellon")	10,8	5,4
Flirtare	18,0	15,1	Trovare il/la fidanzato/a	2,7	4,3
Stare con gli amici	66,8	51,6	Sentirmi libero/a	10,6	18,3
Apprendere cose nuove	2,3	5,4	Avere esperienze sessuali	8,8	12,9
Rompere con la routine della settimana	31,9	21,5	Altro	5,0	2,2
Stare lontano dall'ambiente familiare	4,9	11,8			

### Relazioni affettive sessuali tra gli adolescenti

Tra i diversi tipi di relazioni tra adolescenti, l'importanza attribuita alla costruzione di relazioni stabili, relazioni occasionali o informali ed esperienze sessuali<sup>9</sup> ha mostrato differenze di genere significative. La maggioranza degli adolescenti ha uniformemente segnalato che sia alle ragazze che ai ragazzi importa avere relazioni di coppia stabili: una percentuale

lievemente maggiore di ragazzi (81,6%) che di ragazze (72,7%) si è mostrata d'accordo con questa osservazione. L'inclinazione femminile ad attribuire maggiore importanza al fidanzamento si è ritrovata nella maggiore percentuale di ragazze (21,4%) rispetto ai ragazzi (13,1%). Ragazzi e ragazze sono d'accordo, in percentuale molto bassa (4,3%), che ai maschi interessano di più le relazioni stabili (grafico 2).

**Grafico 2 - Chi ha maggiore interesse nel fidanzamento, secondo il genere**



<sup>8</sup> Vedi nota 8.

<sup>9</sup> Nella fase esplorativa dello studio qualitativo vari adolescenti menzionarono come forma di relazione il "folla-amigo/a" (in spagnolo), o "amico/a di sesso". Si tratta di un vincolo stabilito con un amico vicino, con il quale ci si accorda per mantenere relazioni sessuali senza la mediazione di alcun altro tipo di compromesso e che può mantenersi nel tempo.

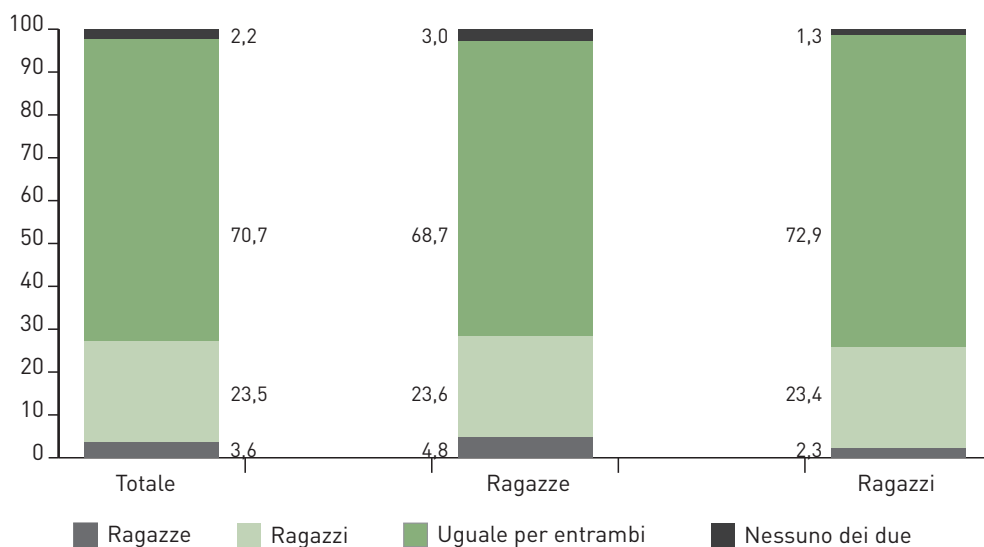


Le percezioni sulle relazioni occasionali nelle quali non esiste alcun tipo di compromesso – chiamate “storie” dai giovani – e l’interesse in esperienze sessuali sono state considerate, per circa più di due terzi degli intervistati, ugualmente attrattivi per ragazze e ragazzi.

Rispetto all’importanza di avere relazioni occasionali, sono risultati più maschi (72,9%) che femmine (68,7%) a condividere l’idea che a

questo riguardo non ci siano differenze di genere. Tuttavia, quasi un quarto dei nostri intervistati, senza differenze di genere, ha evidenziato il tratto maschile di questa preferenza (grafico 3A). I comportamenti di ragazzi e ragazze nel campo delle relazioni affettive sessuali paiono essere cambiati, tuttavia ancora sussistono gli echi di alcune immagini che tendono ad aggiudicare certe preferenze agli uomini.

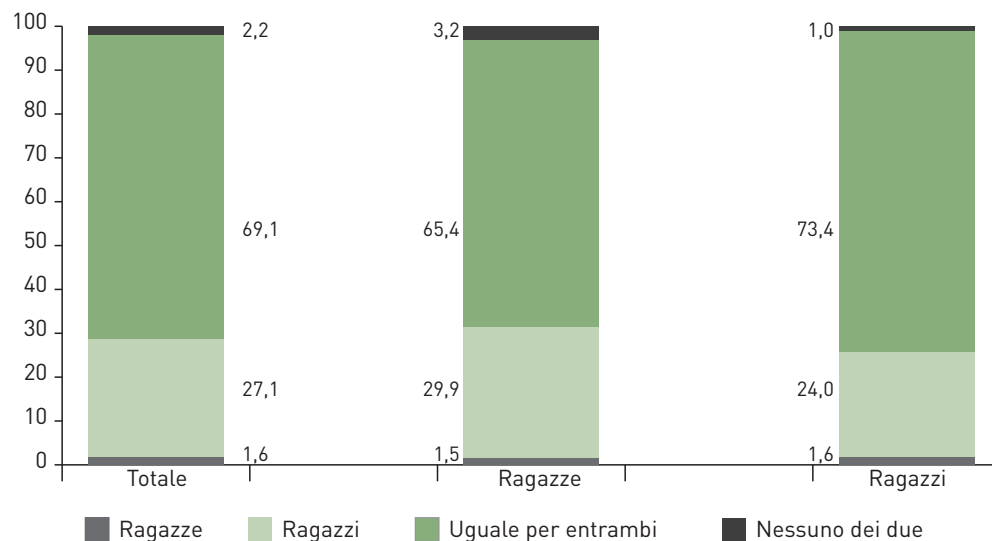
**Grafico 3A - Interesse nelle relazioni occasionali, secondo il genere**



Rispetto alla attrazione che ragazze e ragazzi provano per le esperienze sessuali, l’idea che entrambi siano interessati allo stesso modo ha mostrato una differenza maggiore che nel caso delle relazioni occasionali: ha raggiunto il 73,4% tra i ragazzi e il 65,4% tra le ragazze. Questa differenza di otto punti percentuali è

stata accompagnata da un’altra, di quasi sei punti, relativa all’affermare che l’attaccamento alle esperienze sessuali sia maggiormente maschile: ragazze 29,9%, ragazzi 24%. Chi ha affermato il contrario, ovvero che le esperienze sessuali interessano di più alle ragazze, rappresenta una fetta marginale degli intervistati (grafico 3B).

**Grafico 3B - Chi ha più interesse ad avere esperienze sessuali, secondo il genere**

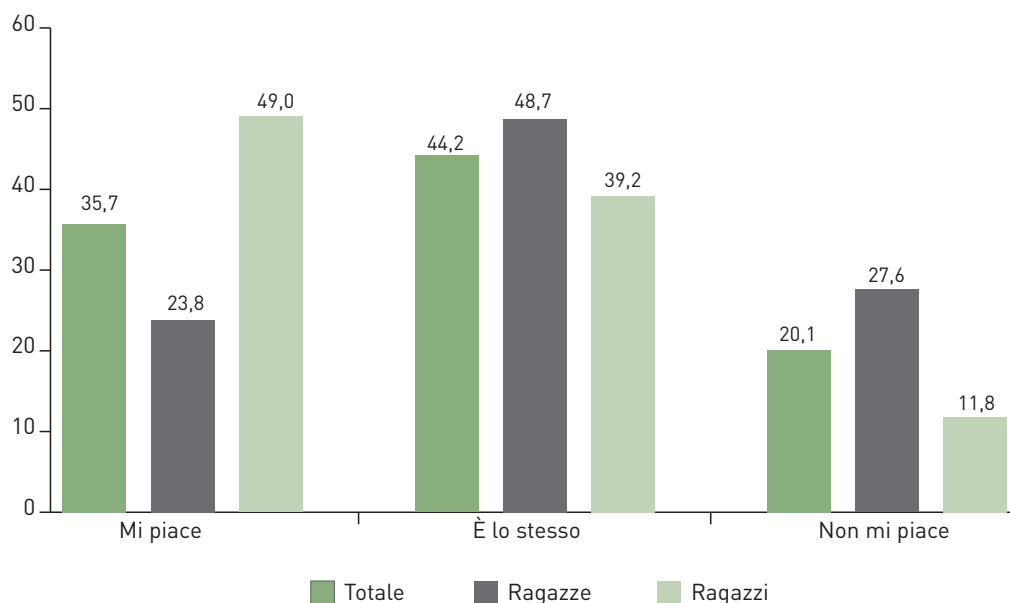


### I significati delle relazioni occasionali e le relazioni stabili di coppia tra gli adolescenti

Nella ricerca si è constatato che maschi e femmine esprimono motivazioni distinte per costruire relazioni occasionali e di coppia. In base alle risposte presentate nel grafico 4, che raccoglie in modo specifico le preferenze degli intervistati, un ragazzo su due ha indicato che gli piaceva cercare relazioni occasionali, ovvero quello che nel questionario è stato chiamato “uscire per flirtare”; all’opposto, tra le ragazze, le risposte di questo tipo sono state date da meno di una giovane su quattro. Questi risultati differiscono dalla percezione condivisa maggiormente da entrambi i sessi, come si è visto nel grafico 3A, che questa preferenza sia uguale tra ragazzi e ragazze. Questo pone in evidenza che, sebbene si manifestano

idee di uguaglianza in linea generale, quando si propongono preferenze specifiche, appaiono delle differenze. Tra le ragazze, quasi la metà ha segnalato che per loro è indifferente “uscire per flirtare” e quasi più di un quarto ha espresso il suo disaccordo. Diversamente, tra i ragazzi intervistati quasi più di un terzo si è mostrato indifferente e uno su dieci ha dichiarato che non gli piaceva la ricerca di questo tipo di relazioni occasionali. Potremmo perciò concludere che la preferenza per le relazioni occasionali risulta più attrattiva per i maschi che per le femmine. Tre ragazzi/e su cinque ha indicato che ci sono adolescenti che hanno interesse a uscire in cerca di flirt solo per avere più amici nelle reti sociali, un’opinione questa più sostenuta dalle ragazze (66%) che dai ragazzi (55,9%).

**Grafico 4 - Preferenza nell’uscire per avere delle storie (flirtare), secondo i generi**



In relazione al piacere di trascorrere del tempo in rapporti di coppia, la metà degli intervistati ama passare il tempo col fidanzato o fidanzata, con maggior percentuale di ragazzi (53,7%) che ragazze (45,5%); allo stesso tempo, questa opinione è risultata indifferente a quasi due adolescenti su cinque e non piace a quasi più di un intervistato su dieci. Pare interessante evidenziare le differenze negli aspetti che vengono considerati nella scelta delle relazioni occasionali e per le relazioni di coppia con carattere più stabile.

### Aspetti considerati per la scelta della persona con cui avere relazioni occasionali

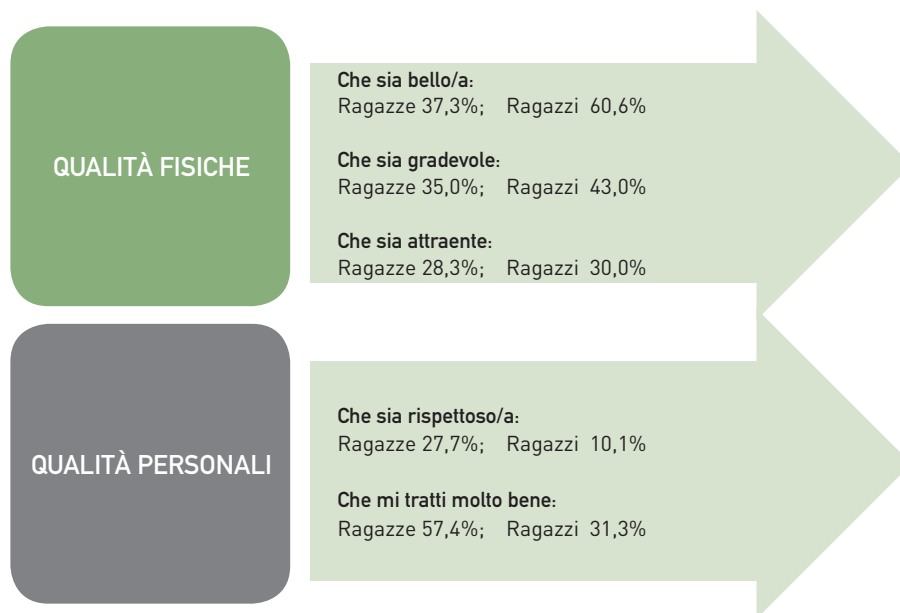
Nell’indicare le qualità e le caratteristiche delle persone verso le quali gli adolescenti si sentono predisposti per avere relazioni occasionali, la maggioranza degli intervistati apprezza l’apparenza fisica, lo stile personale e l’attitudine personale di rispetto verso l’altro.

I maschi, più che le femmine, prestano attenzione alla apparenza fisica e allo stile personale. Anche alle ragazze importa l’apparenza fisica, la capacità di attrarre e i modi di essere, però, con

maggior frequenza, sottolineano il rispetto e il buon carattere come parte della persona aspirata. Una percentuale minore di ragazzi (10,1%) rispetto alle ragazze (27,7%) ha indicato che la persona verso la quale si sentono inclini ad

avere una relazione occasionale deve essere una persona rispettosa. Il sentirsi trattati bene da una persona attraente è stato segnalato da una percentuale maggiore di ragazze (57,4%) che di ragazzi (31,3%) (grafico 5).

**Grafico 5 - Qualità della persona con la quale interessa flirtare, secondo il genere**



Negli adolescenti, l'aspetto fisico, come le nuove sensazioni della sessualità, risultano esperienze chiave nello sviluppo del concetto di se stessi<sup>10</sup>. Queste esperienze, accompagnate da motivazioni specifiche, gusti, attitudini e comportamenti, modelleranno lo sviluppo della identità del soggetto. In questo contesto, le prime attrazioni operano come la posta in gioco di meccanismi di definizione rispetto a "chi sono" e "in chi mi identifico", per "sentirmi bene con me stesso".

In questo processo di definizione dell'identità sono messe in gioco l'autostima e la sicurezza, così come gli equilibri psicologici. Sentirsi attratto dall'altro sembra differenziare, a seconda dei nostri risultati, tra la persona con la quale si desidera condividere momenti piacevoli e quella con la quale si aspira, oltre a passare momenti gradevoli, ad avere una relazione di coppia stabile.

#### Aspetti considerati per scegliere con chi avere una relazione di coppia

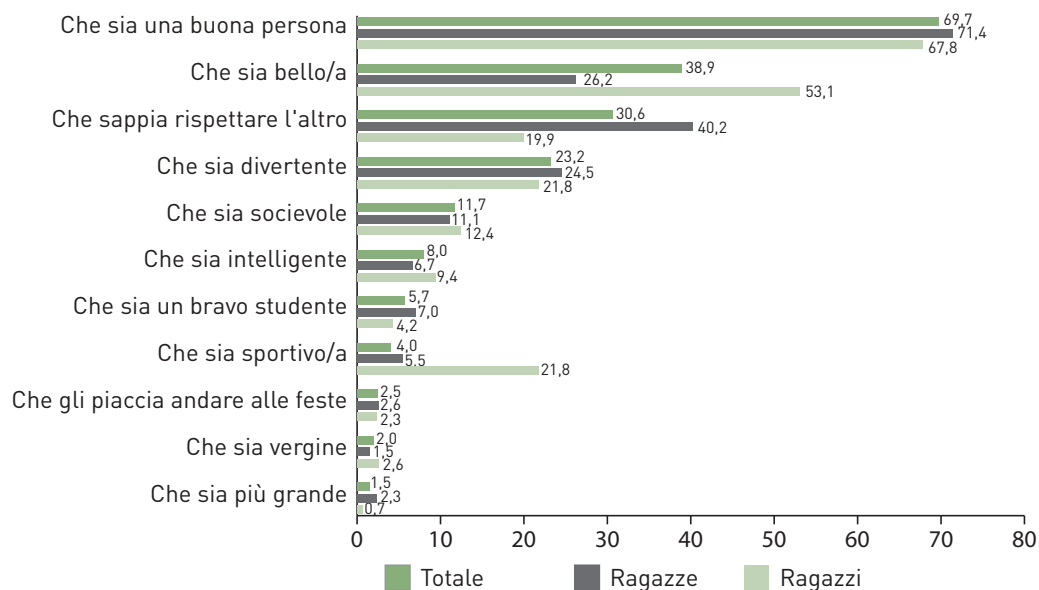
Avviare una relazione di coppia suppone, per più dei due terzi dei ragazzi e ragazze intervistati (69,7%), la scelta tra quelle persone che si distinguono per la bontà – l'essere una "buona persona" – come caratteristica della personalità.

La seconda qualità riguarda l'apparenza fisica: "che sia bello/a" è stato menzionato da quasi due giovani su cinque; nonostante, a differenza di quanto accade con la prima caratteristica, sia emersa su questo una netta differenza di genere: i maschi danno valore all'aspetto fisico, tra le qualità della persona con la quale desiderano avere relazioni di coppia, in una percentuale (53,1%) doppia rispetto alle femmine (26,2%). Un'altra differenza apparsa riguarda il significato attribuito al sentirsi rispettato dall'altro, aspetto menzionato dalle ragazze (40,2%) nel doppio dei casi dei ragazzi (19,9%) (grafico 6).

#### Aspettative delle ragazze e dei ragazzi rispetto alla coppia

Alla domanda che indagava l'opinione degli adolescenti su ciò che le ragazze si aspettano in una relazione di coppia, le ragazze hanno indicato che esse da una relazione si aspettano, prima di tutto, di raggiungere la felicità (62,8%), seguita da romanticismo (37,2%). I maschi hanno affermato che le ragazze desiderano romanticismo (55,3%), felicità (47,6%), stabilità (23,9%), sesso (23,3%), fedeltà (22,3%) e rispetto (12%), tra gli aspetti più segnalati. Le ragazze sono risultate d'accor-

<sup>10</sup> Coleman, J.C. (1985), *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Ediciones Morata, S.A., 2.ed, p. 36-37.

**Grafico 6 - Qualità della persona con la quale interessa avere una relazione di coppia, secondo il genere**

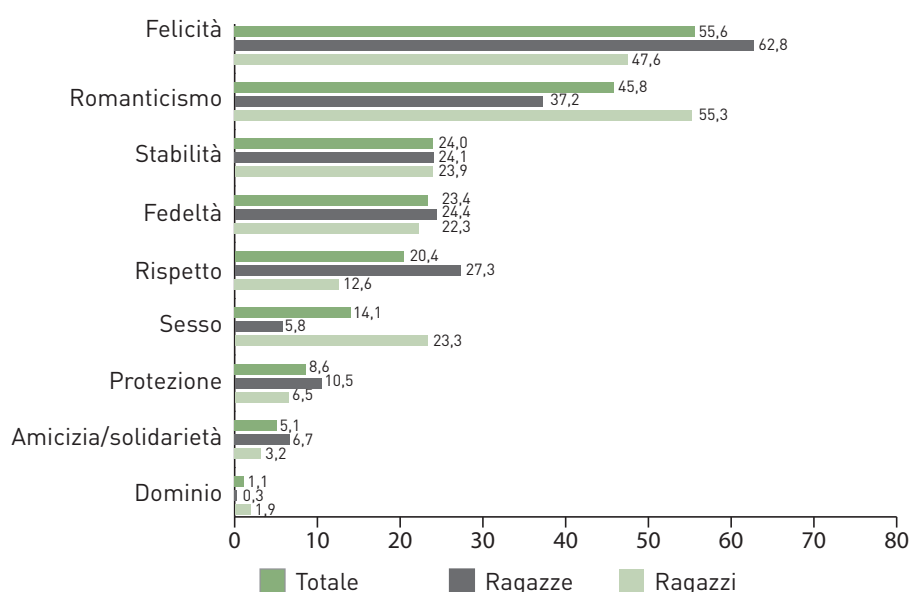
do con i ragazzi, in percentuali simili, sul fatto che le ragazze nella relazione cercano stabilità (24,1%) e fedeltà (24,4%). Negli altri elementi si constata un disaccordo tra le opinioni dei maschi e le aspettative delle femmine.

Le discrepanze di una parte delle ragazze con le opinioni dei maschi rispetto a ciò che esse si aspettano da una relazione si verificano su due aspetti fondamentali del rapporto: il sesso e il rispetto. Solo una piccola parte delle ragazze (5,6%) – in contrasto con l'idea dei ragazzi, quasi quattro volte maggiore – hanno indicato di centrare le loro aspettative attorno al sesso e quasi più di un quarto delle ragazze (27,3%) – più del

doppio della percezione dei maschi – aspira a ricevere rispetto nella relazione (grafico 7).

Rispetto alle aspettative dei maschi nella relazione di coppia, in primo luogo emerge che per quasi più di due terzi degli intervistati il sesso rappresenta ciò che essi più si aspettano dalla relazione di coppia, sebbene l'opinione delle ragazze (75,5%) su questo argomento risulti maggiore dell'aspettativa indicata dai ragazzi (65,9%).

Le risposte di entrambi coincidono sull'aspettativa di fedeltà, segnalata da un quinto dei maschi (20%) e delle femmine (21,9%). Allo stesso modo, in proporzioni simili sia tra i ragazzi che tra le ragazze, quasi uno su dieci pensa

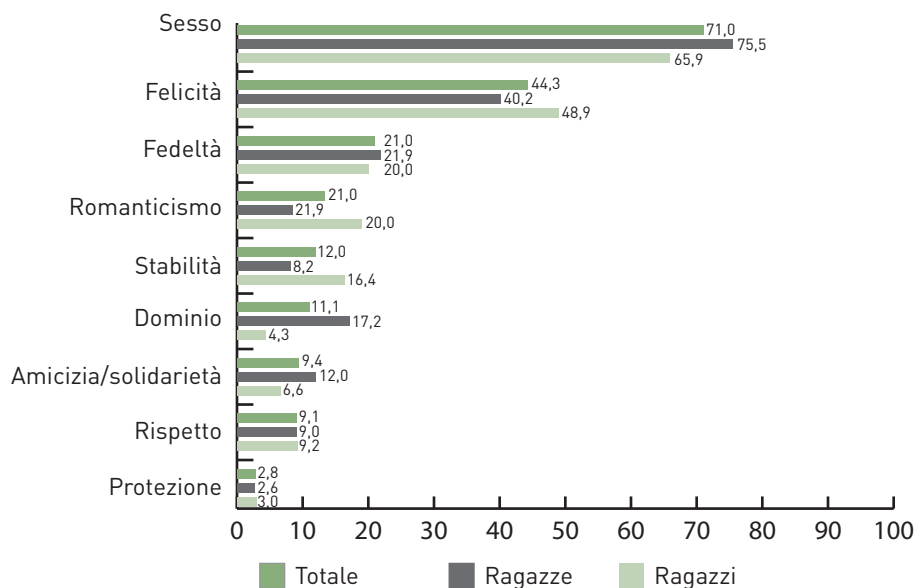
**Grafico 7 - Aspettative delle ragazze nella relazione di coppia, secondo il genere**

che i maschi desiderano ricevere rispetto nelle relazioni di coppia.

Secondo le risposte dei ragazzi, anche i maschi sperano di raggiungere la felicità (48,9%), però le ragazze attribuiscono ai maschi questa preoccupazione in percentuale leggermente inferiore (40,2%). Il romanticismo come aspettativa dei maschi è stato segnalato da una piccola parte delle ragazze (8,5%), molto meno dell'aspetta-

tiva romantica manifestata dai ragazzi (19%). La dominazione come aspettativa dei maschi in una relazione è risultata indicata maggiormente dalle ragazze (17,2%) che dai ragazzi (4,3%). Similmente, emerge una differenza sulla stabilità, che per il 16,4% degli intervistati maschi ha rappresentato una parte delle loro aspettative, mentre l'opinione delle ragazze ha raggiunto solo la metà (8,2%) (grafico 8).

**Grafico 8 - Aspettative dei ragazzi nelle relazioni di coppia, secondo il genere**



### Per concludere

L'insieme delle immagini degli adolescenti su ciò che essi si aspettano dalle relazioni di coppia, così come dalle relazioni occasionali, ha messo in evidenza che le differenze di genere vanno consolidandosi durante l'adolescenza. Differenze di genere destinate ad accompagnare attitudini e comportamenti nella costruzione dei vincoli affettivi.

Diversi studi<sup>11</sup> hanno segnalato che queste differenze, riconosciute e accettate come naturali e che provengono da ruoli assegnati e valori ascriviti alla condizione della femminilità e della mascolinità, fondano le basi per la costruzione di relazioni asimmetriche.

Gli aspetti ai quali le ragazze e i ragazzi attribuiscono maggiormente valore nelle scelte e nelle aspettative relative alle relazioni di coppia mostrano alcune continuità, come la riproduzione di alcuni stereotipi tradizionali in relazione ai ruoli maschile e femminile. Gli adolescenti sono portatori di condotte e immagini sociali nelle quali l'interesse per le esperienze sessuali è un tratto maschile, accanto a un re-

lativo maggiore interesse per le relazioni stabili come tratto femminile. Le femmine aspirano a ottenere rispetto e i maschi danno priorità al sesso nelle relazioni. Il romanticismo come aspettativa delle ragazze forse le rende inclini alla dipendenza affettiva.

Queste immagini, quando riguardano le aspettative e le delusioni di uomini e donne rispetto alle relazioni di coppia, possono portare alla riproduzione di meccanismi di dominio che toccano diversi aspetti della vita dei soggetti. In particolare, nel caso delle donne potrebbe crearsi una sfera di restrizioni e di opportunità differenziate, nella misura in cui certi comportamenti tradizionali tendono a conferire all'uomo capacità di controllo sulla vita, il corpo e le emozioni delle donne<sup>12</sup>. I dati esaminati suggeriscono, in primo luogo, l'esistenza di diverse forme di costruzione delle relazioni affettive sessuali tra gli adolescenti e in secondo luogo, che le ragazze e i ragazzi apprendono ad amarsi in un ambiente sociale nel quale sussistono stereotipi sessuali che poco contribuiscono a generare maggiore eguaglianza nelle relazioni di coppia.

<sup>11</sup> Geldstein, R., Delpino, N. (1998), *De madres a hijas. La transmisión de pautas de cuidado de la salud reproductiva*, in *III Jornadas Argentinas de Estudios la Población (AEPa)*, Buenos Aires, H. Senado de la Nación, Secretaría Parlamentaria, Dirección Publicaciones, 1998, p. 114-134; Navarro, M., Stimpson, C. (compiladoras) (1999), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.; Dowling, C. (1987), *El complejo de cenicienta. El miedo de las mujeres a la independencia*, México, Editorial Grijalbo, S.A. de C.V.

<sup>12</sup> MacKinnon, C., (1987), *Difference and dominance: on sex discrimination* (1984), in *Feminism unmodified*, Cambridge, Harvard University Press.



## FAMILY ROOTS: UNA SPERIMENTAZIONE DELLA GIUSTIZIA MINORILE

Roma, 19 giugno  
2015

Barbara Guastella

Il 19 giugno 2015, a Roma, si è svolto il convegno conclusivo del progetto *La famiglia di fronte al reato: azioni sperimentali a supporto delle famiglie dei minori autori di reato*, un'iniziativa promossa dal Dipartimento per le politiche della famiglia e dal Dipartimento per la giustizia minorile per offrire un sostegno alle famiglie dei ragazzi entrati nel sistema penale durante tutto il periodo di presa in carico.

La giornata di studio – articolata in una serie di interventi e due tavole rotonde intitolate *La comunità a confronto: l'esperienza dell'innovazione nell'azione sperimentale a supporto delle famiglie dei minori autori di reato* e *Crisi socioeconomica e aumento delle fragilità: quali possibili innovazioni per i servizi per la famiglia* – ha rappresentato l'occasione per illustrare i risultati del progetto e avviare un confronto sul tema tra rappresentanti istituzionali, operatori ed esperti.

Sono intervenuti, fra gli altri: Cosimo Ferri, sottosegretario di Stato alla Giustizia; Luciana Saccone, direttrice generale dell'Ufficio II Politiche per la famiglia del Dipartimento per le politiche della famiglia; Isabella Mastropasqua, dirigente dell'Ufficio studi, ricerche e attività internazionali del Dipartimento per la giustizia minorile; Caterina Chinnici, membro del Parlamento europeo; Francesco Belletti, direttore del Centro internazionale studi famiglia; Giuseppe

Savagnone, docente di dottrina sociale della Chiesa all'Università Lumsa di Palermo; Marina Dirce Egle Mombelli, docente di psicologia giuridica all'Università Cattolica di Milano.

Il progetto, nato dall'Accordo di collaborazione siglato il 17 dicembre 2013 tra il Dipartimento per le politiche della famiglia e il Dipartimento per la giustizia minorile, ha dato continuità all'esperienza avviata nell'ambito del progetto europeo *Family Roots* e ha previsto la sperimentazione, nel sistema della giustizia minorile, di quattro modelli di intervento con le famiglie di ragazzi entrati nel circuito penale, innovativi e ispirati al lavoro di gruppo: i gruppi di auto mutuo aiuto, i gruppi Gestalt, i gruppi multifamiliari e le *family group conferences*.

I gruppi ispirati all'auto mutuo aiuto, fondati sulla relazione tra pari, permettono al genitore che vi partecipa di assumere la responsabilità del proprio disagio e trovare una soluzione.

I gruppi Gestalt, costituiti da più nuclei familiari, rappresentano laboratori di contatto, occasioni per sperimentare nuove e più funzionali possibilità di relazione con altre persone (membri della propria famiglia, conduttori del gruppo, ecc.) e provare a mettersi in gioco in un incontro-confronto con gli altri, con la finalità di accrescere le competenze relative alla funzione genitoriale.

I gruppi multifamiliari – ispirati al lavoro di Jorge García Badaracco, psichiatra e psicoanalista argentino – prevedono la partecipazione di più nuclei familiari a un percorso di cinque incontri, nel quale si attiva un confronto intragenerazionale e intergenerazionale che consente di riconsiderare la rigidità delle relazioni tra genitori e figli e avviare un ripensamento della capacità di risposta alla sofferenza dell'altro.

Il *family group conference* è uno strumento di lavoro sociale che mira a favorire i processi di riorganizzazione intrafamiliare, in un'ottica capace di includere tutte le figure significative per il minore.

Il progetto ha coinvolto le seguenti città: Bari, Bologna, Cagliari, Campobasso, Firenze, Genova, L'Aquila, Lecce, Padova, Perugia, Potenza,

Roma, Reggio Calabria e Sassari. Le attività si sono svolte da aprile 2014 a giugno 2015.

L'ingresso del minore nel sistema penale mette in crisi i delicati equilibri delle relazioni familiari e le famiglie si trovano a dover gestire un momento di particolare vulnerabilità. «Dobbiamo studiare la famiglia del minore autore di reato e capire i motivi della sua fragilità, per ricoinvolgerla. Si parte da una mancanza di confronto, di punti di riferimento e di educazione alla legalità al suo interno. La sfida è portare al centro la famiglia nel percorso di recupero del minore», ha spiegato Ferri.

Sul tema è intervenuto anche Belletti: «con le famiglie si può e si deve lavorare. Il penale minorile mette ancora di più alla prova la capacità di stringere alleanze tra tutti i soggetti. È necessario ricostruire il protagonismo delle famiglie».

Savagnone ha parlato dell'emergenza educativa che riguarda gli adulti. «Oggi non esiste più l'idea di comunità, che è sostituita dal singolo. I giovani vivono la dissoluzione dei vincoli, perché le famiglie non sono più strutturate in maniera rigida. La famiglia deve educare a scegliere, ma sono i genitori i primi che non scelgono».

Il progetto considera le famiglie risorse ed elemento attivo di cambiamento, più che destinatarie di un intervento. Proprio su quest'ultimo aspetto si è soffermata Mastropasqua: «le famiglie non sono solo portatrici di un problema, ma sono capaci di attivare risorse, in una logica di coproduzione degli interventi. Grazie al progetto percepiamo che oggi si è ricostruita la relazione fiduciaria tra servizi e famiglie».

Sullo stesso tema è intervenuta Mombelli: «le famiglie sono implicate nella devianza e allo stesso tempo sono risorse per superare la crisi». «Una volta chiusa l'esperienza penale, il ragazzo torna in famiglia, in un ambiente in cui spesso ha maturato il reato; il rischio è quello di perdere il lavoro fatto. Proprio per questo è importante il sostegno alle famiglie dei minori autori di reato, che devono essere aiutate ad aiutare i figli», ha sottolineato Chinnici.

Al convegno *Family Roots* hanno partecipato anche alcuni operatori della giustizia minorile, che hanno illustrato le esperienze fatte con le famiglie grazie al progetto. Questi alcuni risultati emersi dal loro resoconto: l'opportunità offerta ai genitori di un confronto tra pari; il

rafforzamento dell'alleanza tra famiglie e servizi; la creazione di un metodo di lavoro integrato per i servizi.

L'incontro, inoltre, ha dato spazio alla proiezione del video *Lessico familiare*, che raccoglie interviste a famiglie e altri soggetti che hanno preso parte all'iniziativa. Durante la tavola rotonda *La comunità a confronto: l'esperienza dell'innovazione nell'azione sperimentale a supporto delle famiglie dei minori autori di reato* sono intervenuti anche un padre e un figlio coinvolti nel progetto.

In occasione della giornata di studio è stata distribuita una pubblicazione dedicata al progetto, che riassume gli obiettivi e i risultati dell'iniziativa. «La famiglia di fronte al reato: azioni sperimentali a supporto delle famiglie dei minori autori di reato», si legge nel testo, «ha contribuito a rendere il lavoro "con" le famiglie e "per" le famiglie non soltanto una prassi consolidata, ma anche una modalità di lavoro riconosciuta e costantemente verificata, innalzando significativamente la qualità dell'intervento».

Nella pubblicazione si parla anche del ruolo dell'alleanza tra servizi. «Il progetto è stato l'occasione per sostenere una maggiore collaborazione tra tutti gli attori e i servizi di un territorio (servizi sociali, asl, privato sociale per citare i principali) in nome non soltanto di quel lavoro di rete che oramai è indispensabile per ogni intervento sociale complesso, ma soprattutto in ragione della responsabilità condivisa ma non delegabile che la giustizia minorile ha su ogni minore autore di reato. L'alleanza tra i servizi non solo ha sostenuto le attività progettuali, ha anche insegnato tanto. Ha infatti consentito di evidenziare quanto la linea di demarcazione tra penale e civile o meglio, tra penale e sociale, sia quanto mai sfumata. Le traiettorie che conducono all'ingresso nel sistema penale si sono mostrate, talvolta, molto prossime ad altre traiettorie di disagio che sfiorano il sistema penale stesso: trovarsi dentro o fuori il sistema penale è, quindi, piuttosto una causalità che l'espressione di una reale diversità sociale o sociologica. Ciò a significare che gli strumenti di lavoro con i giovani del penale, e con quelli che conoscono altre forme di sofferenza sociale, tendono sempre più a coincidere».

# ■ PASSI AVANTI NELLA FORMAZIONE NELLA SALUTE IN ADOLESCENZA LA CONFERENZA EUROPEA A LISBONA DELLO IAAH

**19th European  
Congress  
The International  
Association for  
Adolescent Health  
- IAAH  
Lisbona, 24-26  
June 2015**

Cristina Mattiuzzo

Si è tenuta a Lisbona, a fine giugno 2015, la 19esima edizione del congresso dell'Associazione internazionale per la salute degli adolescenti (IAAH), ospitata per la terza volta nella capitale portoghese. Centrato sul tema della formazione nella salute adolescenziale, il simposio ha visto la partecipazione di esperti che si sono riuniti in plenaria e in seminari dedicati a numerose e svariate aree di interesse scientifico<sup>1</sup>.

Uno degli aspetti significativi del convegno è l'apertura alla partecipazione di giovani, studenti di varie discipline legate al mondo della salute, che hanno aderito al Forum Giovani, condotto in contemporanea con il resto della conferenza, alla quale hanno presentato, al termine della seconda giornata di lavoro, i risultati emersi nel dibattito dei loro sotto-gruppi. I laboratori del Forum dei giovani si sono soffermati sugli stessi argomenti affrontati nel programma generale della conferenza, ovvero la formazione

pre e post laurea sulla salute in adolescenza, la salute mentale e sessuale degli adolescenti, le condizioni croniche in adolescenza.

Una sessione speciale, un giorno prima dell'avvio ufficiale della conferenza, è stata dedicata alla realizzazione di corsi preparatori all'evento, che hanno affrontato alcune questioni specifiche, ovvero: la comunicazione con il paziente adolescente e i suoi genitori, la pelle, i deficit di attenzione (iperattività), l'obesità.

Tra i temi trattati, si è parlato molto anche di disagio diffuso tra gli adolescenti: molte problematiche sono legate a comportamenti individuali e di gruppo a rischio, dall'uso di sostanze nocive (dal tabacco all'alcool), ai rapporti sessuali non protetti, alle percezioni distorte della propria immagine corporea che cambia, che spesso portano ad atteggiamenti alimentari scorretti (bulimia e anoressia).

Numerosissime le ricerche empiriche e i casi-studio che hanno fornito le basi quali-quantitative di partenza dei dibattiti, e attorno ai quali si è ragionato per meglio comprendere lo stato di salute dei giovanissimi, per lo più portoghesi, ma con virate sulle esperienze di altri Paesi e nel quadro complessivo mondiale.

Un seminario speciale del convegno si è focalizzato sulla formazione dei professionisti che in futuro dovranno occuparsi della salute degli adolescenti, mettendo a confronto le iniziative di tre Paesi europei: Francia, Gran Bretagna e Portogallo. Il workshop si è interrogato su come garantire l'acquisizione di competenze adeguate sulla fase di sviluppo adolescenziale, così come sulla conoscenza del contesto di vita dei giovani, analizzando e condividendo alcuni curricula e programmi di studio anche online, offerti nei Paesi trattati. La prospettiva emersa da questo corso va nella direzione di superare la tradizionale specializzazione della medicina per settori, a favore di una visione centrata invece sul soggetto, in questo caso l'adolescente.

Il convegno, che ha un riconosciuto valore sul piano medico internazionale, risulta innovativo anche per l'attenzione sempre più posta su alcuni aspetti che non sempre trovano spazio in medicina: la relazione con il paziente e i suoi familiari, e la trasmissione del sapere come processo circolare, parte di un percorso interattivo, che dal discente torna al docente in forme nuove e arricchite.

<sup>1</sup> Gli abstract delle relazioni sono disponibili al seguente indirizzo: <http://www.mundiconvenius.pt/eventos/2015/iaah2015/>

## ■ SEXUAL VIOLENCE RESEARCH INITIATIVE

Stellenbosch,  
Sudafrica, 14-17  
settembre 2015

Erika Bernacchi

Si è svolto a Stellenbosch, Sudafrica dal 14 al 17 settembre 2015 il Forum internazionale *Sexual Violence Research Initiative* - Svri (*Iniziativa di ricerca sulla violenza sessuale*). Il Forum è stato convocato per la prima volta nel 2003 dall'Organizzazione mondiale per la sanità con il supporto del Global Forum for Health Research allo scopo di promuovere la ricerca di qualità nell'area della violenza sessuale con un focus specifico, ma non esclusivo, rivolto ai Paesi a reddito medio e basso. Attualmente la rete Svri include più di 4.000 membri a livello globale ed è composta da ricercatori, decisori politici, attivisti ed enti donatori.

La conferenza svoltasi in Sudafrica ha visto la presenza di 12 sessioni speciali con più di 115 interventi e 59 presentazioni attraverso poster incentrate sul tema della violenza sessuale sia rispetto alle diverse tipologie di violenza (violenza di genere, violenza all'infanzia, tratta e sfruttamento sessuale, violenza nei conflitti, post-conflitti, emergenze) sia rispetto a diverse tipologie di intervento tra cui programmi di supporto alla genitorialità, interventi di prevenzione del bullismo, programmi di prevenzione della violenza di genere, servizi alla salute. Alcune sessioni si sono incentrate su metodologie di intervento innovative, ad esempio l'utilizzo dei media visuali e digitali da parte delle ragazze per affrontare la violenza sessuale e l'utilizzo di sistemi di sviluppo personale per migliorare l'impatto dei programmi d'azione. Un altro tema emergente è stato quello relativo agli autori di violenza e agli studi sulla maschilità. Gli abstract e le presentazioni sono disponibili su: <http://www.svri.org/forum2015/>

Tra i keynote speakers particolarmente rilevante l'intervento di Rashida Manjoo, relatrice speciale sulla violenza contro le donne per le Nazioni Unite che ha relazionato sui temi principali emersi nei suoi 6 anni di mandato appena concluso durante il quale ha svolto missioni conoscitive in 18 Paesi, incluso l'Italia. Manjoo ha sottolineato come, nonostante i progressi compiuti nella redazione di standard internazionali e nelle campagne di sensibilizzazione contro la violenza, solo in ambito europeo ci si è dotati di uno strumento vincolante: la Convenzione di Istanbul del Consiglio d'Europa. Ha inoltre indicato come attualmente in molti Paesi si stia vivendo un clima di "backlash", un ritorno indietro rispetto alle conquiste della Conferenza di Pechino del 1995 in quanto molti Stati non considerano ancora la violenza contro le donne come una violazione dei diritti umani e dedicano un'attenzione insufficiente a questo reato. Tra le altre keynote speakers Shereen El Feki ha presentato una riflessione sugli studi sulla sessualità e sulla maschilità nel mondo arabo, mentre Noura Bittar Soborg ha portato una testimonianza rispetto alla sua esperienza di rifugiata siriana in Svezia e attivista per i diritti delle donne.

Tra le esperienze di intervento presentate, particolarmente significative quelle relative al coinvolgimento di leader e comunità religiose, in particolare cristiane, in programmi di prevenzione della violenza di genere e i programmi di supporto alla genitorialità nel contesto africano. Rispetto al primo tema le organizzazioni coinvolte hanno illustrato come i leader religiosi possano diventare dei "gender champions" promuovendo una pratica religiosa fondata sulla giustizia di genere e sulla trasformazione della maschilità. Nella presentazione di programmi di supporto alla genitorialità ci si è soffermati sui cambiamenti in atto nel continente africano dove in taluni contesti si sta passando da un concetto di "community parenting", fondato su una distribuzione sociale della genitorialità all'interno di una comunità (secondo il famoso detto «ci vuole un villaggio per educare un bambino») a un concetto di genitorialità competitiva, in cui i genitori hanno l'obiettivo di educare i propri figli in modo che emergano sugli altri, e come i programmi di supporto alla genitorialità possono rispondere a questo cambiamento.

Nell'ambito della sessione intitolata *Comprendere la violenza contro l'infanzia* l'Istituto degli

**L'Italia ha recentemente redatto un nuovo Piano d'azione nazionale per prevenire e combattere l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei bambini che dedica un'attenzione particolare alla formazione degli operatori per l'infanzia nei diversi ambiti, incluso quello delle associazioni sportive e ricreative, del turismo e del settore bancario**



Innocenti ha presentato i primi risultati della ricerca sui drivers alla violenza all'infanzia in Italia condotta nell'ambito dello Studio multi-paese coordinato da Unicef Office of Research con il supporto dell'Università di Edimburgo. La ricerca italiana – realizzata anche con il supporto del Dipartimento per le pari opportunità – si è fondata su una revisione della letteratura in materia che ha incluso più di 70 studi e ricerche e sull'analisi secondaria dei dati raccolti nell'indagine retrospettiva *Vite in bilico* condotta dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza<sup>1</sup>. La ricerca include anche l'analisi di 90 progetti finanziati dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, dal Dipartimento per le pari opportunità e da altri ministeri competenti oltre che da finanziamenti europei e implementati da enti locali e associazioni. L'intervento ha presentato dati e riflessioni sui drivers delle principali forme di violenza all'infanzia in Italia. L'abuso sessuale, soprattutto in ambito familiare, varia dal 10% – secondo la ricerca condotta dall'Istat nel 2015 – al 33% secondo la ricerca del Centro nazionale. L'abuso psicologico emerge come significativo nell'esperienza dei bambini presi in carico dai servizi sociali – secondo l'indagine condotta da Cismai, Terres des Hommes e Garante per l'infanzia nel 2015 – in quanto il 20% dei bambini sono stati vittime di violenza assistita mentre il 50% ha subito negligenza fisica e/o psicologica. Il bullismo coinvolge invece un terzo degli studenti (di età 11, 13 e 15 anni) secondo l'indagine condotta dall'Oms nel 2010. Un'altra forma di violenza emergente è quella della violenza online con i nuovi fenomeni del grooming e sexting rispetto ai quali i ragazzi coinvolti, a differenza di quanto accade per altre forme di abuso, non sembrano avere profili familiari o personali problematici, mentre la loro vulnerabilità appare essere legata al desiderio di sperimentazione o di esplorazione della sessualità, come pure a una mancata supervisione da parte dei genitori. Per quanto riguarda invece la violenza familiare i maggiori fattori di rischio sono legati all'isolamento familiare, a una comunicazione familiare deficitaria, alla violenza domestica assistita, a esperienze pregresse di abuso e a condizioni socioeconomiche deprivate. Anche lo sfruttamento sessuale emerge come significativo, in particolare, rispetto alla tratta di donne e minori proveniente da Paesi del Sud

del mondo e dall'Europa dell'Est. Dal 2000 al 2012 il Dipartimento per le pari opportunità ha finanziato progetti di reintegrazione sociale per 21.975 persone vittime di tratta di cui 1.171 bambini, cifre che non sono comunque rappresentative del fenomeno nel suo complesso. Una specifica sessione della conferenza è stata poi dedicata allo Studio multipaese sui drivers della violenza all'infanzia nell'ambito del quale sono stati presentati, dai rappresentanti istituzionali presenti, i primi risultati delle ricerche realizzate nei quattro Paesi coinvolti: Italia, Peru, Zimbabwe e Vietnam. Per l'Italia la dott.ssa Zannini, dirigente del Dipartimento per le Pari Opportunità, ha illustrato le principali priorità e sfide a cui è confrontato il governo italiano sul tema della violenza all'infanzia. Ha ricordato l'investimento del governo nell'ambito della ricerca, la creazione di osservatori, nonché l'implementazione delle normative di settore attraverso politiche e progetti. Ha inoltre sottolineato come la razionalizzazione dei servizi causata dalle attuali misure di austerità rafforzi ancora di più la necessità di un approccio fondato sulla prevenzione piuttosto che sulla risposta al fenomeno. A questo proposito l'Italia ha recentemente redatto un nuovo Piano d'azione nazionale per prevenire e combattere l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei bambini che dedica un'attenzione particolare alla formazione degli operatori per l'infanzia nei diversi ambiti, incluso quello delle associazioni sportive e ricreative, del turismo e del settore bancario, all'identificazione di livelli essenziali nell'attività di protezione per le vittime dell'abuso sessuale e all'implementazione di banche dati. Il Dipartimento per le pari opportunità ha infatti creato un sistema nazionale di raccolta dati sulla violenza all'infanzia volto alla comprensione del fenomeno nel suo complesso e alla costruzione di indicatori per la creazione di servizi comuni anche in risposta ai cambiamenti demografici in atto. L'Italia, come altri Paesi europei, affronta infatti la sfida di una popolazione sotto la soglia di sostituzione e il conseguente invecchiamento della popolazione solo parzialmente mitigato dalla presenza della popolazione migrante, fenomeni che hanno un forte impatto sul sistema di welfare italiano. Inoltre l'aumento di migranti e rifugiati, specialmente minori e donne in età fertile comporta nuove sfide nell'organizzazione di servizi di prevenzione e risposta alla violenza.

<sup>1</sup> Bianchi, D., Moretti, E. (a cura di) (2006), *Vite in bilico: indagine retrospettiva su maltrattamenti e abusi in età infantile*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2006.



## ■ CITTADINANZA DIGITALE PER LE FAMIGLIE: È NATA FAMILYLINE

Cristina Mattiuzzo

Al fine di valorizzare le attività istituzionali maggiormente connesse alle funzioni di impulso e coordinamento il Dipartimento per le politiche della famiglia della Presidenza del Consiglio dei ministri, ha definito il progetto ***Family Line - Linea Amica formato famiglia***, lanciato a maggio dello scorso anno, quando è stato presentato anche al Forum della Pubblica amministrazione 2015, nel corso del seminario su *Politiche per la famiglia tra cooperazione e accessibilità ai servizi: i nuovi progetti del Dipartimento per le politiche della famiglia*. Il progetto appare congiunto alla riforma complessiva della pubblica amministrazione, avviata anch'essa nel 2015, e che tra i diversi percorsi a cui ha dato il via, ha sviluppato anche i cosiddetti "Cantieri della PA digitale". Attraverso laboratori ad hoc con operatori pubblici e privati, i cantieri mirano a spianare la strada per modernizzare e rendere più agevole l'informatica pubblica, al fine di definire un livello minimo di qualità dei servizi pubblici online. Fortemente sostenuta dal Ministro per la pubblica amministrazione e la semplificazione, la riforma vuole, in una parola, diffondere e garantire il godimento della "cittadinanza digitale", quale elemento che appare oggi imprescindibile se si vogliono realizzare tutti gli altri diritti di cittadinanza. Tra i vari rinnovamenti dei servizi online vi è quindi *FamilyLine*, che si rivolge a tutte le famiglie, che vogliono o hanno necessità di conoscere quali sono gli aiuti e i programmi che il governo offre per sostenere persone e i nuclei nella conduzione e gestione della vita familiare. È stato quindi programmato e avviato, con il contributo importante di Formez PA, un portale web che fornisce informazioni di base su tutte le forme di sostegno economico, sociale, educativo e lavorativo esistenti, con aggiornamenti su tutte le novità, nonché un collegamento diretto con operatori che ri-

spondono ai casi specifici presentati da ognuno. Gli esperti si possono contattare per telefono (numero verde 800.254.009) oppure tramite il web.

Il progetto ruota attorno a quattro aree principali, che sono: casa, fisco, cura e assistenza, lavoro, ambiti fondamentali nei quali si muove la vita di ogni cittadino e rispetto ai quali vi è spesso la difficoltà a districarsi nella rete dei servizi. All'interno delle pagine online è possibile consultare delle schede informative che guidano nella ricerca delle soluzioni e delle informazioni volute: dalle notizie su nuovi bonus per la famiglia, ad agevolazioni per la casa, alle opportunità per conciliare i tempi della vita familiare con il lavoro, alle modalità per iscrivere i figli a scuola. Si cerca così di rendere più agevole la comprensione dei requisiti per usufruire delle risorse, l'accesso a enti e centri che possono fornire assistenza, come monitorare la corretta erogazione dei fondi, ecc.

Secondo i dati raccolti dal Dipartimento, sono 87.475 le pagine sfogliate (a oggi) su internet dagli utenti: i dati parlano di circa 14.538 visitatori unici (un centinaio al giorno), mentre il Contact Center ha ricevuto ed elaborato quasi 1.500 chiamate. Sono numeri che mostrano, per il momento, una certa fruizione da parte degli utenti, e che confermano la scelta del Dipartimento di lavorare sul fronte della trasparenza e della interazione con i cittadini, che sono gli assi portanti del nuovo rapporto di fiducia con le istituzioni che la riforma sopra citata sta cercando di attuare. Ma è anche vero che l'essere connessi e lasciare una traccia di sé richiama le organizzazioni pubbliche anche a livello di una maggiore responsabilità e flessibilità, e quindi a dare una risposta al cittadino e rendere conto del proprio operato da una parte, e al venire incontro alle sue esigenze, dall'altro. Il sito è aperto al confronto con l'utenza anche tramite il "cassetto delle idee", nel quale chiunque abbia una idea originale sul tema della famiglia, può proporre soluzioni di alcune problematiche ricorrenti, oppure miglioramenti di percorsi già avviati. Inoltre vengono condivise le storie risolte degli utenti, utilizzando anche questa opportunità per allargare la conoscenza dei temi e delle opportunità offerte dai servizi pubblici alle famiglie. Un'interessante guida online accompagna l'utente alla ricerca della

***FamilyLine* si rivolge a tutte le famiglie, che vogliono o hanno necessità di conoscere quali sono gli aiuti e i programmi che il governo offre per sostenere persone e i nuclei nella conduzione e gestione della vita familiare [...] dalle notizie su nuovi bonus per la famiglia, ad agevolazioni per la casa, alle opportunità per conciliare i tempi della vita familiare con il lavoro, alle modalità per iscrivere i figli a scuola.**

soluzione che risponde al suo bisogno, suddividendo le problematiche in “casi tipo”, da “quando arriva un figlio”, a “quando voglio studiare”, fornendo l’essenziale per orientarsi e dando suggerimenti di link e siti nei quali meglio approfondire.

Un’ulteriore risorsa pratica è anche il *Network*, una guida che aiuta a individuare a chi rivolgersi nel proprio luogo di residenza, rispetto a varie questioni, suddivise per grandi temi (salute, casa, istruzione, previdenza, ecc.): questo supporto aggiuntivo si pone in relazione complementare agli altri motori di ricerca disponibili su web, garantendo che l’ente, frutto dell’interrogazione del sistema di ricerca, sia quello istituzionale di riferimento. Si apre così l’elenco di tutti gli enti esistenti nel territorio

nazionale, con la possibilità di circoscrivere la ricerca al territorio di interesse.

Accanto al portale rivolto direttamente agli utenti, si è sviluppato anche un progetto parallelo, *FamilyLab*, che ha per target gli operatori dei servizi, e serve a creare una piattaforma online nella quale chi lavora nel settore può condividere e scambiare progettualità nell’attuazione di nuovi modelli di welfare familiare. La diffusione del servizio è stata sostenuta anche con una campagna di comunicazione ad hoc, tramite uno spot mandato in onda sulle reti televisive pubbliche nell’autunno 2015. Oltre ad avvicinarsi all’utente finale, questo progetto promuove la messa in rete di tutte le amministrazioni pubbliche che ruotano attorno alla famiglia.

# RASSEGNA NORMATIVA

gennaio – dicembre 2015<sup>1</sup>



a cura di Tessa Onida

LA RASSEGNA NORMATIVA SEGNALE alcune delle principali novità giuridiche che riguardano i minori di 18 anni e il contesto sociale in cui essi crescono.

I commenti sono suddivisi per aree tematiche, individuate in base ai raggruppamenti degli articoli della Convenzione Onu sui diritti del fanciullo (di seguito Crc) e suoi Protocolli così come proposti dal Comitato Onu\*, e sono strutturati in maniera tale da mettere in evidenza le principali novità normative che, di volta in volta, si presentano nell'ambito del diritto minorile ai vari livelli: internazionale, nazionale e regionale.

I criteri sulla cui base viene deciso quali novità giuridiche commentare sono essenzialmente due, tra di loro complementari: il valore della norma sotto il profilo della gerarchia delle fonti e l'impatto sociale che essa è destinata a produrre. Per tali motivi sono analizzati anche quegli atti, come le circolari ministeriali, che a volte sono particolarmente idonei a descrivere gli orientamenti adottati dai vari enti, anche se non sono vere fonti giuridiche valevoli *erga omnes*. Gli stessi criteri guidano la selezione a livello internazionale, con riguardo sia al fatto che la normativa sia vincolante per gli Stati ai quali è diretta, sia al tema trattato, anche se in atti che per loro natura non sono giuridicamente vincolanti per gli Stati.

\* Misure generali di applicazione (artt. 4, 42 e 44.6), Principi generali (artt. 2, 3, 6 e 12), Diritti civili e libertà (artt. 7, 8, 13-17 e 37(a)), Ambiente familiare e assistenza alternativa (artt. 5, 9-11, 18.1-2, 19-21, 25, 27.4 e 39), Salute e servizi di base (artt. 6, 18.3, 23, 24, 26 e 27.1-3), Attività educative, culturali e di svago (artt. 28, 29 e 31), Misure speciali di protezione (artt. 22, 30, 32-36, 37 (b)-(d), 38, 39 e 40).

## NORMATIVA INTERNAZIONALE

### Organizzazione delle Nazioni Unite

Misure generali di applicazione (artt. 4, 42, 44 para. 6)

Comitato sui diritti umani, Risoluzione del 7 aprile 2015, A/HRC/RES/28/19, *Rights of the child: towards better investment in the rights of the child*.

Comitato sui diritti del fanciullo, Commento Generale dell'11 giugno 2015, CRC/C/GC/19 *Public Spending and the Rights of the Child*.  
Assemblea Generale, Risoluzione del 6 ottobre 2015, A/RES/69/327, *Promoting inclusive and accountable public services for sustainable development*.

Misure speciali di protezione (artt. 22, 30, 32-36, 37 b-d, 38, 39, 40)

Consiglio di sicurezza, Rapporto del 15 maggio 2015, S/2015/336, *Report of the Secretary-General on children and armed conflict in Afghanistan, (Reporting period: 1 September 2010 to 31 December 2014)*.  
Consiglio di sicurezza, Risoluzione del 5 giugno 2015, S/2015/409, *Children and armed conflict*.  
Consiglio di sicurezza, Risoluzione del 18 giugno 2015, n. 2225, *Children and armed conflict*.

Comitato sui diritti umani, Risoluzione del 22

<sup>1</sup> Per ragioni di spazio la normativa internazionale e quella regionale e delle province autonome è presentata in forma di elenco.

luglio 2015, A/HRC/RES/29/14, *Accelerating efforts to eliminate all forms of violence against women: eliminating domestic violence*.

Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite, Risoluzione dell'8 settembre 2015, E/RES/2015/21, *Taking action against gender-related killing of women and girls*.

Comitato sui diritti umani, Risoluzione del 22 luglio 2015, A/HRC/RES/29/12, *Unaccompanied migrant children and adolescents and human rights*.

## Consiglio d'Europa

Misure generali di applicazione (artt. 4, 42, 44 para. 6)

Assemblea Parlamentare, Risoluzione del 25 maggio 2015, n. 2056, *The inclusion of children's rights in national constitutions as an essential component of effective national child policies*.

Assemblea Parlamentare, Risoluzione del 25 giugno 2015, n. 2068, *Towards a new European Social Model*.

Ambiente familiare e assistenza alternativa (artt. 5, 9-11, 18 para. 1 e 2, 19-21, 25, 27 para. 4, 39)

Comitato dei Ministri, Raccomandazione dell'11 febbraio 2015, CM/Rec(2015)4E, *Preventing and resolving disputes on child relocation*.

Assemblea Parlamentare, Raccomandazione del 22 aprile 2015, n. 2068, *Social services in Europe: legislation and practice of the removal of children from their families in Council of Europe member States*.

Assemblea Parlamentare, Risoluzione del 22 aprile 2015, n. 2049, *Social services in Europe: legislation and practice of the removal of children from their families in Council of Europe member States*.

Comitato dei Ministri, Risposta del 18 settembre 2015 n. CM/AS(2015)Rec2068 final, *Social services in Europe: legislation and practice of the removal of children from their families in Council of Europe member States*.

Attività educative, culturali e di svago (artt. 28, 29, 31)

Comitato dei Ministri, Raccomandazione del 14 ottobre 2015 CM/Rec(2015)7, *Pedagogical material for landscape education in primary school*.

Salute e servizi di base (artt. 6, 18 para. 3, 23, 24, 26, 27 para. 1-3)

Assemblea Parlamentare, Raccomandazione del 30 gennaio 2015, n. 2064(2015), *Equality and inclusion for people with disabilities*.

Comitato dei Ministri, Risposta del 15 settembre 2015, alla Raccomandazione 2064(2015) *Equality and inclusion for people with disabilities*.

Congresso dei poteri locali e regionali, Risoluzione del 20-22 ottobre 2015 n. 392 (2015), *Championing children's rights in times of austerity*.

Congresso dei poteri locali e regionali, Risoluzione del 21 ottobre 2015, n. 391 (2015), *Fighting the increasing poverty of women: the responsibility of local and regional authorities*.

## Unione Europea

Ambiente familiare e assistenza alternativa (artt. 5, 9-11, 18 para. 1 e 2, 19-21, 25, 27 para. 4, 39)

Parlamento europeo, Risoluzione del 20 maggio 2015, P8\_TA-PROV(2015)0207, *sul congedo di maternità*.

Parlamento europeo, Risoluzione del 9 giugno 2015, P8\_TA-PROV(2015)0218, *sulla strategia dell'Unione europea per la parità tra donne e uomini dopo il 2015*.

Parlamento europeo, Risoluzione dell'8 ottobre 2015, P8\_TA-PROV(2015)0351 *sull'applicazione della direttiva 2006/54/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 5 luglio 2006, riguardante l'attuazione del principio delle pari opportunità e della parità di trattamento fra uomini e donne in materia di occupazione e impiego*.

### Attività educative, culturali e di svago (artt. 28, 29, 31)

Consiglio dell'Unione Europea, Conclusioni del 27 maggio 2015 *sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale*. Parlamento europeo, Risoluzione del 9 settembre 2015, P8\_TA-PROV(2015)0312 *sull'emancipazione delle ragazze attraverso l'istruzione nell'UE*.

### Misure speciali di protezione (artt. 22, 30, 32-36, 37 b-d, 38, 39, 40)

Commissione europea, Comunicazione del 13 maggio COM(2015) 240 *sull'agenda europea sulla migrazione*.

Commissione europea, Comunicazione del 27 maggio 2015, COM(2015)285 al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni *sul Piano d'azione dell'UE contro il traffico di migranti (2015 - 2020)*.

Commissione europea, Comunicazione del 17 giugno 2015, COM(2015)299, *Relazione sull'attuazione del Quadro dell'UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom - 2015*.

[Per l'approfondimento delle norme si rimanda alle Rassegne giuridiche pubblicate nel sito [www.minori.gov.it](http://www.minori.gov.it)]

## NORMATIVA NAZIONALE

### Misure generali di applicazione (artt. 4, 42, 44 para. 6)

DPR 30 gennaio 2015, n. 26, Regolamento recante attuazione dell'articolo 5, comma 1, della legge 10 dicembre 2012, n. 219, in materia di filiazione

Il DPR n. 26/2015 si inserisce in un quadro, quello della filiazione, che aveva già subito dei radicali mutamenti a opera della L. n. 219 del 10 dicembre 2012 (Disposizioni in materia di riconoscimento dei figli naturali) la quale aveva espressamente previsto, all'art. 2, che il Governo avrebbe dovuto, entro dodici mesi dalla sua entrata in vigore, adottare i decreti legislativi necessari per aggiornare le varie normative vigenti. Il legislatore, infatti, con decreto 154/2013 (sulla revisione delle disposizioni vigenti in materia di filiazione) aveva già aggiornato il quadro giuridico e apportato numerose modifiche al codice civile, a quello penale, e alla legge in materia di adozione. Con il DPR in oggetto, invece, viene aggiornata la disciplina dettata dal DPR 396/2000 in materia di ordinamento dello stato civile sostituendo la terminologia contrastante con la nuova disciplina della filiazione basata sull'eliminazione di ogni discriminazione tra i figli, anche adottivi. Così, nel Titolo VII, alla rubrica, la parola: "naturali" è sostituita da "nati fuori del matrimonio", mentre, all'art. 28, c. 1, lettera b), le parole: "di filiazione naturale" sono sostituite dalle seguenti: "del figlio nato fuori del matrimonio"; come pure all'art. 29, c. 2, le parole: "legittimi nonché di quelli che rendono la dichiarazione di riconoscimento di filiazione naturale" sono sostituite da "del figlio nato nel matrimonio nonché di quelli che rendono la dichiarazione di riconoscimento del figlio nato fuori del matrimonio".

Inoltre all'art. 33, il DPR prevede che il figlio maggiorenne che subisce il cambiamento o la modifica del proprio cognome a seguito della variazione di quello del genitore da cui il cognome deriva (nonché il figlio nato fuori del matrimonio riconosciuto dopo il raggiungi-



mento della maggiore età) da uno dei genitori o contemporaneamente da entrambi, hanno facoltà di scegliere, entro un anno dal giorno in cui ne vengono a conoscenza, di mantenere il cognome portato precedentemente, se diverso, ovvero di aggiungere o di anteporre a esso, a scelta, quello del genitore. Questa misura di tutela del cognome del maggiorenne (in entrambi i casi, infatti, l'interessato dovrà assumere il cognome del genitore ma potrà scegliere, entro un anno, di mantenere o di aggiungere o di anteporre a esso quello che ha portato fino ad allora) può essere considerata come una concessione a tutela della personalità di chi con quel cognome ha trascorso molti anni.

Infine, il DPR 26/2015 apporta alcune modifiche all'art. 42: al c. 2, la parola: "incestuosi" è sostituita da "nati da persone tra le quali esiste un vincolo di parentela in linea retta all'infinito o in linea collaterale nel secondo grado, ovvero un vincolo di affinità in linea retta, ai sensi dell'art. 251 del codice civile"; mentre all'art. 50, la parola "potestà è sostituita da responsabilità genitoriale". L'art. 45 stabilisce inoltre, per il figlio che ha compiuto 14 anni, il necessario assenso del medesimo al riconoscimento, mentre, se il figlio ha meno di 14 anni, a essere necessario è il consenso del genitore che lo ha già riconosciuto. Infatti, nel caso in cui tale genitore non voglia dare il consenso, l'altro genitore non potrà fare altro che rivolgersi al Tribunale ordinario.

**Legge 27 febbraio 2015, n. 11, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 dicembre 2014, n. 192, recante proroga di termini previsti da disposizioni legislative**

La legge 11/2015 all'art. 4 ter disciplina la concessione del contributo per il sostegno al progetto pilota per il trattamento di minori vittime di abuso e sfruttamento sessuale, di cui all'avviso pubblico n. 1/2011, aggiudicato al Dipartimento di pediatria e neuropsichiatria infantile dell'Università degli studi di Roma La Sapienza per il Servizio di assistenza, cura e ricerca sull'abuso all'infanzia che viene adesso prorogato dalla legge in oggetto fino al 31 dicembre 2015. All'onere derivante dalla disposizione del primo periodo, pari a 100mila euro per l'anno 2015, la legge dichiara di provvedere ai fini del bilancio triennale 2015-2017, attin-

gendo al programma "Fondi di riserva e speciali" della missione "Fondi da ripartire" dello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze per l'anno 2015.

**DPCM 27 febbraio 2015, Disposizioni necessarie per l'attuazione dell'articolo 1, comma 125, della legge 23 dicembre 2014, n. 190, recante: «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2015)», che prevede un assegno al fine di incentivare la natalità e contribuire alle spese per il suo sostegno**

Il Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri in oggetto stabilisce – sulla base delle condizioni di cui all'art. 1, c. 125, della legge n. 190/2014 – il riconoscimento nei confronti dei nuclei familiari, per ogni figlio nato o adottato tra il 1° gennaio 2015 e il 31 dicembre 2017, di un assegno su domanda di un genitore che conviva con il figlio. I nuclei familiari beneficiari dell'assegno pari a 960 euro per figlio, devono essere in possesso di un ISEE non superiore a 25mila euro annui ma, nel caso di nuclei in possesso di un ISEE non superiore a 7mila euro annui, l'importo dell'assegno è aumentato a 1.920 euro. L'assegno decorre dal giorno della nascita (o dell'ingresso del minorenni nel nucleo familiare a seguito dell'adozione) e si protrae fino al compimento del terzo anno di età (oppure fino al terzo anno dall'ingresso del minorenni nel nucleo familiare a seguito dell'adozione). La domanda può essere presentata una sola volta per ciascun figlio e l'erogazione dell'assegno viene interrotta per decadenza a partire dal mese successivo a quello in cui si è verificata una delle cause che fanno incorrere nella stessa (tra di esse, per esempio il successivo affidamento esclusivo al genitore che non aveva ottenuto il beneficio, la decadenza della potestà genitoriale del genitore che riceveva l'assegno, o l'affidamento temporaneo del bambino a terzi). Per quanto riguarda il monitoraggio e la copertura finanziaria dell'assegno l'art. 6 prevede che l'Inps provveda al monitoraggio della spesa inviando la rendicontazione, entro il 10 di ciascun mese, con riferimento alla mensilità precedente delle domande accolte e dei relativi oneri al Ministero del lavoro e delle politiche sociali e al Ministero dell'economia e delle finanze, secondo le indicazioni fornite dai medesimi Ministeri.

**Legge 6 maggio 2015 n. 55. Disposizioni in materia di scioglimento o di cessazione degli effetti civili del matrimonio nonché di comunione tra i coniugi**

La legge 55/2015 in materia di scioglimento o di cessazione degli effetti civili del matrimonio (nonché di comunione tra i coniugi) completa il quadro delle misure finalizzate a ridurre i tempi tecnici necessari per giungere a un provvedimento di divorzio o di separazione che, recentemente, sono state introdotte dalla L. 10 novembre 2014, n. 162 che ha convertito in legge il DL 12 settembre 2014, n. 132 *recante misure urgenti di degiurisdizionalizzazione e altri interventi per la definizione dell'arretrato in materia di processo civile*. Infatti, sebbene una parte della dottrina si sia prevalentemente concentrata sul rilevare che la nuova disciplina dà la possibilità di eliminare il passaggio obbligato della separazione e arrivare direttamente al divorzio, con la legge 55/2015 il legislatore è intervenuto sulla disciplina contenuta in materia di separazione e divorzio modificando anche la durata minima del periodo di separazione rispetto a quella fissata dalla legge 898/1970. Adesso, infatti, nelle **separazioni giudiziali**, la durata minima del periodo di separazione ininterrotta dei coniugi che legittima la domanda di divorzio è ridotta da tre anni a 12 mesi<sup>1</sup>, mentre nelle **separazioni consensuali** (comprese le trasformazioni da giudiziale in consensuale) la durata del periodo di separazione ininterrotta dei coniugi che permette la proposizione della domanda di divorzio è stata ridotta a sei mesi<sup>2</sup>.

Un altro aspetto importante della nuova disciplina è quello relativo allo **scioglimento anticipato della comunione legale** (art. 2 che modifica l'art. 191 del cc): secondo la normativa fino a oggi vigente, infatti, la comunione legale si scioglieva con il passaggio in giudicato della sentenza di separazione giudiziale o del decreto di omologazione della separazione consensuale<sup>3</sup> con il concreto rischio che il patrimonio comune rimanesse immobilizzato almeno per tutta la durata del giudizio di 1° grado necessario per giungere alla separazione giudiziale (se non addirittura per altri due gradi di giudizio). Adesso, invece, lo scioglimento interviene in caso di separazione giudiziale nel momento in cui il presidente del tribunale autorizza i co-

niugi a vivere separati; in caso di separazione consensuale, invece, dalla data di sottoscrizione del processo verbale di separazione dei coniugi dinanzi al presidente, purché successivamente omologato.

Infine, per la fase transitoria la nuova legge ha stabilito che le nuove previsioni sulla riduzione dei tempi di proposizione della domanda di divorzio e di anticipazione dello scioglimento della comunione legale, si applicano alle domande di divorzio proposte dopo l'entrata in vigore della legge stessa, anche quando sia pendente a tale data il procedimento di separazione personale che è presupposto della domanda.

**Legge 29 luglio 2015, n. 131, Ratifica ed esecuzione della Convenzione internazionale per la protezione di tutte le persone dalle sparizioni forzate adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 dicembre 2006**

La legge 131/2015 ratifica la Convenzione internazionale per la protezione di tutte le persone dalle sparizioni forzate che era stata adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 dicembre 2006 ed è entrata in vigore nel 2010. Tale Convenzione rafforza i principi già espressi nella Dichiarazione sulle sparizioni forzate – adottata dall'Assemblea Generale nel 1992 – portando all'interno degli ordinamenti degli Stati che l'hanno ratificata norme sovranazionali, giuridicamente vincolanti, che descrivono un dettagliato quadro volto a imporre agli Stati obblighi precisi di carattere sia sostanziale che procedurale su questo tema<sup>4</sup>. La legge di ratifica afferma così da subito, fin dal Preambolo, il diritto di ogni persona a non subire una sparizione forzata e, per chi ne rimane vittima, un diritto ad avere giustizia e riparazione precisando anche che ciascuna vittima deve avere riconosciuto il proprio diritto a conoscere la verità circa le circostanze di una sparizione forzata e il destino delle persone scomparse, nonché la libertà di ricercare, di ricevere e di diffondere informazioni a tal fine. Il primo articolo esclude la possibilità che vengano invocate dallo Stato circostanze eccezionali<sup>5</sup> per giustificare le sparizioni forzate comprese le ragioni di tipo militare, “guerre, instabilità politica interna o qualunque altra emergenza pubblica”; si tratta, infatti, di un autentico crimine contro l'umani-

<sup>1</sup> Tale termine decorre – come prevede la legge – dalla comparsa dei coniugi di fronte al presidente del tribunale nella procedura di separazione personale.

<sup>2</sup> I sei mesi decorrono dalla data certificata nell'accordo di separazione raggiunto a seguito di convenzione di negoziazione assistita da avvocati ovvero dalla data dell'atto contenente l'accordo di separazione concluso innanzi all'ufficiale dello stato civile.

<sup>3</sup> Cfr. art. 2909 cc che individua l'immodificabilità (cioè la sentenza diventa incontestabile a opera delle parti e intoccabile da parte di qualsiasi giudice, salva la proponibilità delle impugnazioni c.d. straordinarie) del provvedimento del giudice, o perché siano stati esperiti tutti i mezzi di impugnazione ordinari previsti dalla legge contro di esso o perché essi non siano più proponibili per il decorso dei termini. Tale accertamento fa stato a ogni effetto tra le parti, i loro eredi o aventi causa.

<sup>4</sup> Nell'ordinamento giuridico italiano abbiamo già comunque una serie di fattispecie incriminatrici che, nella sostanza, puniscono comportamenti analoghi alle sparizioni forzate. Il riferimento è agli articoli 605 (sequestro di persona), 606 (arresto illegale), 607 (indebita limitazione della libertà personale) e 608 (abuso di autorità contro arrestati o detenuti) del codice penale.

<sup>5</sup> Come emerge dall'analisi dei lavori della Camera, le precedenti norme internazionali, infatti, prendevano in considerazione il fenomeno sotto un'ottica parziale. Le Convenzioni di Ginevra e i relativi Protocolli, ad esempio, disciplinano il reato di sparizione forzata unicamente in tempo di guerra; se configurate come attacco generalizzato e sistematico nei confronti della popolazione civile. Le sparizioni forzate possono rientrare, invece, tra i “crimini contro l'umanità” individuati dall'art. 7, c. 1 dello Statuto di Roma della Corte penale internazionale del 1998.

tà e comporta sempre le conseguenze previste dal diritto internazionale.

L'art. 3 sottolinea che ciascuno Stato Parte deve adottare misure adeguate per indagare le condotte definite all'art. 2 che individua nella "sparizione forzata, nell'arresto, nella detenzione, nel sequestro o in qualunque altra forma di privazione della libertà da parte di agenti dello Stato o di persone o gruppi di persone che agiscono con l'autorizzazione, il sostegno o l'acquiescenza dello Stato a cui faccia seguito il rifiuto di riconoscere la privazione della libertà o il silenzio riguardo la sorte o il luogo in cui si trovi la persona sparita, tale da collocare tale persona al di fuori della protezione data dal diritto". Del resto, la realtà ha dimostrato che le violazioni del diritto alla vita, alla libertà di espressione, religione e associazione, così come le violazioni al divieto di non discriminazione, sono tutte situazioni che si verificano anche in Paesi non afflitti da dittature militari; si tratta, infatti, di un fenomeno diffuso in numerosi e vari contesti. La Convenzione prevede quindi che ciascuno Stato Parte adotti le misure necessarie per garantire che tali sparizioni costituiscano un reato secondo la propria legge penale e fissa una responsabilità penale (art. 6) non solo nei confronti di chiunque commetta, ordini, istighi o induca la commissione, il tentativo di commissione, o sia complice o partecipi alla commissione di sparizione forzata, ma ritiene responsabili anche il superiore che ne sia a conoscenza, o tralasci consapevolmente di considerare, informazioni indicanti in modo univoco che le vittime si trovano effettivamente sotto la sua autorità. Si tratta quindi di una fattispecie criminosa che ricorre non soltanto quando un soggetto di uno Stato pone in essere la condotta criminosa attraverso i propri organi, ma anche quando ometta di adottare le misure preventive e repressive adeguate rispetto ai comportamenti posti in essere da privati.

Segue l'art. 7 che stabilisce che gli Stati sanzionino il reato di sparizione forzata con una pena adeguata a rifletterne l'estrema gravità, prevedendo circostanze attenuanti in caso di collaborazione con l'autorità giudiziaria da parte di persone implicate nella commissione del reato, e aggravanti in alcuni casi particolarmente gravi come per esempio, fra altri, l'aver commesso tale reato nei confronti di una persona di minore età. L'art. 25 sancisce, per gli Stati,

l'obbligo di adottare le misure necessarie per impedire e punire alcune tipologie di condotte particolarmente gravi come l'allontanamento di bambini sottoposti a sparizione forzata il cui padre o la cui madre o il cui tutore sia soggetto a sparizione forzata, o di figli nati nel corso della prigionia della madre sottoposta a sparizione forzata, oltre che nel caso della falsificazione, dell'occultamento o della distruzione di documenti attestanti la vera identità dei bambini. Naturalmente in questi casi gli Stati dovranno adottare le misure necessarie per rintracciare e identificare i figli e per restituirli alle loro famiglie d'origine, nel rispetto delle procedure di legge e degli accordi internazionali applicabili prevedendo anche che gli Stati si prestino reciproca assistenza nel ricercare, identificare e localizzare i bambini.

La Convenzione, infine, nel prevedere come questione prioritaria la necessità di tutelare il migliore interesse dei bambini e il loro diritto a "mantenere o a ristabilire la propria identità" stabilisce che gli Stati Parte si rendano partecipi nel riconoscere sistemi di adozione o altre forme di collocamento di bambini e istituiscano procedimenti legali per rivedere le misure adottate in materia di adozione o collocamento di altro tipo e, laddove ciò risulti opportuno, per annullare l'adozione o il collocamento dei bambini che hanno all'origine una sparizione forzata. Anche la Convenzione e la legge di ratifica infatti sono volte alla realizzazione del principio secondo cui il miglior interesse del bambino deve essere una considerazione prioritaria e un punto di riferimento e che un minore dotato di sufficiente maturità per formarsi una propria opinione ha il diritto di esprimere liberamente il proprio parere (e a tale parere deve essere dato il giusto peso, in considerazione dell'età e della maturità del minore).

**Legge 16 novembre 2015, n. 199, Ratifica ed esecuzione del Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti del fanciullo che stabilisce una procedura di presentazione di comunicazioni, adottato dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 19 dicembre 2011**

L'attesa ratifica del terzo Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti del fanciullo (entrato in vigore il 18 dicembre 2015) che consente

ai minorenni di ricorrere al Comitato Onu per far esaminare i casi in cui ritengono che siano stati violati i diritti affermati nella Convenzione di New York del 1989 e nei suoi due Protocolli opzionali del 2000 (concernenti, rispettivamente, il coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati, e la vendita, la prostituzione minorile e la pornografia rappresentante minori) è un fatto di particolare rilevanza perché dota l'Italia di un ulteriore e fondamentale strumento improntato a garantire il superiore interesse dei bambini e degli adolescenti e il rispetto dei loro diritti e delle loro opinioni<sup>6</sup>. Infatti, se con l'adozione del nuovo Protocollo opzionale si erano gettate le basi per consentire a un organo internazionale e indipendente (il Comitato Onu) di chiedere agli Stati nei quali si erano registrati degli episodi di violazioni di diritti di minori (fra i tanti esempi possibili, si pensi ai bambini che non possono accedere all'istruzione primaria o ai bambini costretti a sfruttamento sessuale) di predisporre tutte le misure necessarie per far cessare questi episodi e per prevenirne di nuovi, adesso con la legge di ratifica in oggetto<sup>7</sup> tali possibilità vengono ulteriormente rafforzate e, con esse, tutte le tutele già operanti a livello nazionale o regionale. A questo punto, infatti, potranno essere presentati dei reclami per la violazione dei diritti dei minori al Comitato Onu (e questo potrà intervenire) anche quando i meccanismi previsti dai singoli Stati non esistono o sono inefficaci.

La seconda parte del Protocollo indica le quattro procedure da seguire nel caso si voglia sottoporre all'attenzione del Comitato un caso di violazione dei diritti dei bambini: un bambino singolo o un gruppo di bambini possono presentare una denuncia per conto proprio attraverso la procedura di comunicazione individuale (Individual communications procedure); un soggetto terzo può presentare un reclamo a nome di un bambino o di un gruppo di bambini; uno Stato può presentare un reclamo contro un altro Stato su presunte violazioni dei diritti dei bambini attraverso la procedura del reclamo interstatale (Inter-State communications procedure); il Comitato delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo può avviare un'indagine sulle presunte violazioni dei diritti dei bambini da parte di uno Stato (Inquiry procedure). Il Comitato infatti, in base all'art. 13, può avviare un'indagine qualora

riceva informazioni attendibili circa presunte violazioni – gravi o sistematiche – dei diritti contenuti nella Convenzione o nei primi due Protocolli da parte di uno Stato parte al Terzo Protocollo, invitando tale Paese a cooperare nell'esame dell'informazione e sottoponendo tempestivamente alla sua attenzione le proprie osservazioni. Una volta che il Comitato ha esaminato la situazione e le informazioni fornite dallo Stato può disporre un'inchiesta e decidere – ma solo dopo che lo Stato in questione abbia accettato – di andare sul territorio di quel Paese (lo Stato ha sei mesi per rispondere ai commenti e alle eventuali raccomandazioni trasmessi dal Comitato). A questo punto lo Stato interessato potrà essere invitato dal Comitato a dare informazioni “sulle misure adottate o previste a seguito delle risultanze dell'inchiesta”. Nel Protocollo si sancisce, altresì, l'obbligo per gli Stati parte di dare “un'adeguata pubblicità all'interno del proprio territorio” anche e soprattutto per quanto riguarda i pareri e le raccomandazioni formulate dal Comitato concernenti il singolo Stato, attraverso mezzi idonei e in formati accessibili ad adulti e bambini.

Il Protocollo non prende in considerazione alcuna violazione di specifici diritti del fanciullo ma soltanto la loro tutela in generale, specialmente (ma non solo) in relazione alla possibilità che il Comitato Onu riceva delle denunce o dei ricorsi, anche direttamente dai minori stessi, così come da chiunque in loro favore. A un'analisi delle procedure sopra descritte si può poi ben notare che tutto questo procedimento è caratterizzato dalla volontà di evitare l'insorgere di conflitti tra il Comitato Onu e lo Stato membro e tra quest'ultimo e gli altri Stati: per questo già la ricevibilità del ricorso è subordinata al fatto che lo Stato parte abbia accettato e ratificato il Protocollo stesso senza aver rifiutato in quell'occasione la competenza del Comitato Onu o aver ritirato la propria adesione in un tempo successivo notificando la decisione al Segretario Generale delle Nazioni Unite. Pertanto, la prima via per cercare la soluzione di un problema indicata nel documento in esame è, evidentemente, quella di tentare un “friendly settlement” inducendo lo Stato a provvedere o rimediare entro un termine accettabile (6 mesi). Anche quando il Comitato riterrà di dover rimettere la questione alle agenzie specializzate delle Nazioni Unite

<sup>6</sup> La Convenzione, pur rappresentando un punto di riferimento giuridico essenziale per gli Stati che l'hanno ratificata, non aveva fino al 2011 previsto alcun meccanismo che permettesse ai minori di ricorrere a un organo internazionale in grado di offrire loro una tutela “a misura di bambino”.

<sup>7</sup> L'art. 1 stabilisce che le nuove competenze attribuite dal Protocollo al Comitato sui diritti dell'infanzia potranno essere esercitate unicamente nei confronti degli Stati parte al Protocollo medesimo e non potranno riguardare disposizioni contenute in strumenti internazionali di cui lo Stato non sia parte.



o ad altri organismi appositi, lo farà d'accordo con lo Stato e allegando le osservazioni di quest'ultimo. Infine è importante sottolineare che la ricevibilità del ricorso per il Comitato Onu è subordinata al previo esperimento dei mezzi di ricorso e dei rimedi, giurisdizionali o amministrativi, nazionali.

A livello strutturale la legge di ratifica è composta da tre articoli contenenti l'autorizzazione alla ratifica del Protocollo e l'ordine di esecuzione dello stesso, a decorrere dalla data di entrata in vigore del medesimo come disposto dall'art. 19 del Protocollo stesso. L'art. 3, infine, dispone l'entrata in vigore della legge e la sua pubblicazione in Gazzetta ufficiale. Il provvedimento è corredato – oltre che di una relazione illustrativa – anche di una relazione tecnica nella quale si afferma la neutralità finanziaria del Protocollo. In questa si sottolinea infatti sia che il ricorso alla legge di autorizzazione alla ratifica si rende necessario visto che il Protocollo è un atto complementare alla Convenzione Onu sui

diritti del fanciullo (già ratificata nel 1991 con la legge 176) sia che le competenze in materia minorile attribuite ai vari organi dall'ordinamento italiano e alla figura dell'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza ai sensi della legge 12 luglio 2011, n. 112 dovrebbero già essere sufficienti a risolvere, a livello nazionale, la maggior parte delle situazioni critiche che si presenteranno. Il Garante infatti pur non essendo incaricato della tutela giurisdizionale dei diritti (di competenza del giudice) è comunque preposto alla promozione della tutela non conflittuale dei diritti della persona. Tra l'altro, tra le competenze dell'Autorità all'art. 3, c. 10, è chiaramente indicata la possibilità di prendere in esame, anche d'ufficio, casi individuali o problematiche di portata generale in cui è possibile ravvisare la violazione, o il rischio di violazione, dei diritti delle persone di minore età.

Qui di seguito riportiamo gli Atti emanati in Conferenza Stato-Regioni nel periodo da marzo a luglio 2015 concernenti il riparto del Fondo nazionale per le politiche sociali per l'anno 2015, la determinazione della quota del Fondo nazionale per le politiche giovanili da destinare alle Regioni e alle Province autonome le quali provvederanno alla realizzazione delle attività anche tramite specifiche forme di collaborazione finalizzate a realizzare forme di incontro e aggregazione tra i giovani tramite attività culturali e formative.

Conferenza Unificata Stato-Regioni, Repertorio Atti n. 36/CU, 25 marzo 2015  
*Intesa sullo schema di decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, concernente il riparto del Fondo nazionale per le politiche sociali per l'anno 2015. Intesa ai sensi dell'art. 46, comma 2, della legge 27 dicembre 2002, n. 289.*

Conferenza Unificata Stato-Regioni, Repertorio Atti n. 41/CU, 7 maggio 2015  
*Intesa tra il Governo, le Regioni e Province*

*autonome di Trento e di Bolzano e gli Enti locali, sulla ripartizione del "Fondo nazionale per le politiche giovanili" di cui all'articolo 19, comma 2, del decreto legge 4 luglio 2006, n. 223, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 agosto 2006, n. 248, per l'anno 2015 e la riassegnazione delle somme afferenti le quote del Fondo nazionale per le politiche giovanili 2013 e 2014 non erogate alle Regioni. Intesa ai sensi dell'articolo 8, comma 6, della legge 5 giugno 2003, n. 131.*

Conferenza Unificata Stato-Regioni, Rep. Atti n. 66/CU del 16 luglio 2015  
*Modifica all'intesa tra il Governo, le Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano e gli Enti locali sulla ripartizione del "Fondo nazionale per le politiche giovanili di cui all'art. 19, comma 2, del decreto legge 4 luglio 2006, n. 223, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 agosto 2006, n. 248", per l'anno 2015 e la riassegnazione delle somme afferenti le quote del Fondo nazionale per le politiche giovanili 2013 e 2014 non erogate alle Regioni, sancita con atto rep. n. 41/ CU del 7 maggio 2015.*



**Ambiente familiare e assistenza alternativa**  
(artt. 5, 9-11, 18 para. 1 e 2, 19-21, 25, 27 para. 4, 39)

D.Lgs. 15 giugno 2015, n. 80, Misure per la conciliazione delle esigenze di cura, di vita e di lavoro, in attuazione dell'articolo 1, commi 8 e 9, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.  
D.Lgs. 14 settembre 2015, n. 151, Disposizioni di razionalizzazione e semplificazione delle procedure e degli adempimenti a carico di cittadini e imprese e altre disposizioni in materia di rapporto di lavoro e pari opportunità, in attuazione della legge 10 dicembre 2014, n. 183.

Il decreto legislativo n. 80/2015 che si compone di 28 articoli interviene sulla normativa vigente – in base a quanto stabilito dall'art. 1, commi 8 e 9, della legge 183/2014 – per garantire un adeguato sostegno alle cure parentali attraverso misure volte a tutelare la maternità delle lavoratrici e favorire le opportunità di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro per la generalità dei lavoratori. Per soddisfare questa esigenza il Governo è stato infatti delegato ad adottare uno o più atti normativi attenendosi, naturalmente, ai principi e ai criteri direttivi individuati dal legislatore<sup>8</sup>. Le modifiche e le integrazioni riguardano, in particolare, il decreto legislativo n. 151/2001 (*Testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità*) e affrontano molti aspetti relativamente alle misure utili a un'efficace conciliazione delle esigenze di cura, vita e lavoro. Prima di analizzare le novità introdotte occorre premettere che – la legge affronta per prima cosa il tema del “**congedo di maternità**” dove all'art. 2 (corrispondente al nuovo art. 16 del D.Lgs. 151/2001) evidenzia il caso di **parto prima del termine** stabilendo che l'astensione obbligatoria non goduta a causa di un parto prematuro possa essere fruita dalla lavoratrice madre dopo la nascita del bambino anche nel caso in cui ciò comporti il superamento dei cinque mesi previsti. La nuova normativa disciplina anche la fattispecie del **ricovero del neonato: in questo caso** la madre ha il diritto di chiedere la sospensione del congedo di maternità (obbligatoria) e di godere del congedo, in tutto o in parte, dalla data di dimissione del bambino dall'ospedale. La madre, per rientrare

al lavoro durante il periodo di ricovero del bambino, dovrà comunque produrre un certificato medico dove si dichiara la compatibilità del suo stato di salute con la ripresa del lavoro. Tutte queste disposizioni valgono, naturalmente, anche nei casi di adozione o di affidamenti per superare le disparità fra genitori naturali e adottivi e favorire l'inserimento del minore nelle famiglie (art. 4)<sup>9</sup>.

Il decreto legislativo n. 80 nell'affrontare il punto relativo al congedo di paternità (artt. 5, 15 e 19) stabilisce l'estensione di tale diritto non solo ai lavoratori dipendenti, ma anche ai lavoratori autonomi o libero professionisti che ne potranno usufruire al posto della madre ricevendo un'indennità. Il congedo del padre dipende tuttavia logicamente dall'impedimento, da parte della madre, di fruire del congedo (come per esempio in casi di affidamento esclusivo, abbandono del minore), mentre, nel caso di congedo per **adozione (anche internazionale) o affidamento (art. 6) si precisa che lo stesso** “spetta, alle medesime condizioni, al lavoratore anche qualora la madre non sia lavoratrice”.

Il nuovo art. 32, c. 1, disciplina invece il congedo parentale (corrisponde all'astensione facoltativa) che può ora essere richiesto fino al compimento del dodicesimo anno di vita del bambino e non solo fino all'ottavo anno; invece, la durata complessiva del congedo resta comunque invariata a tre anni. L'art. 7 afferma sia il diritto di entrambi i genitori di astenersi dal lavoro per ogni bambino nei primi dodici anni di vita, sia che i congedi non possono complessivamente eccedere il limite di dieci mesi. L'art. 8 prevede la stessa età anche per i congedi nel caso di minori con handicap grave (cfr. art. 33, D.Lgs. 151/2001) e nel caso di adozione e affidamento (art. 10). Il nuovo art. 32, c. 1 ter, infine, disciplina il caso del congedo parentale a ore secondo cui in mancanza di una regolamentazione da parte della contrattazione collettiva, anche di livello aziendale, il lavoratore ha la possibilità di scegliere le modalità di fruizione del congedo parentale su base oraria: L'art. 9 stabilisce quindi il limite entro il quale il congedo parentale dà diritto a un'indennità pari al 30% della retribuzione che è elevato ai primi 6 anni di vita del bambino (anziché ai primi 3 anni), mentre dai 6 ai 12 anni il congedo non è retribuito, a parte i lavoratori

<sup>8</sup> Tra gli ambiti indicati, si ricordano gli accordi collettivi volti a favorire la flessibilità dell'orario di lavoro, il tax credit quale incentivo al lavoro femminile, per le donne lavoratrici, anche autonome, con figli minori o disabili non autosufficienti, la possibilità di cessione di giorni di riposo aggiuntivi tra lavoratori, l'offerta di servizi per le cure parentali forniti dalle aziende, i congedi alle donne che seguono percorsi di protezione per violenza di genere, etc.

<sup>9</sup> L'indennità di maternità è dovuta anche nei casi di risoluzione del rapporto di lavoro per giusta causa (art. 3).

con redditi particolarmente bassi per i quali l'indennità del 30% è prevista fino all'ottavo anno del bambino (nuovo art. 34, commi 1 e 3) e nel caso di **minore con handicap grave** (art. 3 c. 3 legge 104/1992) è valida per tutto il periodo di congedo.

**Il D.Lgs. 151/2015** ha il suo principale valore nell'estensione del riconoscimento dei benefici di cui agli articoli da 2 a 24 del decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 80 – che abbiamo appena osservato sopra – e nella sua razionalizzazione e semplificazione per agevolarne la fruibilità per i cittadini e le imprese anche per gli anni successivi al 2015. Anche successivamente a tale anno continuano infatti a trovare applicazione le disposizioni relative al parto prematuro; all'estensione del congedo parentale; al congedo parentale a ore; alla riduzione dei tempi di preavviso; all'indennità di maternità; alla sospensione del congedo di maternità; al licenziamento per colpa grave e alla violenza di genere. Inoltre, il D.Lgs. in oggetto ha rivisto la disciplina relativa all'inserimento nel mondo del lavoro delle persone con disabilità cercando di operare una riforma su questo tema all'insegna dell'efficienza e della razionalizzazione.

**Legge 18 giugno 2015 n. 101, Ratifica ed esecuzione della Convenzione sulla competenza, la legge applicabile, il riconoscimento, l'esecuzione e la cooperazione in materia di responsabilità genitoriale e di misure di protezione dei minori, fatta all'Aja il 19 ottobre 1996**

Con l'approvazione della legge di ratifica 101/2015 lo Stato italiano dà completa esecuzione alla Convenzione fatta a L'Aja il 19 ottobre 1996 in materia di responsabilità genitoriale e di misure di protezione dei minori. Si tratta di una materia molto complessa, e la stessa approvazione della Convenzione è stata preceduta da numerose discussioni, nonostante tutte le parti concordassero sulla necessità di un'urgente ratifica<sup>10</sup> per gli obblighi che gravavano sull'Italia quale Paese membro dell'Unione Europea. I fini che spinsero gli Stati a sottoscrivere la Convenzione erano il rafforzamento della protezione dei minori a livello internazionale e la volontà di evitare l'insorgenza di conflitti fra i diversi sistemi giuridici attraverso

la definizione di un quadro giuridico di norme comuni agli Stati contraenti per quanto concerne la competenza, la legge applicabile, il riconoscimento, l'esecuzione e la cooperazione in materia di responsabilità genitoriale e di misure di protezione dei minori. Per quanto riguarda **la competenza viene stabilito che**, in generale, è lo Stato contraente di residenza abituale del minore a essere competente ad adottare le misure per la protezione della sua persona o dei suoi beni (art. 5). Per i minori rifugiati o trasferiti a livello internazionale (art. 6), o per i minori la cui residenza abituale non può essere accertata, la competenza è invece esercitata dallo Stato sul cui territorio tali minori si vengono a trovare. In via eccezionale, laddove si ritenga che un altro Stato sia più adatto a valutare l'interesse superiore del minore, tale Stato può assumere la competenza (art. 9) anche se, nei casi di urgenza, è lo Stato sul cui territorio si trovano il minore o i suoi beni a essere competente ad adottare le misure di protezione necessarie (art. 11).

Tra i contenuti più importanti della Convenzione e della legge di ratifica spicca, senz'altro, il riferimento alla residenza abituale espresso all'art. 5 quale criterio attributivo della competenza perché, sebbene sia stato osservato che in teoria questa non sarebbe una scelta innovativa rispetto alla Convenzione de L'Aja del 1961<sup>11</sup>, è tuttavia possibile dire che la Convenzione del 1996 segni il declino del criterio della cittadinanza in favore del criterio della residenza abituale nell'attribuzione della competenza agli Stati aderenti. Alcune parti sono innovative rispetto al testo del 1961 come la severa definizione **dell'ambito di applicazione** della Convenzione contenuta agli artt. 3 e 4. Tra le **materie incluse** l'art. 3 indica infatti nella materia della protezione del minore: l'attribuzione, l'esercizio e la revoca della responsabilità genitoriale; il diritto di affidamento nonché di visita; la tutela, la curatela o altri istituti analoghi; il collocamento del minore in una famiglia di accoglienza o in un istituto o la sua assistenza legale tramite kafala o un altro istituto analogo. Altrettanto efficace nel definire l'ambito di applicazione della Convenzione è **l'esclusione espressa** all'art. 4 di alcune materie tra cui meritano di essere ricordate: la materia dell'accertamento e della contestazione della filiazione e la decisione sull'adozione e le mi-

<sup>10</sup> Cfr. C. Cottatellucci in Seminario svoltosi a Firenze il 6 giugno 2014, sulla *Convenzione de L'Aja del 19 ottobre 1996: contenuti ed ambiti di competenza*.

<sup>11</sup> Cfr. C. Cottatellucci cit. che spiega come «alla "dimora abituale" si riferiva già all'art. 1 la Convenzione del 1961 per attribuire la competenza delle autorità giudiziarie ed amministrative, ma che se si esamina l'ampiezza delle eccezioni che nella Convenzione del 1961 il principio della dimora abituale poteva subire, diviene chiaro quanto sia forte la discontinuità tra la Convenzione del 1996 (nel testo della Convenzione del 1996 il trasferimento comporta l'attribuzione allo Stato della nuova residenza) e quella che l'ha preceduta».

sure che la preparano che mira, evidentemente, a escludere non solo una pronuncia adottiva vera e propria ma anche quelle decisioni preparatorie che nel nostro ordinamento sono costituite dai collocamenti provvisori o dagli affidamenti preadottivi. Sul tema dell'adozione, peraltro, l'8° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia aveva sollecitato il Parlamento all'emanazione di una legge che disciplinasse il recepimento della *kafala* prestando particolare attenzione a che non venissero introdotti istituti che potessero in qualsiasi modo aggirare la disciplina interna e internazionale dell'adozione.

Tra le altre disposizioni di particolare rilievo si annoverano l'affermazione del riconoscimento delle decisioni prese in uno degli Stati contraenti da parte degli altri Stati (**art. 23**) con le precisazioni che: lo Stato cui è richiesto il riconoscimento è vincolato dagli accertamenti realizzati dallo Stato che ha già emesso la decisione (**art. 25**), e che è possibile attivare la procedura esecutiva nello Stato richiesto secondo le disposizioni dello Stato stesso (**art. 26**). Tra le ragioni che possono essere addotte a diniego del riconoscimento, l'art. 23 indica infine la violazione di alcune particolari garanzie processuali, l'omissione dell'ascolto del minore, la manifesta contrarietà all'ordine pubblico della decisione di cui si chiede il riconoscimento.

**Legge del 19 ottobre 2015, 173, Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, sul diritto alla continuità affettiva dei bambini e delle bambine in affido familiare**

La legge 173/2015 – che modifica la legge 184/1983 – contiene quattro articoli che ridefiniscono il rapporto tra il procedimento adottivo e l'istituto dell'affidamento familiare. Quest'ultimo infatti ha come fine quello di far trovare accoglienza a un bambino “temporaneamente” privo di un ambiente familiare idoneo in un'altra famiglia o in una comunità di tipo familiare dove possa ricevere cura e affetto nell'attesa di poter rientrare nella famiglia d'origine che, nel frattempo, con i necessari supporti economici e non economici, dovrebbe aver superato le proprie difficoltà. Tuttavia, sebbene il nostro ordinamento rimarcasse la necessità di non confondere i due istituti, le

difficoltà del rientro dei bambini nelle famiglie di origine entro i tempi previsti dalla legge per l'affidamento erano evidenti e finivano per non essere rispettati. Capitava così che gli affidamenti avessero una durata eccessiva per la loro natura giuridica che, nei fatti, finiva per farli avvicinare a dei procedimenti adottivi.

Sintomatico in tal senso è stato il caso della **sentenza del 27 aprile 2010 della Corte europea per i diritti dell'uomo** (*Moretti e Benedetti c. Italia – causa n. 16318/07*) che ha condannato il nostro Stato a risarcire una coppia di coniugi che, dopo essersi presi cura per mesi di un minore attraverso l'istituto dell'affidamento, si era vista passare avanti un'altra famiglia in sede di adozione subendo un «mancato rispetto del diritto dei genitori a creare una famiglia, in base all'art. 8 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo».

In particolare, sono i commi 5-*bis*, 5-*ter* e 5-*quater* dell'art. 1 della nuova legge a creare una sorta di “corsia preferenziale” a favore della famiglia affidataria nel caso in cui sia dichiarato adottabile un bambino dato in affidamento nell'ipotesi in cui risulti impossibile ricostituire il rapporto del minore con la famiglia d'origine, venga dichiarato lo stato di abbandono e la famiglia affidataria chieda di poterlo adottare. In questo caso il Tribunale per i minorenni nel decidere sull'adozione, dovrà appurare se i legami tra il bambino dichiarato adottabile e la famiglia affidataria siano “legami affettivi significativi” e se ci sia “un rapporto stabile e duraturo consolidatosi tra il minore e la famiglia affidataria” che soddisfi tutti i requisiti previsti per l'adozione legittimante (art. 6 della legge del 1983) e se l'affidamento, contrariamente alla natura dell'istituto che dovrebbe terminare dopo due anni, si sia sostanziato di fatto in un rapporto prolungato sul piano anche affettivo tra la famiglia o la persona affidataria e il minore. Il legame richiesto deve quindi essere profondo e da accertarsi caso per caso.

Il c. 5-*ter* tutela in ogni caso il diritto del minore a mantenere quella “continuità affettiva” tanto importante per il suo sviluppo stabilendo che “qualora, a seguito di un periodo di affidamento, il minore faccia ritorno nella famiglia di origine o sia dato in affidamento ad altra famiglia o sia adottato da altra famiglia” se rispondente all'interesse del minore, “è comunque tutelata la continuità delle positive

relazioni socio-affettive consolidate durante l'affidamento". Va poi a specificare un punto importante anche il c. 5-quater il quale prevede che il minore debba essere ascoltato purché abbia compiuto 12 anni o anche più piccolo purché capace di discernimento ai fini di una decisione per i casi descritti ai commi 5-bis e 5-ter (tenendo anche conto delle valutazioni dei servizi sociali documentate).

L'art. 2 della legge impone quindi l'obbligo a pena di nullità di convocare l'affidatario in tutti i procedimenti civili in materia di responsabilità genitoriale, di affidamento e di adottabilità relativi al minore affidato e riconosce a quest'ultimo la facoltà di presentare memorie nell'interesse del minore.

L'art. 3 inserisce un ulteriore comma, il c. 1-bis, nell'art. 25 della legge 184 del 1983 il quale stabilisce che: *"il tribunale per i minorenni che ha dichiarato lo stato di adottabilità, decorso un anno dall'affidamento, sentiti i coniugi adottanti, il minore che abbia compiuto gli anni dodici e il minore di età inferiore, in considerazione della sua capacità di discernimento, il pubblico ministero, il tutore e coloro che abbiano svolto attività di vigilanza o di sostegno, verifica che ricorrano tutte le condizioni previste dal presente capo e, senza altra formalità di procedura, provvede sull'adozione con sentenza in camera di consiglio, decidendo di fare luogo o di non fare luogo all'adozione. Il minore che abbia compiuto gli anni quattordici deve manifestare espresso consenso all'adozione nei confronti della coppia prescelta"*; Il c. 1-bis stabilisce che le disposizioni di cui al c. 1 si applicano anche **nell'ipotesi di prolungato periodo di affidamento ai sensi dell'art. 4, c. 5-bis (...).**

Infine l'art. 4 riguarda una delle ipotesi di adozione in casi particolari che sussiste anche quando manca lo stato di abbandono del minore stabilendo che: *"All'articolo 44, comma 1, lettera a), della legge 4 maggio 1983, n. 184, e successive modificazioni, dopo le parole: «stabile e duraturo» sono inserite le seguenti: «anche maturato nell'ambito di un prolungato periodo di affidamento»"*. Così, la legge 173/2015 modifica i casi in cui il minore può essere adottato pur in assenza di uno stato di abbandono stabilendo che ciò può avvenire:

**a) da persone unite al minore da vincolo di parentela fino al sesto grado o da preesistente rapporto stabile e duraturo, anche**

**maturato nell'ambito di un prolungato periodo di affidamento, quando il minore sia orfano di padre e di madre;**

- b) dal coniuge nel caso in cui il minore sia figlio anche adottivo dell'altro coniuge;
- c) quando il minore si trovi nelle condizioni indicate dall'art. 3, c. 1, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e sia orfano di padre e di madre;
- d) quando vi sia la constatata impossibilità di affidamento preadottivo.

Se l'adottante è coniugato/a e non separato/a, l'adozione può essere disposta solo a seguito di richiesta da parte di entrambi i coniugi.

**Salute e servizi di base (artt. 6, 18 para. 3, 23, 24, 26, 27 para. 1-3)**

**Legge 18 agosto 2015, n. 134, Disposizioni in materia di diagnosi, cura e abilitazione delle persone con disturbi dello spettro autistico e di assistenza alle famiglie**

Come spesso avviene, la normativa non vincolante è la prima ad affermarsi per affrontare problemi non disciplinati da leggi o atti aventi forza di legge, ed è ciò che è accaduto finora anche per il tema dell'autismo che ha fatto spesso affidamento sugli atti amministrativi regionali e le circolari ministeriali. Le Nazioni Unite in questo senso, già nel 2012, avevano messo in evidenza – tramite la Risoluzione A/Res/67/82 – l'importanza della conoscenza della patologia dell'autismo richiamando gli Stati al rafforzamento della ricerca; all'espansione della fornitura dei servizi essenziali nell'ambito sanitario; al rafforzamento dell'istruzione per queste persone senza dimenticare il loro inserimento lavorativo, il rafforzamento di politiche volte alla loro inclusione e partecipazione.

In quest'ottica, l'approvazione della legge 134/2015, rappresenta una significativa risposta italiana al richiamo internazionale in quanto volta a realizzare *"interventi finalizzati a garantire la tutela della salute, il miglioramento delle condizioni di vita e l'inserimento nella vita sociale delle persone con disturbi dello spettro autistico"*. La legge detta norme che toccano l'ambito della diagnosi e della cura di questa patologia che fa parte dei "disturbi pervasivi dello sviluppo" le cui manifestazioni compaiono già nei bambini molto piccoli e persistono



per tutta la vita. Viene quindi stabilito che l'Istituto superiore della sanità aggiorni le Linee guida sul trattamento dei disturbi dello spettro autistico (le ultime risalgono al 2011) (art. 2) per tutte le età, sulla base dell'evoluzione delle conoscenze fisiopatologiche e terapeutiche derivanti dalla letteratura scientifica e dalle buone pratiche nazionali e internazionali. L'aggiornamento si prevede anche per quanto riguarda i livelli essenziali di assistenza (art. 3) nei quali sono inclusi, per quanto attiene ai disturbi dello spettro autistico, alcune prestazioni relative alla diagnosi precoce, alla cura e del trattamento individualizzato "mediante l'impiego di metodi e strumenti basati sulle più avanzate evidenze scientifiche disponibili". La legge punta molto anche sulla presa in carico tempestiva del soggetto riferendosi in modo specifico a una valutazione multidisciplinare e alla qualità dell'accoglienza da riservare al bambino e alla sua famiglia. L'art. 3 riguardante le politiche regionali in materia di disturbi dello spettro autistico – facendo salvo il rispetto degli equilibri di finanza già programmati, e tenuto conto del Patto per la salute 2014-2016 – prevede che alle Regioni e alle Province autonome di Trento e di Bolzano spetti di garantire il funzionamento dei servizi di assistenza sanitaria alle persone con disturbi dello spettro autistico, le quali possono individuare "centri di riferimento" per coordinare i servizi di assistenza e stabilire percorsi diagnostici terapeutici e assistenziali per la presa in carico di minori, adolescenti e adulti verificandone l'evoluzione. Infine la nuova legge si occupa anche del tema della formazione degli operatori di neuropsichiatria infantile, di abilitazione funzionale e di psichiatria preoccupandosi che avvenga un coordinamento tra gli interventi multidisciplinari. Tra gli obiettivi da promuovere la legge annovera:

- progetti dedicati alla formazione e al sostegno delle famiglie che hanno in carico persone affette da autismo;
- la disponibilità sul territorio di strutture semiresidenziali e residenziali accreditate, pubbliche e private, con competenze specifiche sullo spettro autistico e in grado di effettuare la presa in carico di soggetti minori e adolescenti;
- la promozione di progetti finalizzati all'inserimento lavorativo per persone con autismo.

#### Attività educative, culturali e di svago (artt. 28, 29, 31)

##### Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti

La legge 107/2015 – che si compone di un solo articolo con 212 commi – dopo aver riaffermato il ruolo centrale che la scuola riveste nella società dichiara il suo intento di innalzare i livelli di istruzione e le competenze dei giovani studenti sottolineando – alla luce dei cambiamenti della popolazione scolastica intervenuti negli ultimi anni – l'attenzione posta dalla legge alla salvaguardia dei tempi e degli stili di apprendimento di tutti in un'ottica universalista che tiene conto delle specificità di ogni studente. Fin dall'inizio emergono chiaramente i principi a cui la legge si ispira che sono: contrastare le disuguaglianze socioculturali e territoriali, prevenire e recuperare l'abbandono degli studi e la dispersione scolastica, realizzare una scuola davvero aperta quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica (oltre che di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva) per garantire a tutti il diritto allo studio e le pari opportunità di successo formativo.

Nel prevedere il potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali la legge individua concretamente alcuni obiettivi formativi che sono: la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche (soprattutto dell'italiano e dell'inglese ma anche di altre lingue dell'Unione Europea); il potenziamento di alcune particolari competenze come per es. quelle matematico-logiche e scientifiche; il rafforzamento della cultura musicale, artistica e di storia dell'arte; lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica.

Molta attenzione è stata posta dalla legge anche nella valorizzazione dell'educazione interculturale e del rispetto delle differenze, nel dialogo tra le culture e nel sostegno della solidarietà, senza dimenticare l'incentivazione dei comportamenti responsabili e il rispetto della legalità e della sostenibilità ambientale. La legge cerca poi di potenziare le discipline motorie e lo sviluppo di comportamenti ispira-



ti a uno stile di vita sano, con particolare riferimento all'alimentazione, all'educazione fisica e allo sport, alla tutela del diritto allo studio per gli studenti praticanti attività sportiva agonistica. La legge non dimentica di cercare di contrastare i fenomeni di discriminazione e di bullismo (anche informatico) e di potenziare i percorsi di inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati, anche con il supporto e la collaborazione dei servizi sociosanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore nonché l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati emanate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca il 18 dicembre 2014.

Un altro punto d'interesse di questa nuova legge è l'apertura pomeridiana delle scuole e la riduzione del numero di alunni e degli studenti per classe anche con il potenziamento del tempo scolastico o la rimodulazione del monte orario. Viene poi agevolata l'alternanza scuola-lavoro nel secondo ciclo di istruzione, la valorizzazione di percorsi formativi individualizzati e del merito degli alunni e degli studenti. Per gli studenti di cittadinanza o di lingua non italiana vengono previsti corsi di alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come seconda lingua da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali.

Infine, nei periodi di sospensione dell'attività didattica, le istituzioni scolastiche e gli enti locali, anche in collaborazione con le famiglie interessate e con le realtà associative del territorio e del terzo settore possono promuovere attività educative, ricreative, culturali, artistiche e sportive da svolgere presso gli edifici scolastici. Il riparto della dotazione organica per il potenziamento dei posti di sostegno è effettuato in base al numero degli alunni disabili tenendo conto della presenza di aree montane o di piccole isole, di aree interne, a bassa densità demografica o a forte processo

immigratorio, nonché di aree caratterizzate da elevati tassi di dispersione scolastica. La **formazione degli insegnanti in servizio**, che sarà **obbligatoria**, verrà definita dalle scuole sulla base delle priorità indicate nel **Piano nazionale di formazione**.

Conferenza Unificata Stato-Regioni, Repertorio Atti n. 56/CU, 7 maggio 2015, *Fuori sacco: Piano per lo sviluppo del sistema territoriale dei servizi socio-educativi per la prima infanzia*.

Conferenza Stato-Regioni, Repertorio Atti n. 78/CU, 30 luglio 2015, *Accordo di conferma biennale dell'Accordo quadro per la realizzazione di un'offerta di servizi educativi a favore di bambini dai 2 ai 3 anni, volta a migliorare i raccordi tra nido e scuola dell'infanzia e a concorrere allo sviluppo territoriale dei servizi socio-educativi 0-6 anni*, sancito in Conferenza Unificata il 1° agosto 2013, rep. atti n. 83/CU. (Istruzione, università e ricerca). *Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lettera c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281*.

#### Misure speciali di protezione (artt. 22, 30, 32-36, 37 b-d, 38, 39, 40)

DPR 12 gennaio 2015, n. 21, *Regolamento relativo alle procedure per il riconoscimento e la revoca della protezione internazionale a norma dell'articolo 38, comma 1, del decreto legislativo 28 gennaio 2008, n. 25*.

Conferenza Unificata Stato-Regioni, Repertorio Atti n. 53/CU, 7 maggio 2015 *Parere sul Piano nazionale d'azione contro il razzismo, la xenofobia e l'intolleranza. (Presidenza Consiglio ministri) Parere ai sensi dell'articolo 9, comma 3, del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281*.

D.Lgs. 18 agosto 2015, n. 142, *Attuazione della direttiva 2013/33/UE recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, nonché della direttiva 2013/32/UE, recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale*.

## NORMATIVA REGIONALE E DELLE PROVINCE AUTONOME

Misure generali di applicazione (artt. 4, 42, 44 para. 6)

Basilicata, LR 27 gennaio 2015, n. 5, *Legge di stabilità regionale 2015*; vedi art. 47 sul Sostegno alle azioni e agli interventi di inclusione sociale e di lotta alla povertà e alle forme di discriminazione.

Calabria, LR 27 aprile 2015, n. 11, *Provvedimento generale recante norme di tipo ordinamentale e procedurale (collegato alla manovra di finanza regionale per l'anno 2015)*; vedi art. 5 Disposizioni in materia di prestazioni sociali.

Liguria, LR 29 dicembre 2015, n. 27, *Legge di stabilità della Regione Liguria per l'anno finanziario 2016*; Vedi art. 20 Finanziamento di attività in campo sociale).

Molise, Reg. Reg. 27 febbraio 2015, n. 1, *Regolamento di attuazione della legge regionale n.13 del 6.05.2014 "Riordino del sistema regionale integrato degli interventi e servizi sociali"*.

Puglia, Legge regionale 10 aprile 2015, *Integrazione alla legge regionale 10 luglio 2006, n. 19 (Disciplina del sistema integrato dei servizi sociali per la dignità e il benessere delle donne e degli uomini in Puglia)*.

Sicilia, LR 7 maggio 2015, n. 9, *Disposizioni programmatiche e correttive per l'anno 2015. Legge di stabilità regionale*; vedi art. 22 Misure di sostegno per il ricovero di minori.

Toscana, LR 31 marzo 2015, n. 41, *Modifiche alla legge regionale 20 dicembre 1996, n. 96 (Disciplina per l'assegnazione, gestione, e determinazione del canone di locazione degli alloggi di edilizia residenziale pubblica)*.

Toscana, LR 28 dicembre 2015, n. 81, *Legge di stabilità per l'anno 2016*.

Toscana, LR 28 dicembre 2015, n. 82, *Disposizioni di carattere finanziario. Collegato alla legge di stabilità per l'anno 2016*.

Trento, LP 3 giugno 2015, n. 9, *Disposizioni per l'assestamento del bilancio annuale*

2015 e pluriennale 2015-2017 della Provincia autonoma di Trento (legge finanziaria provinciale di assestamento 2015).

Principi generali (artt. 2, 3, 6 e 12)

Sicilia, LR 20 marzo 2015, n. 6, *Norme contro la discriminazione determinata dall'orientamento sessuale o dall'identità di genere. Istituzione del registro regionale delle unioni civili*.

Ambiente familiare e assistenza alternativa (artt. 5, 9-11, 18 para. 1 e 2, 19-21, 25, 27 para. 4, 39)

Abruzzo, LR 28 dicembre 2015, n. 42, *Interventi a sostegno di giovani già ospiti di strutture di accoglienza e ulteriori disposizioni finanziarie*.

Basilicata, LR 20 marzo 2015, n. 13, *Istituzione del servizio regionale per garantire il sostegno alle adozioni e agli affidamenti familiari (SAAF)*.

Salute e servizi di base (artt. 6, 18 para. 3, 23, 24, 26, 27 para. 1-3)

Abruzzo, LR 5 ottobre 2015, n. 24, *Disposizioni in favore dei soggetti con disturbi specifici di apprendimento (DSA)*.

Bolzano, LP 14 luglio 2015, n. 7, *Partecipazione e inclusione delle persone con disabilità*.

Campania, LR 6 marzo 2015, n. 5, *Interventi regionali di riconversione delle eccedenze alimentari*.

Friuli Venezia Giulia, LR 10 luglio 2015, n. 15, *Misure di inclusione attiva e di sostegno al reddito*.

Lazio, LR 28 maggio 2015, n. 6, *Disposizioni per la promozione del riconoscimento della lingua italiana dei segni e per la piena accessibilità delle persone sorde alla vita collettiva. Screening uditivo neonatale*.

Lombardia, LR 1 aprile 2015, n. 7, *Primo soccorso pediatrico*.

Lombardia, LR 25 maggio 2015, n. 15, *Interventi a favore del lavoro di assistenza e cura svolto dagli assistenti familiari*.

Lombardia, LR 6 novembre 2015, n. 34, *Legge di riconoscimento, tutela e promozione*

*del diritto al cibo.*

Marche, LR 24 marzo 2015, n. 9, *Disposizioni in materia di prevenzione, diagnosi precoce e cura del diabete mellito.*

Molise, LR 10 febbraio 2015, n.1, *Disposizioni per la tutela delle donne affette da endometriosi.*

Umbria, LR 9 aprile 2015, n. 11, *Testo unico in materia di Sanità e Servizi sociali.*

Valle d'Aosta, LR 20 gennaio 2015, n. 3, *Interventi e iniziative regionali per l'accesso al credito sociale e per il contrasto alla povertà e all'esclusione sociale. Abrogazione della legge regionale 23 dicembre 2009, n. 52 (Interventi regionali per l'accesso al credito sociale).*

Valle d'Aosta, LR 10 novembre 2015, n. 18, *Misure di inclusione attiva e di sostegno al reddito.*

Veneto, LR 27 aprile 2015, n. 6, *Legge di stabilità regionale per l'esercizio 2015* (vedi art. 11, *Assistenza pediatrica ai minori figli della popolazione carceraria femminile*).

**Attività educative, culturali e di svago (artt. 28, 29, 31)**

Bolzano, LP 27 luglio 2015, n. 9, *Legge provinciale per le attività culturali.*

Campania, LR 9 novembre 2015, n. 13, *Istituzione del Fondo regionale per il sostegno socio-educativo, scolastico e formativo dei figli delle vittime di incidenti mortali sul lavoro.*

Campania, Reg. Reg. 23 dicembre 2015, n. 6, *Regolamento di attuazione di cui all'articolo 5,*

*comma 1 della Legge regionale 9 novembre 2015, n. 13 (Istituzione del fondo regionale per il sostegno socio-educativo, scolastico e formativo dei figli delle vittime di incidenti mortali sul lavoro).*

Lombardia, LR 1 luglio 2015, n. 18, *Gli orti di Lombardia. Disposizioni in materia di orti didattici, sociali periurbani, urbani e collettivi.*

Sardegna, LR 11 maggio 2015, n. 11, *Norme in materia di agriturismo, ittiturismo, pescaturismo, fattoria didattica e sociale e abrogazione della legge regionale n. 18 del 1998.*

**Misure speciali di protezione (artt. 22, 30, 32-36, 37 b-d, 38, 39, 40)**

Basilicata, LR 8 gennaio 2015, n. 3, *Modifiche alla LR 9/1999 - Istituzione di un fondo di solidarietà a favore di donne e minori vittime di reati di violenza sessuale* e alla LR 26/2007 "Istituzione osservatorio regionale sulla violenza di genere e sui minori".

Emilia-Romagna, LR 16 luglio 2015, n. 11, *Norme per l'inclusione sociale di rom e sinti.*

Friuli Venezia Giulia, LR 9 dicembre 2015, n. 31, *Norme per l'integrazione sociale delle persone straniere immigrate.*

Toscana, LR 24 marzo 2015, n. 33, *Nuove disposizioni relative alle strutture per minori. Modifiche alla LR 41/2005.*

[Per l'approfondimento delle norme si rimanda alle Rassegne giuridiche pubblicate nel sito [www.minori.gov.it](http://www.minori.gov.it)]

## HANNO SCRITTO IN QUESTO NUMERO

### MONICA ANDRIOLO

Laureata in Lettere e Filosofia (Lettere classiche), impegnata da oltre vent'anni in progetti e iniziative di pari opportunità e di valorizzazione delle donne. Svolge attività di consulenza, in particolare per le pari opportunità, nell'ambito dello sviluppo locale, della valutazione, della formazione, della sensibilizzazione. Dopo una pluriennale esperienza di libera professionista è dipendente dalla società S&T di Torino e per questa è stata responsabile del progetto *Il rosa e il grigio: donne, invecchiamento attivo e presenza nei luoghi di decisione* realizzato con il finanziamento del Dipartimento per le Politiche della famiglia della Presidenza del Consiglio dei ministri.

### EMMA BAUMGARTNER

Laureata in Filosofia, dal 2004 è professore ordinario di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione. È direttore del Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione dal 2009 e fa parte del Direttivo del Centro interuniversitario per la ricerca sulla genesi e sullo sviluppo delle motivazioni prosociali e antisociali. Tra i suoi interessi di ricerca, vi sono gli studi sulla prosocialità e l'aggressività nei bambini e le relazioni tra pari. È stata responsabile di diversi progetti di formazione e consulenza per il personale di servizi socioeducativi nel Comune e nella provincia di Roma. Collabora a diverse riviste di psicologia e sullo sviluppo in età evolutiva. Tra le sue pubblicazioni, *Il gioco dei bambini*, edito da Carocci, 2002.

### ERIKA BERNACCHI

Laureata in Scienze politiche, esperta in diritti dell'infanzia e delle donne, è ricercatrice presso l'Istituto degli Innocenti dove opera dal 2001. Si è occupata in particolare di ricerca e progetti sulle politiche per l'infanzia in ambito europeo e internazionale ed è stata coordinatrice del Segretariato della Rete europea di osservatori nazionali per l'infanzia (ChildONEurope). Nel 2013 ha conseguito un dottorato di ricerca in Women's studies presso University College of Dublin con una tesi sulle associazioni interculturali di donne alla luce delle teorie del femminismo postcoloniale.

### GIOCONDA MARIA ADELE CACCIA

Assistente sociale, funzionario della professionalità pedagogica e referente per gli enti locali del Centro

per la giustizia minorile per la Calabria e la Basilicata. Collabora con il periodico *la Piazza*, edito dall'associazione di promozione sociale Pr.I.So. (Progetto impegno sociale) in cui ha curato la stesura di articoli riguardanti i diritti dei minori, la creatività degli adolescenti, la formazione degli operatori e il lavoro di rete.

Formatrice nell'ambito di progetti di servizio civile rivolti a minori; referente progettuale istituzionale e componente della cabina di regia di progetti nazionali finanziati da fondazioni, comunità europea ecc., volontaria in attività parrocchiali ludico-educative per bambini e adolescenti, promotrice di eventi territoriali sia in ambito socio-culturale che turistico.

### CRISTINA CALVANELLI

Laureata in Scienze politiche ha conseguito nel 2003 un master in Studi di genere e politiche di pari opportunità e nel 2007 la qualifica di Tecnico esperto nel settore della tutela antidiscriminatoria. Dal 2004 al 2010 ha collaborato con la Consigliera di parità della Regione Toscana in qualità di esperta in studi di genere, politiche di pari opportunità e tutela antidiscriminatoria. Svolge attività di progettazione e docenza per conto di agenzie formative e insegna in corsi seminariali universitari su cultura di genere, diritto del lavoro e tutela contro le discriminazioni. Ha curato numerose pubblicazioni su politiche di genere, pari opportunità e normativa antidiscriminatoria. Attualmente collabora con l'Istituto degli Innocenti di Firenze presso il Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

### FRANCESCA CORRADINI

Assistente sociale con una lunga esperienza nel lavoro con i minori e le famiglie e dottore di ricerca in Scienze organizzative e direzionali. Attualmente assegnista di ricerca presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, è docente a contratto nei corsi di laurea triennale in Scienze del servizio sociale e laurea magistrale in Politiche e servizi sociali per le famiglie, i minori e le comunità.

### GABRIELE CICONI

Dipendente e socio della cooperativa il Cenacolo dal 2001, fino al 2010 ha operato nell'ambito di progetti volti alla prevenzione del fenomeno della dispersione scolastica e all'inserimento lavorativo di minori in messa alla prova e minori stranieri non accompagnati.

Dal 2010 ha svolto servizio come operatore e referente per i percorsi di formazione e inclusione sociale rivolti agli utenti del centro polifunzionale Paci (rifugiati politici). Dal 2001 ha prestato servizio come operatore educativo presso i servizi educativi Bar no-alcohol L'approdo, ludoteca La prua e centro giovani Isola, dislocati nel quartiere Le piagge di Firenze, assumendo, dal 2009 le funzioni di coordinatore.

#### MARCO DALLA GASSA

Marco Dalla Gassa insegna Storia e critica del cinema all'Università Ca' Foscari di Venezia. Ha tenuto seminari e corsi universitari presso le università di Torino, Trieste, Lumsa (Roma) e Carlos III (Madrid). Ha collaborato con diversi enti di promozione e formazione cinematografica (tra cui il Museo nazionale del cinema, l'Aiace Torino, il Circuito Cinema di Venezia, il Festival dei Popoli di Firenze). È stato formatore sociale e consulente del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, per il quale ha coordinato l'area di documentazione filmografica. L'ultimo lavoro di ricerca, pubblicato per Mimesis edizioni, *Orient (to) Express. Film di viaggio, etno-grafie, teoria d'autore* (2016), è dedicato alle esperienze odepatiche di alcuni registi della modernità.

#### MARÍA ANTONIETA DELPINO

Dottore in educazione e sociologa peruviana, ricercatrice presso l'Istituto de Iberoamérica, Università di Salamanca e membro di Flacso - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Spagna. Ha scritto e curato, anche insieme ad altri autori, diverse pubblicazioni che trattano il tema dell'adolescenza, nonché dell'immigrazione e integrazione di latinoamericani nel contesto spagnolo: *Vivir la adolescencia en tiempos de crisis*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Liga Española de la Educación, 2013; *Inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Observatorio de la Infancia, Liga Española de la Educación, 2007.

#### LUCIA FAGNINI

Dottore di ricerca in Metodologia delle scienze sociali, lavora dal 2009 come ricercatrice presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze. Collabora alle attività di ricerca e di monitoraggio del Centro nazionale di documen-

tazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza e del Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza della Regione Toscana occupandosi principalmente di minori fuori dalla famiglia di origine, affidato, adozione e maltrattamento.

#### MARIA FORTE

Figlia adottiva, laureata in Scienze dell'educazione, dal 2005 lavora al CIAI, dove è referente dei Gruppi adottivi adulti CIAI e operatrice Ufficio servizi alle famiglie. Ha progettato e realizzato seminari, convegni, corsi di formazione e attività di sensibilizzazione nell'ambito dell'adozione internazionale rivolti a genitori adottivi, insegnanti e operatori psicosociali. Tra i suoi contributi: *L'esperienza del gruppo di confronto di figli adottivi adulti* in Chistolini, M., Raymondi, M., (a cura di), *Figli adottivi crescono. Adolescenza ed età adulta: esperienze e proposte per operatori, genitori e figli* (Franco Angeli, 2010) e *L'adozione internazionale nella scuola*, in «Educazione interculturale», n. 3/2008.

#### BARBARA GUASTELLA

Giornalista, ha collaborato ad alcuni quotidiani e settimanali, occupandosi, fra l'altro, di cinema e temi sociali. Attualmente è redattrice del sito minori.gov.it. Nel 2008 ha curato la rassegna stampa specializzata sull'obbligo di istruzione per conto dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa di Firenze (allora Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica), ente con il quale ha continuato a collaborare fino al 2010. Nel 2009 ha pubblicato *Viaggio della memoria a Ebensee e Mauthausen*.

#### CRISTINA MATTIUZZO

Laureata in Scienze politiche all'Università di Trieste, dal 2010 è ricercatrice presso l'Istituto degli Innocenti. Ha collaborato dal 2005 nell'ambito delle attività del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, in particolare nelle attività di ricerca e monitoraggio. Dal 2000 si è occupata di temi quali lo sfruttamento del lavoro minorile e l'immigrazione, collaborando con enti pubblici e privati sia nel contesto locale che della cooperazione internazionale. Nel 2013 ha curato per l'Istituto degli Innocenti la ricerca regionale *L'accoglienza di tipo semiresidenziale in Toscana: indagine regionale sui servizi semiresidenziali*.



**ROBERTO MAURIZIO**

Educatore, formatore e ricercatore nel campo delle politiche giovanili e dei servizi per la famiglia e i minori. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Stanze di vita* (insieme a V. Piacenza; Guerrini e associati, 2011); *L'affiancamento familiare* (insieme a G. Salvadori e N. Perotto; Carocci, 2015). Collabora con l'Istituto degli Innocenti dal 1997.

**TESSA ONIDA**

Laureata in Giurisprudenza con tesi in sociologia giuridica presso l'Università degli studi di Firenze, ha lavorato per l'Istituto per la documentazione giuridica del Consiglio nazionale delle ricerche. Dal 2002 cura l'analisi e il monitoraggio della normativa nazionale e internazionale sulla tematica minorile per il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze. Dal 2010 collabora con la rivista *MinoriGiustizia* sulla quale ha pubblicato alcuni contributi.

**ALBERTO PELLAI**

Medico, psicoterapeuta dell'età evolutiva, specialista in medicina preventiva, Ph.D in Sanità pubblica. È ricercatore all'Università degli studi di Milano. Post-doctoral fellow al comitato nazionale statunitense di prevenzione dell'abuso all'infanzia, è autore di molti libri tra cui *Lasciatemi crescere in pace* (Erickson, 2013); *Il diario di Miss... lone e molto altro* (Erickson, 2013); *Il primo bacio* (Kowalski, 2012); *E ora basta* (Feltrinelli, 2013); *Tutto troppo presto* (De Agostini, 2015); *Girl R-evolution* (De Agostini, 2016); *Baciare, fare, dire: cose che ai maschi nessuno dice* (Feltrinelli, 2015). Nel 2004 il Ministero della salute gli ha conferito la Medaglia d'argento al merito in Sanità pubblica.

**ORNELLA PRETE**

Psicologa giuridica e psicoterapeuta, presta la sua professionalità all'interno del CeIS don Mario Picchi per i progetti di prevenzione realizzati nelle scuole, nonché in diversi ambiti tra cui la devianza giovanile e il contrasto e cura del maltrattamento a donne e bambini. Conduce percorsi di formazione in particola-

re sul tema della *peer education* e sulle dipendenze. Ha scritto diversi articoli di approfondimento dei fenomeni su cui ha maturato esperienza, tra cui l'ultimo *I territori dell'esperienza* (in uscita nella rivista *Attualità in psicologia*) che tratta del dolore della perdita con gruppi di sopravvissuti all'inondazione che colpì il Venezuela.

**BEN RAMPTON**

Ben Rampton è professore di sociolinguistica applicata e direttore del Centro per il linguaggio, il discorso e la comunicazione del King's College London ([www.kcl.ac.uk/lhc](http://www.kcl.ac.uk/lhc)). I suoi interessi vanno dal multilinguismo urbano all'etnicità, le classi sociali, i giovani e l'educazione.

**VALENTINA ROSSI**

Giurista, ricercatrice dell'Istituto degli Innocenti dal 2000, collabora presso l'Ufficio Minori del Ministero del lavoro e delle politiche sociali alla progettazione di interventi finalizzati a favorire l'applicazione dei diritti sanciti dalla Convenzione Onu del 1989, al monitoraggio e all'analisi della programmazione e della progettazione locale in materia di infanzia e adolescenza.

**GIULIA SAVARESE**

Ricercatore in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso il Dipartimento di Medicina e chirurgia dell'Università di Salerno. È il delegato del Rettore alla disabilità/DSA e il co-direttore del Centro di counseling di Ateneo. È autore del volume *Io e il mio amico disabile: rappresentazioni sull'amicizia tra adolescenti* (Angeli, 2009).

**FEDERICO ZULLO**

Federico Zullo, educatore e formatore, lavora per l'Istituto Don Calabria di Ferrara e collabora con numerose organizzazioni; è presidente e fondatore dell'associazione Agevolando. Tra le pubblicazioni più recenti il volume *Neomaggioranni e autonomia personale: resilienza ed emancipazione* (insieme a P. Bastianoni; Carocci, 2012) e il contributo per Studi Zancan (n. 3, 2015) *Verso un welfare generativo con giovani in uscita da percorsi di tutela*.