



Anno 26 - Gennaio/Giugno
I • 2018

Consultori Familiari Oggi

- ◆ **Contributi alla vita consultoriale**
- ◆ **Questioni di vita sociale**
- ◆ **Il valore dell'esperienza**
- ◆ **Gestire relazioni**



Organo della Confederazione Italiana
dei Consulenti Familiari di Ispirazione Cristiana

ANCORA

DIRETTORE RESPONSABILE
Gilberto Zini

PROPRIETÀ E AMMINISTRAZIONE
Àncora S.r.l.
Via B. Crespi, 30 - 20159 MILANO
Tel. 02.345608.1 - Fax 02.345608.36

Corrispondenza per abbonamenti, solleciti e arretrati

Àncora Editrice
Via B. Crespi, 30 - 20159 MILANO
Tel. 02.345608.1 - Fax 02.345608.36
abbonamenti@ancoralibri.it

Corrispondenza di carattere redazionale

Livia Cadei
Via Trieste 17 - 25121 Brescia
e-mail: livia.cadei@unicatt.it

QUOTA ABBONAMENTO 2018 AL FORMATO DIGITALE

Quota abbonamento	€ 9,49
Un numero digitale	€ 4,99

QUOTE ABBONAMENTO 2018 AL FORMATO CARTACEO

Italia	€ 16,00
Un numero: Italia	€ 10,00
Un numero arretrato:	€ 20,00

ABBONAMENTO AL FORMATO CARTACEO + DIGITALE

Quota annuale cartaceo	+ € 2,99
------------------------	----------

C.C.P. n. 38955209 intestato a Àncora S.r.l.

CONSULTORI FAMILIARI OGGI - Periodico semestrale
Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 131 del 9 marzo 2012
Direttore responsabile: Gilberto Zini

DIRETTORE EDITORIALE
Livia Cadei

SEGRETERIA DI REDAZIONE
Loredana Abeni

COMITATO DIRETTIVO

Don Edoardo Algeri <i>Presidente CFC</i>	Raffaele Cananzi <i>Avvocato Rotale, Roma</i>
Andrea Bettetini <i>Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano</i>	Domenico Simeone <i>Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano</i>
Livia Cadei <i>Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia</i>	

COMITATO SCIENTIFICO

Monica Amadini <i>Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia</i>	Michele Corsi <i>Università degli Studi di Macerata</i>
Antonio Bellingreri <i>Università degli Studi di Palermo</i>	Giuseppina D'Addelfio <i>Università degli Studi di Palermo</i>
Stefano Bonometti <i>Università degli Studi dell'Insubria</i>	Rosita Deluigi <i>Università degli Studi di Macerata</i>
Amelia Broccoli <i>Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale</i>	Véronique Francis <i>Université d'Orléans</i>
Daniele Bruzzone <i>Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza</i>	MariaLuisa Gennari <i>Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia</i>
Simona Caravita <i>Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia</i>	Giuseppe Noia <i>Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Roma</i>
Roberta Carvalho Romagnoli <i>Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais</i>	Christophe Niewiadomski <i>Université Charles-de-Gaulle - Lille 3</i>
Olga Rossi Cassottana <i>Università degli Studi di Genova</i>	D. Vito Orlando <i>Università Pontificia Salesiana, Roma</i>
Maddalena Colombo <i>Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia</i>	Luigi Pati <i>Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano</i>
	Fabrizio Pizzi <i>Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale</i>

Stefano Polenta
Università degli Studi di Macerata

Riccardo Prandini
Università di Bologna

Rosa Grazia Romano
Università degli Studi di Messina

Valeria Rossini
Università degli studi di Bari Aldo Moro

Antonia Rubini
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Chiara Sirignano
Università degli Studi di Macerata

Giancarlo Tamanza
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Maria Vinciguerra
Università degli Studi di Palermo

Rosalba Zannantoni
*Università Cattolica del Sacro Cuore,
sede di Brescia*

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Editoriale (<i>Livia Cadei</i>)	Pag.	7
Contributi alla vita consultoriale		
AMELIA BROCCOLI		
Cura educativa ed etica della cura	»	11
DOMENICO SIMEONE		
Empathy in the educational relationship	»	23
Questioni di vita sociale		
MARISA MUSAIO		
Giovani al centro. Riflessioni pedagogiche in preparazione al Sinodo dei Vescovi 2018	»	38
ROSA GRAZIA ROMANO		
In ascolto dei nuovi adolescenti	»	54
STEFANO POLENTA		
Cosa sognano i giovani, oggi?	»	66
SIMONA CARAVITA - CARLA SABATTI		
I giovani e l'Europa	»	80
Il valore dell'esperienza		
MONICA DI CLEMENTE		
«Perché non parla?». Progetto di screening sullo sviluppo del linguaggio e della comunicazione	»	92
Gestire relazioni		
GENEVÈVE PIÉRART - GERMAINE GREMAUD - SYLVIE TÉTREAULT CHARLES GAUCHER - BASILIE GURTNER		
Familles d'enfants sourds en Suisse romande. L'engagement parental dans les services à l'enfant.	»	101

IOLANDA LO BUE	
Crescere come coppia, crescere come genitori di figli adolescenti.....	Pag. 137
PAOLA ZINI	
Il divorzio: tra sofferenza e possibilità di sostegno educativo.....	» 150

Recensioni

BRUNELLO BUONOCORE	
Elisabetta Musi, <i>L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere</i>	» 161
VALERIA DELLA VALLE	
Domenico Simeone, <i>La creatività</i>	» 163
ROSALBA ZANNANTONI	
Silvia Vegetti Finzi, <i>L'ospite più atteso. Vivere e rivivere le emozioni della maternità</i>	» 165

Editoriale

Responsabilità adulte per giovani responsabili: il tempo per il pensiero

Livia Cadei

Lo sappiamo: quello nel quale viviamo è un mondo veloce ed in continua trasformazione, in cui «La rapidità dei processi di cambiamento e di trasformazione è la cifra principale che caratterizza le società e le culture contemporanee» (cfr. *Laudato si'*, 18). La combinazione tra elevata complessità e rapido mutamento fa sì che ci troviamo in un contesto di fluidità ed incertezza mai sperimentato in precedenza.

Si tratta di una condizione inedita che va esplorata rispetto alle sue opportunità, ma che pure segna limiti non sempre evidenti. Per un verso, una ricca intensificazione delle possibilità disponibili ma, per altro verso, una contrazione dei tempi utili e necessari ad attribuire significati alle esperienze. La situazione diviene quindi paradossale: accanto all'accelerazione e alla moltiplicazione delle azioni supportata da strumenti e tecnologie di diverso genere, si assiste alla percezione di un'accresciuta insicurezza personale. Come una sorta di ubriacatura che solletica il narcisistico senso di onnipotenza, le persone avvertono il disagio di segnare il passo; ai nostri giorni l'incubo è quello di una vita al rallentatore.

La vittima sicura di questa situazione è il tempo, contratto e limitato, di cui spesso si lamenta l'assenza. Sembra infatti il tempo la risorsa assente, il bene prezioso che viene a mancare, la cui riduzione annebbia profondità e prospettive.

Sulla natura del tempo è papa Francesco a chiarire: nella *Lumen Fidei* (n. 57): “*Non facciamoci rubare la speranza, non permettiamo che sia vanificata con soluzioni e proposte immediate che ci bloccano nel cammino, che ‘frammentano’ il tempo, trasformandolo in spazio. Il tempo è sempre superiore allo spazio. Lo spazio cristallizza i processi, il tempo proietta invece verso il futuro e spinge a camminare con speranza*”.

La generazione contemporanea dei giovani è quella più esposta al mondo globalizzato, con i suoi ritmi frenetici ed i suoi tempi corti. L'andamento della loro vita è incalzante, scandito dai periodi scolastici e dalle diverse attività che impegnano le giornate nel quotidiano. Sono ragazzi allenati a sollecitazioni continue e simultanee, da sempre incuriositi verso le nuove esperienze ed abituati a contrarne la durata per moltiplicarle. Tuttavia, l'aumentata intensità spesso frammenta lo spazio e rischia di sminuzzare le traiettorie delle identità personali.

Così, l'incertezza esistenziale che qualifica la società contemporanea aumenta le difficoltà dei giovani a compiere scelte rilevanti, percepite come irreversibili in un arco temporale ignoto. Non si tratta di giovani pigri o disinteressati, ma il loro raggio d'azione spesso disegna solo il presente. Ancora una volta, quindi, sembra essere la dimensione temporale a destare insicurezza. La traiettoria verso il futuro non assicura l'esito desiderato e logora l'impegno. Si svuota il senso di traguardi che contraddistinguono il passaggio alla vita adulta, quando gli adulti stessi non siano in grado di segnalare il valore, aiutando i giovani a *riconoscere, interpretare e scegliere* opzioni non tutte possibili e non tutte da porre sullo stesso piano. C'è bisogno di giudizi carichi di valore e non neutrali, che chiedono di esporsi, ma che rappresentano le uniche valutazioni capaci di sostenere prospettive progettuali.

Si tratta delle motivazioni che gli adulti sono in grado di trasmettere rispetto al valore delle scelte e di proteggere nei sogni il loro futuro¹.

Per far fronte alle esigenze di una prospettiva progettuale, i giovani hanno bisogno di orientamenti non certi, ma credibili; di adulti in grado di accompagnarli, di qualcuno che abbia a cuore la maturazione della loro coscienza e di un'autentica libertà.

Occorre accompagnare i giovani nel territorio dei desideri, vale a dire sostenerli nell'esplorazione del rapporto fra la domanda e il desiderio, il

¹ Il riferimento ad un'occasione mancata e distorta è a quanto accaduto a Modena quando, per il concerto del cantante Vasco Rossi, l'Amministrazione del Comune ha emesso un'ordinanza che "*riguarda la scuola per consentire la chiusura del 1° luglio 2017 con le commissioni di esame*". Con l'alternativa tra gli esami di maturità ed il concerto di un cantante, la capacità degli adulti di sostenere e proteggere il senso dell'impegno verso il futuro risulta indebolita. Certo, per un verso, esistono condivisibili ragioni di sicurezza e di ordine pubblico; tuttavia, per altro verso, il mondo adulto sembra aver rinunciato al compito di custodire significati che possono assumere valore anche nella misura in cui quella stessa generazione si pronuncia e riesce ad agganziare il senso per quella più giovane.

rapporto cioè fra ciò che si può dire, che si può esprimere nei linguaggi, che si può formulare (la domanda appunto) e ciò che non può essere articolabile nella parola costituendone il suo al di là. Il desiderio è ciò che si ritrova senza risposta dopo che tutte le domande formulabili ne hanno avuta una. È ciò che continuamente si sposta un passo più in là ogni volta che una risposta viene data al soggetto. La formulazione dell'interrogativo sulla mancanza che genera desiderio è possibile solo se l'altro ha lasciato lo spazio perché si formuli.

Per accompagnare i giovani, quindi, c'è bisogno di adulti che frequentino la ricerca di senso. Si tratta di una ricerca non addomesticata ed in grado di assumere la responsabilità di un percorso.

È davvero un'alleanza quella che si profila. Adulti responsabili in grado di accompagnare giovani cercatori, custodendo anzitutto la loro capacità di produrre valore, ma anche salvaguardando la dimensione comunitaria dell'agire, che è valore aggiunto. È lo sguardo verso la realtà che ci circonda a mutare: il mondo può incuriosire e deve essere amato nelle sue contraddizioni e sfide; la ricerca di risposte diventa quella che deriva da una lettura attenta, profonda e non superficiale e istintiva. In questo modo il pensiero si fa strada sulle reazioni; un pensiero che sa coniugarsi opportunamente con il discernimento, che è il modo attuale di dare contenuto all'impegno del pensiero.

Cura educativa ed etica della cura

Amelia Broccoli*

Abstract

L'articolo si propone di esaminare il ruolo svolto dalla cura educativa nel favorire l'accoglienza e il riconoscimento dell'alterità. In questo senso, la cura e la cura di sé si collocano al centro di ogni educazione, come lavoro preparatorio su se stessi, indispensabile per la costruzione dell'identità soggettiva. Benché la pratica di cura sia associata prevalentemente all'agire femminile, e sia spesso priva di riconoscimento teoretico, essa si rivela fondamentale per la costruzione di un'autentica *etica della cura e della saggezza*.

The article intends to examine the role played by educational care in promoting the acceptance and recognition of otherness. In this sense, care and self-care are at the center of every education, as a preparatory work on oneself, indispensable for the construction of subjective identity. Although the practice of care is mainly associated with female acting, and is often devoid of theoretical recognition, it is essential for the construction of an authentic ethic of care and wisdom.

In tempi come quelli che stiamo vivendo, in cui si rende sempre più necessario il confronto con il tema dell'*accoglienza dell'altro*, può essere utile riflettere sulla cura in chiave pedagogica, tentando di far emergere la centralità del nesso che intercorre tra i concetti di *alterità, differenza e riconoscimento*, in vista della strutturazione dell'identità soggettiva.

Fin dall'inizio, infatti, l'individuo si configura come *rivolto verso* l'alterità e *dipendente* dall'accoglimento e dalla cura che tale alterità può riservargli. Com'è noto, ogni individuo è fin da subito esposto alla finitezza e alla misura della sua non-autosufficienza. Si tratta di una caratteristica congenita dell'essere umano che, pur essendo a prima vista limitante, si rivela ricca di implicazioni relazionali. Non occorre richiamare Platone per ricordare, come fa opportunamente S. Natoli, che, proprio nell'avver-

* Professoressa associata di Pedagogia generale / Filosofia dell'Educazione, Università di Cassino e Lazio meridionale.

tirsi come *manchevole* di qualcosa, ha origine il desiderio della relazione con l'altro, che, nella sua forma positiva e non inquinata da ansie di prevaricazione e dominio, viene a connotarsi come reciproca volontà del suo mantenimento¹.

L'accoglimento dell'altro, quindi, è originario e necessario per l'umanità intera, perché solo dopo tale preliminare accettazione, a cui corrisponde analogo riconoscimento dell'alterità, può prendere avvio la costruzione identitaria del soggetto, che si racconta e si descrive come unità/identità narrativa. In ciò risiede la specifica peculiarità della cura educativa di cui intendiamo ragionare in questa sede.

1. Cura e relazione educativa

All'interno della relazione educativa, infatti, sempre traducibile in una dialettica relazionale tra due (o più) soggetti coinvolti, essa si delinea come ciò che favorisce la ricerca della *forma* unica e irripetibile di ogni essere umano, raggiungibile attraverso il lavoro di cura e l'educazione².

Ma cosa si indica più precisamente con l'espressione *cura educativa*? Nel tentare di delimitarne il campo semantico, sembra inevitabile il richiamo al pensiero di Socrate, che ha utilizzato il sintagma *cura educativa* interpretandolo come quel particolare sapere teorico-pratico che si rivolge al proprio sé interiore, con lo scopo di indirizzare la vita al senso più autentico dell'umano. Dunque, si tratta di un sapere che ha immediate ricadute sull'agire e sull'essere, proprio come suggeriva il filosofo greco quando cercava di mostrare come fosse necessario coniugare *logos* e *bios* in una dimensione unitaria dell'esistere.

Il legame con la *pratica educativa* emerge subito in maniera molto netta. Nella cura, infatti, si può rintracciare «la ragion d'essere dell'educazione – come afferma L. Mortari –: coltivare nel soggetto educativo la passione per la cura di sé, ossia accompagnarlo nel processo di costruzione di quegli strumenti cognitivi ed emotivi necessari a tracciare con autonomia e passione il cammino dell'esistenza»³. Socrate è stato assai chiaro nell'indicare la *cura di sé* come momento fondativo, sia ontologicamente sia assiologicamente, dell'esperienza educativa.

¹ Cfr. S. Natoli, *I nodi della vita*, La Scuola, Brescia 2015.

² Cfr. R. Fadda (ed.), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2011.

³ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 12.

Del resto, come è stato opportunamente osservato, l'autentica cura di sé, come rispetto e stima di se stessi che proviene da un attento lavoro di scavo nella propria interiorità, non può fare a meno della presenza dell'altro. Dunque, «cura di sé come spinta e desiderio di fare esperienza in modo attivo e consapevole, di tutto ciò che è altro e diverso, forme di esistenza, di relazione, di pensiero, di sensibilità, di emotività, e ancora uomini, cose, realtà, mondi, culture differenti»⁴.

Non è difficile scorgere nella cura, e soprattutto nella cura di sé, le due modalità paideutiche in cui si dispiega il senso autentico di ogni educazione. Non a caso, come si ricorderà, Socrate ha descritto se stesso come intento a risvegliare nel prossimo la capacità di aver cura della propria interiorità e della virtù⁵.

Nella teorizzazione socratico-platonica, dunque, il tema della cura di sé si colloca al centro di ogni educazione, come quel lavoro preparatorio su se stessi, indispensabile per poter accogliere il sapere dell'anima.

Benché Socrate abbia negato di essere mai stato “maestro” di qualcuno, sembra assai evidente che tale lavoro di ricerca sull'anima ha costituito la sua unica attività⁶. E poiché, come ha precisato più oltre, non è dalle ricchezze che nasce la virtù, ma, al contrario, dalla virtù nasce la ricchezza, egli ha esortato i suoi concittadini a cambiare modo di vivere, avendo cura dell'anima più che di ogni altra cosa.

Sulla cura di sé, anche in relazione a Socrate, sono state molto puntuali le considerazioni di M. Foucault. Il filosofo francese ha definito “spiritualità” «la ricerca, la pratica e l'esperienza per mezzo delle quali il soggetto opera su se stesso le trasformazioni necessarie per avere accesso alla verità»⁷. Più che una filosofia, a suo avviso, il ricercare socratico rappresenta una “terapia dell'anima”, come ha avuto modo di sottolineare anche P. Hadot⁸.

⁴ R. Fadda (ed.), *L'io nell'altro...*, cit., p. 9.

⁵ «A questo mi adoperai, – si legge nell'*Apologia di Socrate* – cercando di persuadervi, uno per uno, che non delle proprie cose bisogna curarsi prima che di se stessi chi voglia diventare veramente virtuoso e sapiente, e nemmeno degli affari della città prima che della città stessa», in Platone, *Apologia di Socrate*, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 36 c-d.

⁶ «Né altro io faccio in verità con questo mio andare in giro se non persuadere voi, giovani e vecchi, che non del corpo dovete aver cura né delle ricchezze né di alcun'altra cosa prima e più che dell'anima, cosicché ella diventi ottima e virtuosissima», *Ibi*, p. 30 a.

⁷ M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2016, p. 17.

⁸ Cfr. P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, tr. it., Einaudi, Torino 2005. Ne consegue, osserva ancora Foucault, che la cura di sé designa proprio «l'insieme delle condizioni di spiri-

2. La pratica dell'aver cura nell'agire femminile

Tuttavia, nonostante tali autorevoli precedenti, il tema della cura è ancora poco centrale nel discorso pedagogico contemporaneo. Le ragioni di ciò sarebbero sicuramente da indagare con maggior attenzione, giacché non è facile individuare il motivo prioritario⁹. È assai probabile, ad ogni modo, che questo dipenda dal fatto che il termine *cura* è legato ad un'ambiguità lessicale della lingua italiana piuttosto marcata: con lo stesso lemma, infatti, si è soliti indicare la *cura medica* (quella che gli anglosassoni definiscono con il verbo *to cure*) e l'*aver cura* (azione identificata con l'inglese *to care*). La cosa, com'è evidente, non contribuisce a delimitare il campo di intervento della cura in maniera precisa e alimenta dubbi e incertezze sul suo effettivo nucleo concettuale.

Va aggiunto che, almeno nel contesto italiano, la cura sembra alludere principalmente alla pratica di allevamento dei nuovi nati, di solito esercitata in via privilegiata dalle donne e considerata da sempre marginale rispetto a saperi teorici più strutturati. È possibile, insomma, che l'associazione del concetto di cura con il quotidiano (e sottovalutato) agire femminile abbia contribuito al misconoscimento del suo reale valore e alla difficoltà di procedere ad una sua formulazione teoretica.

Naturalmente, occorrerebbe considerare anche un insieme assai intricato di fattori storici, economici e culturali per comprendere con maggior precisione a cosa sia dovuto lo screditamento di tale pratica, impropriamente attribuita al solo mondo femminile. Per quale ragione ciò accada è stato specifico oggetto di analisi di numerose studiose di area nordamericana, tra cui la filosofa M.C. Nussbaum¹⁰, secondo la quale la cura sareb-

tualità, l'insieme delle trasformazioni di sé che rappresentano la condizione necessaria perché si possa avere accesso alla verità», in M. Foucault, cit., p. 19.

⁹ L'osservazione è di Luigina Mortari, la quale ha tentato il recupero del tema della cura in pedagogia secondo molteplici angoli prospettici. Si vedano, oltre al già citato *La pratica dell'aver cura*, i suoi *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002; e *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015. Per un'interessante lettura della cura in chiave educativo-formativa, rinviamo anche a R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, Unicopli, Milano 1997, e a F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.

¹⁰ Il riferimento è agli studi di M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, tr. it., il Mulino, Bologna 2002, a cui si possono affiancare quelli di V. Held, *The Ethics of care. Personal, Political and Global*, Oxford University Press, Oxford 2005. Può essere utile anche il confronto con le tesi di J.C. Tronto, voce del tutto originale rispetto al dibattito sulla possibilità di un'"etica della cura", teoria che la filosofa in parte confuta. Si veda soprattutto il suo *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, tr. it., Diabasis,

be legata a quello specifico agire femminile inerente alla corporeità degli esseri umani, dal momento che sono prevalentemente le donne ad occuparsi di allevare e nutrire la prole. E poiché la cultura occidentale, almeno da Platone in poi, ha interpretato la realtà secondo schemi di conflitto oppositivo (corpo/anima, mente/cervello, affetti/ragione, natura/cultura), anche la cura, incardinata sul polo più debole del dualismo, ricadrebbe nel cono d'ombra della pura dimensione materiale.

Di questo aspetto quindi, poiché teoreticamente svalutato, mancherebbe un'adeguata elaborazione simbolica e ciò spiegherebbe la scarsa attenzione speculativa nei riguardi del tema in sé. Forse, per questa stessa ragione, M. Heidegger ha trattato il tema della cura senza fare alcun cenno ad essa in senso paideutico e si è premurato di escludere che sia persino possibile parlare di *cura di sé*, ritenendo tale espressione un evidente pleonasma. Ha scritto, infatti, in *Essere e tempo*: «L'espressione "cura di sé", escogitata in analogia al prendersi cura e all'aver cura, sarebbe una tautologia. La Cura non può indicare un particolare comportamento verso se stesso, perché il se-Stesso è già caratterizzato ontologicamente dall'esser-avanti-a-sé»¹¹.

La ragione di tale atteggiamento, come ha ritenuto L. Mortari, potrebbe risiedere nel fatto che il filosofo non si sofferma sui modi positivi della cura poiché questi sono soprattutto «quelli agiti dalle donne. Heidegger non li vede, anche se questi sono i modi più frequenti; probabilmente non sa vederli perché non vede l'agire femminile»¹².

Trattando della cura in educazione, però, la prospettiva si amplia e costringe ad oltrepassare ogni contrapposizione polarizzante. Se intendiamo la cura in senso socratico, come capacità di andare incontro all'altro per favorire l'avvio della consapevolezza e conoscenza di sé, diventa evidente che gli attori principali della pratica di cura sono gli esseri umani nella loro totalità, indipendentemente dal genere cui appartengono. Formulando una definizione di cura in tal senso, possiamo riuscire a fornire anche

Parma 2013. Sull'etica della cura in relazione all'agire materno, si rivela assai interessante anche la lettura del saggio di S. Ruddick, *Il pensiero materno*, tr. it., RED, Como 1993.

¹¹ M. Heidegger, *Essere e Tempo*, tr. it., Longanesi, Milano 1971, p. 235. Chi invece ha collocato il tema della *cura di sé* al centro del discorso filosofico è Michel Foucault, poco prima richiamato, a cui rinviamo anche per un'acuta rivisitazione del concetto di cura nel contesto greco. Cfr. M. Foucault, *La cura di sé*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1996.

¹² L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, cit., p. 5.

alla sua *pratica* una collocazione teorica più definita, facendola facilmente rientrare nell'ambito dell'intero discorso pedagogico.

Occorre ricordare, infatti, che la pedagogia è la disciplina teorico-pratica della *cura* della persona considerata come parte dell'*humanitas* generale¹³. E non va dimenticata la centralità del carattere ontologico e relazionale che una siffatta cura educativa custodisce all'interno del suo statuto epistemologico. Essa si nutre di relazioni tra gli esseri umani, di sollecitazioni, di legami. Benché la *formazione* si sostanzi nel delicato processo di ricerca della propria forma, su cui sembra non si possa incidere in maniera diretta, è pur vero che le relazioni umane giocano un ruolo ineliminabile nella creazione di proficui contesti educativi che potrebbero favorire l'avviamento della formazione personale.

La cura educativa, infatti, ha il fine di «mettere l'altro nelle condizioni di provvedere da sé ai propri bisogni [rendendo il soggetto] capace sia di azioni cognitive, come individuare bisogni e stabilire criteri di priorità, sia di azioni concrete per soddisfare bisogni e realizzare obiettivi»¹⁴.

Come si vede, si allude al senso dell'educazione come agire teorico e pratico in grado di suscitare nell'altro la capacità di disporre di strumenti di deliberazione consapevole, di darsi fini e obiettivi d'azione, di predisporre scale di priorità materiali e morali che non siano imposti dall'esterno, ma emergano da un concreto contesto di vita. Com'è evidente, il profilo dell'educazione qui delineato segue i contorni della dimensione morale dell'agire, situandosi in un punto assai distante dal “dover essere” di matrice kantiana.

Sarà forse chiaro che la ragione per cui è parso assai attuale il richiamo al concetto di cura educativa è data proprio dal suo ben distinguibile fondamento etico. Esso trova agevolmente uno spazio di collocazione nell'intersezione ideale tra la pratica di cura orientata all'educazione e l'educazione alla consapevolezza morale. Il legame è ben visibile, se si propone della cura una teorizzazione antitetica a quella heideggeriana e ci si sofferma sulle declinazioni positive e umananti del termine. Infatti, mentre nell'interpretazione del filosofo tedesco la cura appare come “ciò che manca” al pieno manifestarsi dell'esistenza umana, nella lettura che ne fanno filosofi come M. Nussbaum e V. Held, essa si rivela come “qualcosa

¹³ Cfr. A. Granese, *La conversazione educativa, Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma 2008.

¹⁴ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, cit., p. 31.

che eccede”, come la rottura della coltre di indifferenza che rischia di avvolgere gli esseri umani. Va da sé che, in questo senso, *avere cura* significa riservare un’attenzione in più nei confronti degli altri, ovvero dedicare loro comprensione e ascolto, in un continuo lavoro di tessitura di relazioni significative¹⁵.

La spiccata connotazione etica della cura ha fatto sì che intorno al suo asse concettuale si sia tentato di costruire un quadro teorico definibile in termini di *etica della cura*. Dobbiamo però avvertire che la legittimità della definizione è tuttora oggetto di dibattito perché, nell’ampio panorama di studi sul tema, numerose sono le voci di chi non condivide affatto l’idea che la cura si possa far rientrare in un sistema etico.

Avanziamo il dubbio che tale difficoltà epistemologica possa forse dipendere dal modo con cui si intende il concetto di *etica*. Forse la via d’uscita dal vicolo cieco dell’antagonismo tra posizioni opposte può essere fornito da un maggiore chiarimento del significato di *etica*. È su questo, probabilmente, che si gioca la possibilità di costruire o meno una teoria dell’etica della cura. Cerchiamo di vedere, quindi, se si tratti di una soluzione valida.

3. Etica della cura e della saggezza

Per procedere oltre, faremo riferimento alle posizioni di due filosofe, C. Gilligan e J. Tronto, entrambe occupate a riflettere sul tema della cura, anche se con esiti alquanto differenti¹⁶.

Secondo Gilligan, filosofa statunitense del pensiero femminile, di matrice essenzialista e differenzialista, negli individui esisterebbero due sistemi morali differenti, quello relativo all’*etica della cura* e quello specifico dell’*etica della giustizia*. Rispondendo polemicamente alle argomentazioni dello psicologo L. Kohlberg, il quale sosteneva che, secondo alcuni esperimenti da lui effettuati, il livello morale femminile risultava inferiore

¹⁵ Cfr. M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, cit. e V. Held, *Etica femminista. Trasformazioni della coscienza e famiglia post-patriarcale*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1997. Sull’*indifferenza* come radice del male morale ha scritto pagine assai intense Hannah Arendt, e ad esse rinviamo per una più puntuale trattazione. Cfr. H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2004, e Ead., *Alcune questioni di filosofia morale*, tr. it., Einaudi, Torino 2004.

¹⁶ Cfr. C. Gilligan, *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1991.

a quello maschile, Gilligan ribadisce che le valutazioni morali delle donne non sono quantitativamente diverse da quelle maschili, ma qualitativamente collocate su altri parametri¹⁷.

Gli uomini, in altri termini, tenderebbero a privilegiare il ragionamento formale, oggettivo ed imparziale, quello che procede secondo “criteri di giustizia”; mentre le donne sarebbero più inclini a valutare le situazioni morali caso per caso, considerando come prioritaria la possibilità di “aiutare il prossimo” con cura e senso di responsabilità.

«Nel distinguere la propria voce da quella degli altri – osserva infatti Gilligan –, la donna si chiede se sia possibile essere responsabile verso di sé e contemporaneamente verso gli altri, e quindi riconciliare l’opposizione tra fare del male e prendersi cura»¹⁸. Ciò significa che, a detta di Gilligan, le donne non sarebbero inclini a risolvere i dilemmi morali facendo riferimento ad una costellazione di principi universali, ma procederebbero per via induttiva, partendo dal caso particolare per poi giungere alla formulazione di una legge generale che permetta di giustificare l’azione.

La maggior aderenza alle situazioni della realtà effettiva, che assai raramente si presenta senza il consueto carico di contraddizioni e conflitti non facilmente risolvibili, permetterebbe al pensiero femminile di valutare anche le diverse sfumature di ogni situazione concreta, agendo con maggior equità e sollecitudine. «L’etica dei diritti – conclude quindi Gilligan – si fonda sul concetto di uguaglianza e sull’equità di giudizio, mentre l’etica della responsabilità poggia sul concetto di giustizia distributiva, sul riconoscimento della diversità dei bisogni. Dove l’etica dei diritti dà espressione al riconoscimento dell’ugual rispetto dovuto a ognuno, e mira a trovare un equilibrio tra le pretese dell’altro e le proprie, l’etica della responsabilità poggia su una comprensione che fa nascere la compassione e la cura»¹⁹.

Non seguiamo più oltre C. Gilligan, anche perché non riusciamo a concordare in pieno con quanto da lei fin qui sostenuto. In primo luogo, il presupposto essenzialista e differenzialista su cui è fondata l’intera teoria ci sembra discutibile. A nostro avviso, la volontà di rintracciare l’“essenza” del pensiero femminile in ambito morale rischia di produrre una generalizzazione poco

¹⁷ Cfr. L. Kohlberg, *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*, Harper & Row, New York 1984.

¹⁸ C. Gilligan, *Con voce di donna*, cit., p. 88.

¹⁹ *Ibi*, p. 166.

fruttuosa. Non sembra sostenibile, in altri termini, che esista una divisione così netta tra comportamenti femminili e comportamenti maschili.

In secondo luogo, appare forzata anche la distinzione tra *due* sistemi etici, che sarebbe forse più opportuno considerare espressione di modalità diverse di risolvere i dilemmi etici, quantunque entrambe legittime. Esistono sicuramente situazioni concrete in cui è più efficace richiamarsi a principi generali ed altre in cui occorre valutare con sguardo ravvicinato e pragmatico. In definitiva, ogni alternativa morale va considerata con prudenza situata e cautela procedurale. Corre l'obbligo di riconoscere che Gilligan, forse in seguito alle molte critiche che la sua proposta ha suscitato, giunge a riformulare in parte la teoria dell'etica della cura, mostrandosi incline a proporre una "combinazione" di sistemi etici in cui le prospettive della giustizia e della cura si compenetrino, lavorando alternativamente a seconda dei casi²⁰.

Tra le osservazioni più puntuali e più dure rivolte alla teoria di Gilligan si possono collocare quelle di J. Tronto, incentrate soprattutto sulla ridefinizione dello statuto scientifico dell'etica a suo dire non associabili alla cura.

In sintesi, Tronto procede a confutare l'idea essenzialista secondo la quale l'inclinazione alla cura sarebbe una caratteristica specifica del genere femminile. Osserva infatti opportunamente che «l'idea che le donne abbiano una sensibilità diversa dagli uomini – più concreta e più vicina all'ambito della cura – è un argomento che ha una lunga storia nella cultura americana. In parte l'argomento di Gilligan trae la sua forza dalle idee tradizionali e sessiste sui ruoli di genere. Le donne sono viste come meno soggette al crimine, più adatte ad allevare i bambini, meno inclini a mentire e così via»²¹.

Va precisato che Tronto non ha certo l'intenzione di sottovalutare il tema della cura. Tuttavia, nell'ulteriore articolazione del suo pensiero rischia di metterne in crisi l'intero assetto epistemologico. Infatti, non reca vantaggio al pensiero della cura quando sostiene che le pratiche ad essa relative sono maggiormente esercitate dai gruppi sociali più svantaggiati. Anche perché non tiene evidentemente in alcun conto l'esistenza della cura educativa.

²⁰ Su questa stessa linea si è situata la proposta di "mediazione" tra i due sistemi etici avanzata da alcune studiose del pensiero femminile tra cui la già citata Virginia Held, la quale è comunque molto attenta a dimostrare che l'etica della cura non contiene in sé nessun elemento che possa giustificare il relativismo morale o che consenta di conferire un carattere *emotivista* alla specificità della scelta morale. Cfr. V. Held, *Etica femminista*, cit.

²¹ J. Tronto, *Confini morali*, cit., p. 94.

L'etica della cura, a suo avviso, «lascia le donne in una posizione di subordinazione»²² e ciò renderebbe necessario riconsiderare il rapporto tra morale e politica per consentire un reale mutamento della condizione femminile nella società.

Secondo Tronto, poi, i “fondamenti” su cui poggia la proposta di Gilligan sarebbero scarsamente definiti dal punto di vista teorico. Per elaborare un'etica della cura, la filosofa crede necessario predisporre una preliminare cornice concettuale, ponendo in modo chiaro regole e principi a cui ogni discorso etico si dovrebbe attenere. La teoria di Gilligan, invece, le sembra priva di basi teoriche e ciò fa sì che la cura «sia attualmente marginalizzata e banalizzata. Per pensare diversamente alla cura [occorrerebbe] collocarla in modo differente come un concetto morale e politico integrale»²³.

Sarà evidente, a questo punto, che la prospettiva da cui Tronto osserva la cura è di tipo cognitivista e formale. Ciò che le interessa in maniera specifica è trovare “definizioni” esaustive per poter considerare a buon diritto l'etica della cura come una *teoria* etica suffragata da un chiaro apparato normativo.

Eppure, preoccupandosi principalmente di fornire dignità teoretica alla cura, rischia di privare quest'ultima della specificità pratica che la contraddistingue e che, come si è visto, ne costituisce la risorsa preziosa.

In realtà, l'argomentazione di Tronto è del tutto coerente con le premesse da lei indicate. Si può solo obiettare che l'ansia di definire l'etica come disciplina teorica fondamentale ispirata a principi universali assomiglia molto all'esigenza kantiana di predisporre un dover essere a cui conformare l'essere. In tal modo, però, «inevitabilmente si finisce per misurare il senso della cura sulla base di criteri estranei alla cultura che essa esprime»²⁴.

L'unico modo per uscire dall'*impasse*, come dicevamo, sembra allora quello di intervenire sulla “ridefinizione” del concetto di etica, accettando che la conclusione del discorso sia socraticamente aporetica. Infatti, se per etica intendiamo un sistema di norme universali e codificate dal carattere prescrittivo, allora la cura, in quanto sapere teorico-pratico, non può essere definita come un'etica. Ma se con quest'ultimo termine intendiamo una teoria ragionata sui presupposti fondativi di una vita buona, con un chiaro

²² *Ibi*, p. 99.

²³ *Ibi*, p. 138.

²⁴ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, cit., p. 171.

richiamo all'idea di *ethos* come *luogo abituale* e *casa comune*, allora non sarà impossibile ricavare una pratica di cura eticamente fondata.

Detto altrimenti, se la cura si qualifica come una prassi orientata da finalità etiche relative alla ricerca del *bene* (proprio in senso pienamente aristotelico), essa assume una fisionomia precisa. «Poiché la ricerca di ciò che è bene — conclude Mortari — costituisce la questione etica per eccellenza, si può dire che la pratica di cura, nella misura in cui è mossa da questa direzionalità, è una pratica eticamente informata»²⁵.

Anche volendo escludere che i sistemi axiologici debbano essere presupposti ai contesti storici e sociali in cui gli esseri umani vivono, non si può negare che l'esperienza quotidiana richieda un costante esercizio di scelta tra valori diversi. Il tema dell'antinomia tra doveri morali si colloca assai di frequente al centro del confronto teorico anche se, com'è naturale, non sembra possibile che si concluda con una soluzione universalmente condivisa²⁶.

Solo per richiamare alcune tra le posizioni più frequenti al riguardo, ricordiamo che assai diverse sono le prospettive da cui guardano all'etica i teorici dell'autoevidenza del dovere²⁷; oppure i sostenitori dell'inafferrabilità di concetti morali primari come il *bene* o il *buono*, indefinibili (come anche, ad esempio, la nozione di *giallo*), perché intuitivi e immediati²⁸; o ancora, chi ritiene che *etica della convinzione* ed *etica della responsabilità* siano differenti, ma non del tutto estranee l'una all'altra²⁹.

In conclusione, come sembrano suggerire le indicazioni fornite dal richiamo al contesto internazionale di cui sono espressione C. Gilligan e J. Tronto, potrebbe essere opportuno tentare una mediazione dialogica tra differenti visioni etiche attraverso il ricorso alla virtù della *saggezza*. Quest'ultima, infatti, si delinea come la modalità dell'agire pratico che meglio permette l'integrazione tra quadri etici di diverso orientamento,

²⁵ *Ibi*, p. 175.

²⁶ Per un'accurata analisi delle possibili declinazioni dell'etica contemporanea in dialogo costante con Aristotele, si veda A. Da Re, *Figure dell'etica*, in C. Vigna (ed.), *Introduzione all'etica*, Vita e Pensiero, Milano 2001.

²⁷ Il riferimento è qui a W.D. Ross, *The Right and the Good*, Clarendon Press, Oxford 1930, citato da A. Da Re, *Figure dell'etica*, cit., in cui il filosofo introduce una distinzione tra doveri *prima facie* (come quelli di fedeltà, riparazione, gratitudine, giustizia, beneficenza, autopercettionamento, non maleficenza) e *doveri effettivi*, che hanno bisogno di ponderatezza e riflessività.

²⁸ Cfr. G.E. Moore, *Principia Ethica*, tr. it., Bompiani, Milano 1972.

²⁹ Cfr. M. Weber, *La politica come professione*, tr. it., Armando, Roma 1974.

rivelandosi in grado di favorire quella “sintesi tra valori” che può orientare le scelte morali quotidiane³⁰.

Una percorribile alternativa di raccordo, allora, potrebbe rivelarsi l'*etica della responsabilità e della saggezza*. Perché è certamente vero che i valori appaiano non raramente eterogenei tra loro e, a prima vista, incomparabili, ma «ciò non toglie [...] che questi possano essere confrontati, non in astratto o secondo il loro contenuto generale, ma in concreto, nelle diverse situazioni e circostanze nelle quali il soggetto è chiamato a scegliere»³¹.

Non occorre sottolineare, giunti a questo punto, che l'educazione, in quanto agire pratico – fondato su un sapere empirico, non assiomatico e poco verificabile – sembra mostrarsi in piena consonanza con lo statuto epistemologico “aperto” della *phronesis* qui richiamata. Va anche aggiunto, volendo evitare ogni equivoco, che il sapere pratico legato al giudizio in situazione non rischia di connotare la scelta etica con il carattere di aleatorietà e di soggettività, giacché «non contraddice la morale incarnata di cui parlano le scienze cognitive, e l'itinerario del giudizio morale [...] rispetta la struttura dei processi valutativi e decisionali espressi dalla coscienza»³². O meglio ancora, esso dà origine ad un giudizio certamente “soggettivo”, ma non necessariamente arbitrario e parziale.

Nella consapevolezza che “educare all'etica”, se pur auspicabile, si riveli impresa ardua e non priva di rischi, si conferma a nostro avviso ancora valido l'invito aristotelico a far interagire i principi universali ed assoluti dell'agire morale con la mutevolezza delle situazioni concrete per affinare sempre più la capacità di “giudicare in situazione”, operando in maniera opportuna e prudente tra le innumerevoli possibilità di scelta di cui si dispone, in linea con le indicazioni fornite dall'etica della saggezza e della cura.

³⁰ L'espressione “sintesi di valori” è di Nicolai Hartmann. Rinviamo al suo *Etica. II. Assiologia dei costumi*, tr. it., Guida, Napoli 1970. Riguardo all'attuale pluralismo delle concezioni etiche e sul conflitto tra valori, si veda anche ciò che scrive D. Antiseri, *Relativismo, nichilismo, individualismo. Fisiologia o patologia dell'Europa?*, Rubettino, Soveria Mannelli 2005.

³¹ A. Da Re, cit., p. 86.

³² *Ibi*, p. 84.

Empathy in the educational relationship

Domenico Simeone*

Abstract

Il presente contributo si propone di considerare la rilevanza che il concetto di "empatia" occupa nell'ambito della relazione educativa. A tal fine, per evitare le trappole riduzionistiche di riferimenti tanto generici quanto superficiali, si chiarisce il termine empatia anche alla luce degli studi empirici condotti negli ultimi anni e dell'evoluzione che il concetto stesso ha avuto in ambito filosofico, psicoanalitico, negli studi della psicologia umanistica e della psicologia dello sviluppo. Il lavoro si conclude con alcune considerazioni di carattere pedagogico sul ruolo dell'empatia nella relazione educativa.

This present contribution intends to consider the importance that "empathy" as a concept occupies in the educational relationship. To this end, in order to avoid reductioning traps of references which are so much generic as superficial, the word "empathy" is clarified also on the basis of the empirical studies of the latest years and of the evolution that the concept itself has had in the studies of humanistic psychology and developmental psychology, within the philosophical, psychoanalytical spheres. The work ends with some pedagogic comments about the empathy role in the educational relationship.

The concept of «empathy» occupies a prominent place within the educational relationship between teacher and pupil. Over time however, the concept has lost its meaning and has instead acquired generic and ambiguous connotations. When it is employed in different operational contexts (psychotherapy, supportive relationships, developmental psychology, educational relationships) its meaning is far from being unified; as a matter of fact empathy has been attributed characteristics that do not belong to it. M. Contini warns of the risk of rhetorical use of the term in the pedagogical discourse. Though she acknowledges «the "density" that

* Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Coordinatore del corso di Laurea Magistrale in Media Education, Direttore del Master in Consulenza Familiare, Università Cattolica del Sacro Cuore.

empathy involves in terms of the communicative relationship, especially in education which is characterised by the asymmetry of roles, knowledge and power – and thus by a specific responsibility of the educator»¹, Contini highlights two positions on the subject, which may result in the danger of simplification.

The first position values empathy as a necessary element and one inherent to educational practice, a sign of the teacher's commitment. However, empathy often «reaches the level of an informal chat, thus ignoring the historical materiality of an educational practice characterised by distortions in communication and claiming a “must be” behaviour, as ideal as it is unimpeachable»². The second position belongs to those who, in the light of possible relational implications of the empathic process, dismiss it as a «manipulative attitude, emblematic of an educational act marked by sentimentality: the pressure to decipher and understand the experiences of the learners involves a mutual emotional enmeshment and a subtraction of commitment and energy to the area of cognitive processes»³.

In order to avoid the dismissive trap of general and shallow references to empathy, it is necessary to explain the theoretical concept behind it and reconsider the empirical studies carried out in recent years. This can help achieve a summary, albeit provisional, of the concept of empathy in order to proceed in the best possible way towards providing indications that help to experiment with new empathic communication methods in the field of the educational relationship.

The evolution of the concept of empathy

a) In the field of philosophy

The literal meaning of «empathy» is «what one feels inside», from the Greek *empathēia*. The neologism «empathy» was used for the first time by E. Titchener⁴ in 1909, in an attempt to translate the German word «*einfüh-*

¹ M. Contini, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Milano 2002, p. 162.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ E. Titchener, *Experimental psychology of the thought process*, McMillan, New York 1909.

lung», used at the end of the 19th century in the field of aesthetic philosophy, and introduced into psychology by Th. Lipps⁵.

Prior to this, R. Vischer, taking up the reflections of his father F.Th. Vischer on imagination and the symbolic value of nature, had used the term *empfindung* to indicate the ability to grasp the life of inner nature, in other words one's own body. The concept of connecting-with-the-internal is the fundamental movement of the aesthetic contemplation of nature.

The concept of empathy was fully acknowledged in the philosophical and aesthetic reflection of the early years of the 1900s thanks to Th. Lipps. He used the term empathy to explain the nature of the aesthetic experience, conceived in terms of «inner participation» involving the whole person. Empathy is, therefore, the point at which one is in tune with the perceived object. According to the scholar, «nothing can be the object of aesthetic contemplation if it is not indeed contemplated, in other words learned, internally [...]. This process involves inner movement and activities. I am my own movement and activity»⁶. With the passage of time, Lipps extends the concept of empathy to the field of interpersonal relationships.

The theme of empathy, in reference to intersubjectivity and the subject-object relationship, is reassembled into a single problem in the thoughts of E. Husserl and the school of phenomenology. In *Ideen*, empathy (or entropathy) is examined with reference to objective knowledge of the world and the authentic understanding of man understood as other-than-me. «All that is true of me, – writes Husserl – is also true, to my knowledge, for all men, within my reach in my surrounding world. By experiencing them as men, I understand them and accept them as “me”, as I am, and each of them refers to their own surrounding natural world. All this however happens in a way through which I conceive my and their surrounding world as one and same objective world. This world is only different in the way in which it comes to our awareness. Each has its own place from which to view things and thus these things look different to everyone»⁷. This lays

⁵ Th. Lipps, *Empfindung inner nachahmung und organ-umhindungen*, in «Archiv für die gesamte Psychologie», 2 (1903); Th. Lipps, *Ästhetik: psychologie des schönen und der kunst*, 2 voll., Leipzig, Hamburg 1903-1906; Th. Lipps, *Estetica*, in A. Pinotti (ed.), *Estetica e empatia. Antologia*, Guerini, Milano 1997, pp. 184 and 188.

⁶ T. Lipps, *Estetica*, cit., pp. 184-188.

⁷ E. Husserl, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, 1913; Italian translation: *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, vol. 1, *Introduzione generale alla fenomenologia pura*, Einaudi, Torino 1965, p. 61.

the foundations for overcoming a one-sided and subjective conception of reality and, thanks to the intersubjective relationship, envisaging the possibility of a true understanding of the objective reality of space and time due to the intersubjective relationship. Only different subjects in a relationship of mutual understanding can thus experience the objective world.

E. Stein resumed and deepened the reflections of E. Husserl. From the end of 1913 till the end of 1916, the young scholar was engaged in the dissertation on «The problem of empathy in its historical development and phenomenologically considered»⁸. In her work, Stein attempts to locate the essence of empathy, defined as «the experience of a consciousness other than our own»⁹, in which all the «actuality of others' lives creates a sort of foundation of the acts in which the experience of others is captured»¹⁰.

Empathy is different from the acts of pure consciousness. While the external perception is always relative to something that stands before me here and now, empathy puts me in front of an object that does not have the essence of «originary», it is not immediately present, but it must be «made present». Take as an example the experience of understanding a friend's pain: empathy certainly has the characteristics of the act of originary (I understand the pain here and now), but the content (the other's pain) does not have originary inasmuch as it is the experience of another person. In this sense, empathy is similar to memory, to the expectation, to fantasy: originary acts through which non-originary realities are given. However, these differ because, while in empathy the subject of the experienced empathy differs to the subject that empathises, in other situations it is the subject that remembers, expects and fantasises.

Through empathy, it is possible to perceive the experience (the lived experience) of another, as long as one sees it from the perspective of the person who experienced it (adopting the person's point of view); at the same time, the experience of the other can not be grasped in its originaryity, since the otherness is irreducible. M. Nicoletti illustrates this problem well in his introduction to the work of Stein, when he says:

⁸ The thesis was published in 1917 under the title *Zum Problem der Einfühlung*, Buchdruckerei des Waisenhauses, Halle. The author chose not to publish the first strictly historical chapter of her work in the published edition. The Italian translation was by M. Nicoletti, with a foreword by A. Ardigò, and it was published in 1985 (E. Stein, *L'empatia*, Angeli, Milano 1985).

⁹ E. Stein, *L'empatia*, cit., p. 64.

¹⁰ *Ibi*, p. 56.

«This is the fundamental structure of the intersubjective relationship: consciousness is structurally open to the external reality that is given to it in an ordinary way, nevertheless the concept of consciousness cannot be limited to it; in a similar way, the “I” is open to the “I” of others. It captures them as centres of orientation of the world other than oneself, it captures the psychic life and it can “empathise” the experiences. However, even during the moment of maximum participation and identification, the “I” does not disappear, it does not “blend” with the “I” of another, but it remains beside it, both intimately linked to it and yet different. It is this continuity of diversity that allows empathy as the lived experience of the well-determined “I”: if the “I” were to be annihilated, eliminated or – conversely – absorbed by the other, the possibility to live the experience of subjects “different” from us would not exist»¹¹.

With the empathic act, the subject assumes the angle of perception of the other, but is not to be confused with them: the “I” and the “You” remain separate and, paradoxically, this distinction is what makes the encounter possible. As rightly highlighted by L. Boella, in the Steinian conception «empathy is the broadening of one’s experience, making it possible to accept the pain, the joy of others, while maintaining the distinction between me and the other. Empathy is “the realisation of”, the grasping of the reality of pain, of the joy of others, not suffering or rejoicing in person or identifying with»¹².

Empathy, as an authentic relationship between people, is based on the opening of the I to the You, but at the same time it is also based on the irreducibility of the ego and of its being authentically itself. Here, the constitutive openness to others goes hand in hand with the freedom of the I in the awareness that the intensity of the empathic relationship is not resolved in the fused dimension, but in that of mutual recognition.

¹¹ M. Nicoletti, *Introduzione*, in E. Stein, *L’empatia*, cit., pp. 36-37.

¹² L. Boella - A. Buttarelli, *Per amore di altro. L’empatia a partire da Edith Stein*, Cortina, Milano 2000, pp. 69-70; for more on the theme of empathy cfr. L. Boella, *Sentire l’altro. Conoscere e praticare l’empatia*, Cortina, Milano 2006.

b) In the psychoanalytic field

Already in 1899, S. Freud had expressed a concept similar to that of empathy, describing the ability to make another person's experiences one's own through hysterical identification. By means of this identification process, the subject can express, with the neurotic symptom, the experiences of other people and suffer what they suffer¹³. In 1921, Freud describes empathy (or identification¹⁴) as the process «which plays the largest part in our understanding of what is inherently foreign to our ego in other people»¹⁵, and in another passage he says: «a path leads from identification by way of imitation to empathy, that is, to the comprehension of the mechanism by means of which we are enabled to take up any attitude at all towards another mental life»¹⁶.

However, if Freud and Ferenczi¹⁷ attribute a significant role to the empathic ability to identify with the patient, other authors disagree and see empathy as a vague concept that is unscientific and contrary to the fundamental rules of the neutrality of the therapist¹⁸.

It was not until greater attention was paid to borderline and narcissistic disorders, and the study of H. Kohut and the development of so-called Psychology of the Self, that a full appreciation of empathy in the psychoanalytic process developed. From the 1960/1970, the psychologists of the Self criticised the traditional psychoanalytic approach, considering it too mechanistic and lacking in empathy. They believe instead, that empathy can foster an experience that is likely to encourage the patient's development. In 1957 H. Kohut, in an article in which he prepared the ground for the next evolution of Psychology of the Self, defined the term «vicarious introspection» or «empathy» as the method of understanding the patient's

¹³ S. Freud, *Die Traumdeutung*, Deuticke, Leipzig-Wien 1900 (1989); Italian translation: *L'interpretazione dei sogni*, Boringhieri, Torino 1973, pp. 153-154.

¹⁴ The English translators did not always use the term *empathy*, whereas the Italian edition of Freud's works, published by Boringhieri, translated the term *einfihlung* with identification.

¹⁵ S. Freud, *Massenpsychologie und Ich-Analyse*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig, Wien und Zurich 1921; Italian translation: *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, Boringhieri, Torino 1971, p. 296.

¹⁶ *Ibi*, p. 298.

¹⁷ S. Ferenczi, *The elasticity of psychoanalytic technique*, in S. Ferenczi, *Final contributions to the problems and methods of psychoanalysis*, Hogarth Press, London 1928, pp. 87-101.

¹⁸ H. Hartmann, *Essays in Ego Psychology*, International Universities Press, New York 1964, pp. 369-403; T. Reik, *Listening with the third ear*, Grove Press, New York 1948.

inner world¹⁹. According to psychologists of the Self, empathy provides the ability to understand the experience of another person. The fundamental element of the empathic understanding is the ability to grasp the status of the other's Self and the other's experience of the observer. Kohut sees empathy as the key to accessing the mental world of the patient. Empathy and introspection play a fundamental role in the therapeutic relationship²⁰. R.R. Greenson considers empathy as the possibility to share and experience the feelings of another person in order to understand him or her better. This experience of emotional contact implies a splitting of the Ego/I of the analyst, and a movement that carries the analyst from the position of neutral observer to that of participating subject, and vice versa²¹. According to R. Schafer, adequate empathy paves the way for change that can be activated by interpretation, which though it may not be sufficient by itself, could produce therapeutic effects, according to the author²².

Today, although considerable differences remain between the various psychoanalytic schools, the notion of empathy seems entrenched in the vocabulary of dynamic psychology²³. In psychoanalytic psychotherapy, the therapist empathises not only with the state of mind and the experience of the current patient, but also with the content and dynamics of conflicts of the past, withdrawn from the consciousness of the subject. A sufficiently shared definition was developed by B. E. Moore and B. D. Fine,

¹⁹ H. Kohut, *Introspection, empathy and psychoanalysis. An examination of the relationship between mode of observation and theory*, in «J. Amer. Psychoanal. Assn.», 7 (1959), pp. 459-483; Italian translation: *Introspezione, empatia e psicoanalisi: indagine sul rapporto tra modalità di osservazione e teoria*, in H. Kohut, *La ricerca del Sé*, Boringhieri, Torino 1982, pp. 25-49.

²⁰ H. Kohut, *Introspection, empathy and the semi-circle of mental health*, in «Int. J. Psycho-Anal.», 63 (1982), pp. 395-407; H. Kohut, *Il ruolo dell'empatia nella guarigione psicoanalitica*, in H. Kohut, *How Does Analysis Cure?*, University of Chicago Press, Chicago 1984; Italian translation: *La cura psicoanalitica*, Boringhieri, Torino 1986. For a critical analysis of "empathy" in the work of H. Kohut, cfr. M. Fornaro, *Kohut: il metodo e le illusioni dell'empatia*, «Psicoterapia e scienze umane», 3 (1993), pp. 87-109; for subsequent developments cfr. A. Carusi, *Empatia: il dibattito post-kohutiano*, «Psicoterapia e scienze umane», 4 (2001), pp. 59-83.

²¹ R.R. Greenson, *L'empatia e le sue vicissitudini*, in R.R. Greenson, *Explorations in Psychoanalysis*, International Universities Press, New York 1978; Italian translation: *Esplorazioni psicoanalitiche*, Bollati Boringhieri, Torino 1999, pp. 125-135.

²² R. Schafer, *The Analytic Attitude*, Basic Books, New York 1983; Italian translation: *L'atteggiamento analitico*, Feltrinelli, Milano 1984.

²³ For a comprehensive presentation of the concept of Empathy in psychoanalytic psychotherapy, cfr. D.M. Berger, *Clinical Empathy*, Jason Aronson Inc., Northvale, New Jersey, London 1987; Italian translation: *L'empatia clinica*, Astrolabio, Roma 1989; S. Bolognini, *L'empatia psicoanalitica*, Bollati Boringhieri, Torino 2002.

according to which empathy is a «particular way of perceiving the mental state or the experiences of another person. It is an “emotional knowledge” of another human being, rather than an intellectual understanding. To empathise is to temporarily share, to experience the feelings of another person. One participates in the quality, but not the quantity, the type and not the intensity of the feelings»²⁴. A. Saraval, in *The Psychoanalytic Theory* edited by A.A. Semi, considers an empathetic understanding one of the main features of the analyst: «the main skill that an analyst must have is empathy, the ability to tune in to the patient’s emotions at whatever level, even the most regressive; the capacity to understand what is not expressed verbally, by experiencing the primary and preobjective identification that qualifies the relationship of the mother with the child since – as some claim – it was in the womb»²⁵.

c) *In the field of humanistic psychology*

In the Rogerian perspective, empathy or empathic understanding is the correct perception of the user’s interpretive scheme. To perceive empathically means to detect and understand the other’s subjective world. The operator must be able to «feel» the user’s feelings (for example, confusion or insecurity, fear or joy) «as if» they were their own, but never confuse them with their feelings, their insecurities, their fears or their joys. The operator capable of empathy is prompted by their genuine intention to understand the other in his own language, to think in his own words, to discover his subjective universe in order to grasp the significance of the situation for that user²⁶. Having an attitude of empathy with another person

²⁴ B.E. Moore - B.D. Fine, *A Glossary of Psychoanalytic Association*, New York 1968.

²⁵ A. Saraval, *La tecnica classica e la sua evoluzione*, in A.A. Semi (ed.), *Trattato di psicoanalisi*, vol. I. *Teoria e pratica*, Cortina, Milano, p. 544.

²⁶ Empathy is one of the fundamental characteristics of the supportive relationships as developed by C.R. Rogers: cfr. C.R. Rogers, *On Becoming a Person. A Therapist’s View of Psychotherapy*, Houghton Mifflin Company, Boston 1961; Italian translation: *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1970, pp. 57-58 and pp. 92-94; C.R. Rogers - R. Kinget, *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la Thérapie non-directive*, Editions Nauwelaerts, Lovanio 1965-1966; Italian translation: *Psicoterapia e relazioni umane*, Boringhieri, Torino, pp. 92-93; C.R. Rogers, *Empathic: an unappreciated way of being*, in «The Counseling Psychologist», 5 (1975), pp. 2-10; C.R. Rogers, *A Way of Being*, Houghton Mifflin Company, Boston 1980; Italian translation: *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze 1983, pp. 118-138; B. Giordani, *Psicoterapia umanistica da Rogers a Carkhuff*, Cittadella, Assisi 1988, pp. 70-74; G. Bartholini, *La terapia centrata sul rapporto*, EDB, Bologna 1996, pp. 93-99; D. Bruzzone, *Carl*

«means to live temporarily in the life of another, moving around in it delicately without judging [...]. It means frequently controlling the accuracy of one's own perceptions in each other's company, and to be guided by the reactions you receive. You are the trustworthy companion in the interior world of the other. By signalling the possible meanings in the flow of experiences of the other person, you help them to focus on this valuable form of contact, to experience the meanings more completely, and to proceed in the experience»²⁷.

The attitude of empathic understanding denotes a certain heterocentric sensitivity determined by the system of values, feelings and needs of the operator. This means that the capacity for empathy refers to a «way of being» of the operator, in part the result of his personality and in part a result of a training process that also implies the change of the self. The empathic process involves the ability to «enter into the other's personal world and be at ease, as if in one's own home. This involves being sensitive, moment by moment, to the change of experienced meanings that flow in the other person»²⁸.

Empathic understanding is a fundamental aspect of the operator-user relationship and, according to Rogers, it is on this that we base our relationship of help. This is not a technique but an attitude; it is not practiced on the already explicit and verbal aspects of interpersonal communication, but on what is not said, on what is «behind» the appearances, on the deep feelings. Only when you perceive what is behind the user's words, the «real» meaning of their actions, can you establish a deep relationship with them.

The meanings are not always obvious and manifested or explicit in the first approach. Therefore, it is necessary for the user to understand what is hidden behind their words and actions. Empathy, in the Rogerian practice, is the relational tool through which the operator can facilitate the process of «re-appropriation»: «it is this form of deeply sensitive empathy that is important in order to make a person able to get closer to themselves, to learn, to change and to evolve»²⁹.

Rogers. *La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma 2007, pp. 110-116.

²⁷ C.R. Rogers, *Un modo di essere*, cit., pp. 122-123.

²⁸ C.R. Rogers, *Empathic: an unappreciated way of being*, in «The Counseling Psychologist», 5 (1975), pp. 2-10.

²⁹ C.R. Rogers, *La terapia centrata-sul-cliente*, cit., p. 93.

d) *In the developmental psychology field*

The 60's saw a growth in interest in empathy, including in the field of developmental psychology. There was a shift in focus onto the cognitive aspects of the phenomenon and an attempt to identify objective measurement tools to assess the development of the capacity of empathic understanding. Priority was given to the aspects related to the capacity to adopt the perspective and role of another person, to recognise their emotions and assume supportive and helpful behaviours. Many authors have placed an emphasis on the cognitive aspects of the empathic relationship, emphasising above all the capacity to identify with another, to put oneself in their point of view, and to understand the way in which they evaluate a situation. Attempts were made to identify the cognitive processes that mediate the capacity to withdraw from the self to understand the other. H. Borke linked empathy to the ability to recognise emotions and to assume the role of another (role taking)³⁰; while more recently M. Bruchkowsky has studied the development of empathy in children, seen as the skill of understanding the emotional state of the other person, focusing on so-called «empathic cognition»³¹.

It should be noted that the misuse of the term «cognitive empathy», as opposed to that of «emotional empathy», is misleading and causes the reader to confuse some of the processes involved in the empathic relationship with empathy *qua talis*. Empathy is a radical experience that involves the person as a whole and, while not a unitary or one-dimensional phenomenon, cannot be understood reductively as a cognitive process; «empathy is always an emotional experience, because in any case it requires a sense of shared feelings, albeit with a different degree of sophistication in the cognitive mediation»³².

Following the direction of the latest research in the field of developmental psychology, S. Bonino, A. Lo Coco and F. Toni propose an evolutionary and multi-dimensional model of empathy, one that synthesises

³⁰ H. Borke, *Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy?*, in «Developmental Psychology», 5 (1971), pp. 263-296; H. Borke, *The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: a cross-cultural study*, in «Developmental Psychology», 9 (1973), pp. 102-108.

³¹ M. Bruchkowsky, *The development of empathic cognition in middle and early childhood*, in R. Case (ed.), *The mind's staircase*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1992, pp. 153-170.

³² S. Bonino - A. Lo Coco - F. Tani, *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze 1998, p. 14.

the elements derived from empirical research. The synthesis proposes a subdivision of the empathic processes into different forms of sharing that correspond to the different cognitive and affective processes involved.

1. *Emotional contagion*. With the term «emotional contagion», the authors suggest that all the «forms of immediate emotional and involuntary sharing are characterised by the absence of cognitive mediation. These are automatic reactions to the expressive stimuli experienced by another person: the emotion is thus not shared vicariously, but directly»³³.
2. *Egocentric empathy or parallel sharing empathy*. This second type of empathic sharing urges the subject to recognise the emotions and their understanding through the association between the event and one's own personal experience. The internal emotional state of the other remains unknown, and the Ego tends to attribute to it its own emotions based on similar experiences. It is a form of empathy that M.L. Hoffman has defined as «egocentric»³⁴, based more on the event rather than the participation in the feelings of the other. There is a «parallel sharing»³⁵ of the experience of the other, centred on the association between the latter and the experience of the observing subject. It is an empathic sharing in which the limited cognitive mediation and the lack of differentiation between the self and the other lead to a «parallel» and egocentric answer, focused mainly on the observer, and not on the observed.
3. *Participatory empathy*. In order to reach the sharing and representation of emotions of the lived experience, and the viewpoint of the other person, we need to progressively overcome egocentricity in order to take on the perspective and the role of the other (role taking). Empathy through participatory sharing leads to the vicarious experience of the other person's emotions, while clarifying that one's own emotions are separate. It is necessary to be able to represent the person's

³³ *Ibi.*, p. 19.

³⁴ M.L. Hoffman, *Interaction of affect and cognition in empathy*, in C. Izard - J. Kagan - R. Zajonc (eds.), *Emotions, cognition and behavior*, Cambridge University Press, Cambridge 1984, pp. 103-131.

³⁵ J. Strayer, *What children know and feel in response to witnessing*, in C. Saarni - P.L. Harris (eds.), *Children's understanding of emotion*, Cambridge University Press, Cambridge 1989, pp. 259-289.

internal states, with the understanding that even in similar situations, other individuals have different ways of feeling and experiencing emotions since they all have characteristics, personality and values that are different from ours. Taking on the perspective of others is a process based on the decentralisation of emotional and cognitive skills. Recent studies have highlighted how the pro-social behaviour of adults is only possible if there is an optimal level of emotional activation. N. Eisenberg and R.A. Fabes found that people unable to control their negative emotions tend to focus attention on their own needs, rather than those of others³⁶. They employ their own resources in order to meet their emotional experiences, rather than using them to help others. Only people with a controlled emotional activation are able to decentralise and pay attention to the needs and requirements of others. «Thanks to the separate representation of the experience of the other and the ability to place oneself in another's shoes, a form of differentiated and evolved empathy is therefore possible. Hoffman has defined this as empathy for the feelings of another; Strayer mentions participatory response empathy, in other words empathy that is centred on the internal experience of the other person»³⁷.

4. *General conditions empathy.* The most advanced form of empathy requires a very sophisticated cognitive mediation, in which the use of words and the differentiated representation of the other person or their history play an important role. The awareness of the self and of others as people who have a continuity in time, with a history and an identity of their own; the acquisition of formal thought, with the ability to imagine abstract and hypothetical conditions, which enables the empathic participation in the condition of another, beyond the direct perception in the «here and now»; it becomes possible to represent the other's experience in hypothetical situations and the sharing with conditions of whole social groups (the poor, the sick, the disabled, etc.).

³⁶ N. Eisenberg - R.A. Fabes, *Prosocial behavior and empathy: a multimethod developmental perspective*, in M.S. Clark (ed.), *Prosocial behavior*, Sage, Newbury Park 1991, pp. 34-61.

³⁷ S. Bonino - A. Lo Coco - F. Tani, *Empatia*, cit., p. 41.

Empathy in the educational perspective

In the educational relationship, empathic relationships must be established in order to build a meaningful interpersonal relationship, which allows for the activation of a positive process of change in the subject in need of help³⁸. Empathy creates a complex, multi-dimensional relationship in which the cognitive and affective aspects are intertwined in the dynamics of interpersonal relationships. «Empathy is to experience the internal world of the learner within one's own soul; it is to spiritually immerse oneself in order to experience all the emotional reality. It is in this way that the learners can be supported in the conscious acceptance of their fears, anxieties, worries, hopes, expectations, and they can be encouraged to act in a convenient manner»³⁹. The emotional experience of sharing implies the willingness to establish close relationships with the learner and take charge of his emotions. A necessary, but insufficient, condition is the subjects' ability to understand that the other person is different from themselves, has their own stability and continuity over time; it is for this reason that emotions and feelings are experienced differently even in similar situations. Paradoxically, the empathetic understanding is based on two different and apparently contradictory skills: on the one hand differentiation, on the other the capacity to meet the other; empathy is the result of a complex balance between the ability to recognise the feelings of another as different to one's own, and the ability to welcome them and make them one's own.

The teacher must be able to correctly capture and decode the verbal and non-verbal messages transmitted by the pupil. This applies to both the contents of communication and the emotional experience that accompanies them. The goal is to make the perspective of another one's own, in order to draw inferences about the thoughts, emotions and the reasons that qualify their experience. Education requires a progressive «destrangement» that is beneficial with respect to entering and progressing along the inter-human encounter. «The educational space is (...) electively un-distancing, as it deprives individuals of their remoteness, predisposing

³⁸ For a wide and comprehensive reflection on the use of the concept of empathy in pedagogy, cfr. A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

³⁹ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984, p. 219.

them to the encounter»⁴⁰. It has to be built gradually, with the cooperation of everyone involved. A progressive approach is to be cultivated, that is an «approximation» to the other, where the amazement and wonder at another's personal reality takes the place of prejudice and mistrust⁴¹.

The space of the educational relationship is configured as the space of the «us-ness» defined by the communicative reciprocity, in which the experience of listening and of being listened to, of understanding and being understood and of welcoming and being welcomed can be carried out⁴². V. Iori called this space «home of education», that is an area in which one can experience sharing, communication, full self-expression and the taking care of others⁴³.

«Empathy is the possible condition through which the educational relationship, understood as a practice of co-significance, can present itself and take place. [...] The teacher and learner learn to live in a common world and discover their ability to relate in an authentic dialogic relationship. It is the discovery of belonging to an identical universe of meaning but one that is reflected differently in each individual. The greatest proximity brings here, together, the greatest differentiation. The empathic co-significance does however have an educational value that is even more specific and meaningful because it allows the learners to give a name to their desires of being, which are an integral part of them»⁴⁴.

In the educational relationship, the emotional experience of empathic sharing is based on the teacher's ability to correctly identify the affective states of the other and to acquire the point of view of others. However, at the same time, it also requires a deliberate and conscious act that arises from the identified strategy needed to achieve the educational goals. «With this empathic understanding, the educator, without intervening directly and immediately, contributes to the clarification of the emotional existence

⁴⁰ V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1996, p. 84. With the word «de-estrangement» the author indicates the process through which one lets the other come closer by removing him or her from the distance between them.

⁴¹ F. Cassano, *Approssimazione. Esercizi di esperienza dell'altro*, Il Mulino, Bologna 1989, pp. 7-9.

⁴² M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 242-243.

⁴³ V. Iori, *Lo spazio vissuto*, cit., pp. 78-81.

⁴⁴ A. Bellingeri, *L'empatia come categoria pedagogica ed educativa*, in «Pedagogia e Vita», 5 (2001), pp. 118-119.

of the learners, by supporting them in the identification of their goals»⁴⁵. The recognition of the experience of others, and differentiated representation of the others' emotional states, are indispensable, but not sufficient for empathic understanding in the context of the educational relationship. The recognition and sharing of the emotions of others are not sufficient to produce empathy. «In fact, the attention and care for the other, imply a form of ethical love that one could not give without the deliberate pursuit, conscious and free acquisition and possession of the virtue of selflessness. Now, it is in the quality of virtue that empathy can become the educating factor in an interpersonal relationship: it can transform the empathic understanding in help so that the other can reach their “authentic self”, and can become themselves according to their own ability»⁴⁶. This relationship stems from the precise intention of the teacher that guides their availability to openness and listening. These are aimed towards the construction of an intersubjective space in which the other, feeling accepted and recognised, will be able to achieve specific educational goals. «In this reference to intentionality we find the pedagogical value of reflection on empathy as a means, in fact the core, of communication-relationship. In fact, it ranks right at the distinction between the two terms of the process: it favours the transition from the categories of communication of messages, to those of the inter-subjective relationship and settles the externality of the communicative act to the interiority of the personal experience»⁴⁷.

In this perspective, the interpersonal dialogue is not only instrumental in manifesting contents, ideas, feelings and emotions, but it also helps reveal the other, the authentic encounter with the You. Relationships are not simply a mere characteristic of being human, but they are the fundamental element of the person. It is the space in which the two parts of the educational relationship (teacher and learner) are involved in an authentic dialogue that promotes the recognition and respect of the other, while promoting a path of growth towards full “humanisation”. This attitude makes it possible to help the other, not only for what they already are, but also for what they can and should become.

⁴⁵ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, cit., p. 220.

⁴⁶ A. Bellingreri, *L'empatia come categoria pedagogica ed educativa*, cit., p. 111.

⁴⁷ R. Cerri Musso, *Empatia e comunicazione familiare*, in «La Famiglia», 206 (2001), p. 46.

Giovani al centro

Riflessioni pedagogiche in preparazione al Sinodo dei Vescovi 2018

Marisa Musaio*

Abstract

Per il Sinodo dei Vescovi nell'ottobre 2018 Papa Francesco ha scelto il tema "I giovani, la fede e il discernimento vocazionale". Il tema si propone la finalità educativa di accompagnare i giovani nel loro cammino esistenziale verso la maturità affinché, attraverso un processo di discernimento, possano scoprire il proprio progetto di vita e realizzarlo aprendosi all'incontro con Dio e con gli altri, divenendo parte attiva all'interno della Chiesa e della società. A partire da tali suggestioni, il contributo affronta una riflessione pedagogica sui seguenti temi: il protagonismo dei giovani e la condizione dei giovani in relazione ad un'epoca di crisi, in vista di delineare le principali linee per un accompagnamento vocazionale.

Parole chiave: Sinodo dei Vescovi, educazione, giovani, discernimento

For the Synod of Bishops in October 2018 Pope Francis has chosen the theme "Young people, Faith and Vocational Discernment". The theme proposes the educational purpose to accompany young people along their existential journey towards maturity so that, through a process of discernment, they can discover their life plan and make it by opening themselves to an encounter with God and with others, becoming active part within the Church and society. Starting from these suggestions the contribution deals a pedagogical reflection on the following themes: the young people as protagonist and their condition in an era of crisis, in view of outlining the main lines for a vocational accompaniment.

Keywords: Synod of Bishops, education, young people, discernment

* Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

1. Il significato di un cammino insieme ai giovani

Per il mese di ottobre 2018 il Santo Padre Francesco ha programmato un'Assemblea Ordinaria del Sinodo dei Vescovi sul tema "I giovani, la fede e il discernimento vocazionale".

Espressione della sollecitudine pastorale della Chiesa verso i giovani, e in continuità con quanto emerso dalle recenti Assemblee sinodali sulla famiglia e con i contenuti dell'Esortazione Apostolica post-sinodale *Amoris Laetitia*, il tema del Sinodo si propone la finalità intrinsecamente educativa di accompagnare i giovani nel loro cammino esistenziale verso la maturità affinché, attraverso un processo di discernimento, possano scoprire il proprio progetto di vita e realizzarlo aprendosi all'incontro con Dio e con gli altri, divenendo parte attiva all'interno della Chiesa e della società.

In vista di tale incontro tutte le componenti della Chiesa hanno attivato un momento di preparazione, rispecchiando il significato del sinodo (dal termine greco *synodos*, composto dalla particella *syn*, che significa insieme, e dal sostantivo *odòs*, che significa cammino) come momento di incontro e di riflessione a partire dalle indicazioni contenute nel *Documento preparatorio* e nella *Lettera* che Papa Francesco ha inviato ai giovani nel gennaio 2017, mostrando ancora una volta nei loro confronti una profonda e sollecita attenzione.

Il Sinodo si profilerà quindi come momento e spazio universale di confronto, per compiere un passo avanti nell'attenzione pastorale verso i giovani di tutto il mondo, considerati nelle differenti condizioni di vita, problematicità e potenzialità creativa.

Il periodo di preparazione assume una valenza formativa su diversi versanti: *ecclesiale e pastorale*, al fine di manifestare l'apertura e la disponibilità della Chiesa nei confronti della condizione e delle difficoltà dei giovani, per superare il rischio di chiusura e di autoreferenzialità ecclesiale, e attuare invece un cammino insieme a loro; *di accostamento sociale, culturale ed esistenziale*, che consideri fattori, cambiamenti, difficoltà e potenzialità dei giovani come occasione privilegiata per attuare sia iniziative di riflessione sia di impegno; *pedagogico ed educativo*, essendo il Sinodo un'opportunità per affermare la centralità dell'impegno da parte di quanti sia all'interno delle comunità cristiane, dei Centri pastorali, sia delle scuole, dell'università e dei diversi ambiti formativi, condividono momenti di coinvolgimento educativo insieme ai giovani. In questa direzione siamo di fronte ad un'occasione per attivare condizioni di progettualità condivisa

tra tutti gli attori e i protagonisti dei processi educativi: dal giovane in formazione alla famiglia, ai docenti, agli educatori, alle persone che rivestono un ruolo significativo nella loro vita, in una relazione di vicinanza e di coevoluzione con i coetanei all'interno dei diversi ambienti, certamente in una relazione di condizionamento reciproco, ma anche di promozione di risorse, cultura, valori e capacità, come prerogative che i giovani sono in grado di manifestare attraverso le proprie scelte e attuando azioni orientate al bene comune.

2. Per una riscoperta della centralità dei giovani

Sullo sfondo del *Documento preparatorio* si avverte il richiamo alla centralità dei giovani, considerata in relazione alla complessità della loro condizione attuale. In particolare, la centralità traspare sin a partire dall'esplicito riferimento anagrafico alle persone di età compresa tra i 16 e i 29 anni, che identificano non una categoria di persone, ma «una fase della vita che ciascuna generazione reinterpreta in modo unico e irripetibile»¹.

L'attenzione per la persona giovane risulta articolata in tre ambiti fondamentali:

- 1) le dinamiche sociali e culturali nelle quali i giovani vivono;
- 2) il discernimento come strumento fondamentale che la Chiesa intende offrire ai giovani per scoprire la propria vocazione;
- 3) gli snodi fondamentali della pastorale giovanile vocazionale.

Tali passaggi lasciano trasparire l'intento di non considerare i giovani soltanto come una categoria di studio, ma come soggetti protagonisti per attivare una consapevolezza nuova, anche in termini educativi. In linea con la sensibilità pedagogica che il pontificato di Papa Francesco sta manifestando per le nuove generazioni, affinché, come il Papa stesso ha affermato non restino “giovani-divano”², ma escano allo scoperto per rispondere alla propria “vocazione”, mettere in campo la loro centralità risponde

¹ Cfr. Documento preparatorio alla XV Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi “*I giovani, la fede e il discernimento*”, in http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20170113_documento-preparatorio-xv_it.html.

² Cfr. *Veglia di preghiera con i giovani. Discorso del Santo Padre*, Campus Misericordiae - Cracovia, 30 luglio 2016, in https://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2016/july/documents/papa-francesco_20160730_polonia-veglia-giovani.html; Messaggio del Santo Padre Francesco per la XXXII Giornata Mondiale della Gioventù 2017, 27 febbraio 2017, in http://w2.vatican.va/content/francesco/it/messages/youth/documents/papa-francesco_20170227_messaggio-giovani_2017.html.

non solo ad istanze riflessive e di ricerca su una condizione quanto mai differenziata e complessa, ma implica rintracciare condizioni esistenziali da far incontrare con l'esperienza cristiana, con l'accostamento decisivo con il Vangelo, per superare le multiformi e sfumate condizioni di isolamento, di disperazione, di narcisismo e di insoddisfazione che i giovani rischiano di vivere, affinché tali condizioni si incontrino con la loro profonda ricerca di senso.

Secondo le linee del *Documento preparatorio*, leggere e interpretare i giovani non significa indugiare su una lettura fotografica delle condizioni e dei fattori che caratterizzano i loro problemi. In gioco c'è la possibilità di vivere questa occasione come momento di coinvolgimento per aiutarli ad attuare il *desiderio di costruzione della propria vita* come finalità educativa da perseguire, per non lasciarsi inghiottire dalla mediocrità, per impegnarsi con determinazione e perseveranza nel miglioramento di se stessi e per apportare il proprio contributo alla società, al fine di renderla più umana e fraterna, ponendosi «al servizio del miglior bene possibile per tutti», così come afferma il Pontefice³.

Ormai ampia e articolata la letteratura che ha per tema la condizione giovanile⁴, richiama aspetti centrali come la formazione dell'identità, la progettualità per il futuro, il rapporto con l'altro, la relazione con la tecnologia, oggi giorno pervasiva, o l'accostamento sempre difficile ai temi dell'amore e della costruzione di un progetto di famiglia, rispecchiando le coordinate di una progettazione esistenziale che nel corso della giovinezza si riassumono nell'interrogativo "*che cosa voglio fare di me?*"⁵. Tale interrogativo, che muove i giovani all'elaborazione di un progetto di vita, richiede di essere declinato rispetto alla realtà esterna, alle persone e alla ricerca di significati, tenendo conto delle coordinate dell'epoca in cui i giovani vivono. A partire da tali sottolineature il *Documento* rimanda infatti

³ J.M. Bergoglio - Papa Francesco (2013), *Soplo de esperanza para un mundo sofocato*, tr. it., *Siate forti nella tenerezza*, Rizzoli, Milano 2014, p. 92.

⁴ F. Garelli, *Educazione*, il Mulino, Bologna 2017, pp. 45-66; G. Savio, *Giovani e responsabilità: precarietà, autonomia e futuro*, Armando, Roma 2015; S. Laffi, *La congiura contro i giovani: crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Feltrinelli, Milano 2014; E. Ambrosio - A. Rosina, *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*, Marsilio, Venezia 2014; G. Costa, "*Lasciare spazio a giovani*": un Sinodo che interroga tutti, in «Aggiornamenti sociali», aprile 2017, pp. 269-276; E. Antonini, *Giovani senza: l'universo Neet tra crisi del lavoro e fine della formazione*, Mimesis, Milano-Udine 2014, pp. 41-57.

⁵ Cfr. L. Pati, *Progettare la vita: itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2004, p. 32.

agli scenari problematici e di ridotte possibilità, tratteggiati diffusamente dalle ricerche, e che fanno correre il rischio di stigmatizzare la condizione giovanile, riducendola alla rilevazione di forme di disagio e di problematicità, piuttosto che aprirla ad uno sguardo su versanti divenuti strategici sul piano formativo: si pensi all'importanza dell'orientamento, alla formazione delle competenze e ad un'educazione che sappia avviare al lavoro.

Oltre alla rilevazione delle problematiche, le riflessioni sui giovani richiamano l'importanza di valorizzarli come componente centrale sulla quale costruire la società del futuro, essendo essi, di per sé, soggetti e dimensione di speranza.

Al di là degli equivoci che a più riprese interessano il modo educativo di 'leggere' i giovani⁶, e che inducono ad indulgiare troppo spesso su una condizione descritta in termini 'finali', senza sbocchi e speranze, che fa correre il rischio di perderne il futuro, occorre invece interrogarsi sui molteplici accostamenti: dagli interventi intenzionali e progettati, alle modalità frutto di occasionalità e approssimazione, sino all'adozione di tracciati già collaudati da parte di chi ci ha preceduto, e all'affidarsi ai tanti luoghi comuni che contribuiscono a tramandare idee sui giovani che parlano "di loro" e "su di loro", e non "con loro". Così come vanno rilevate interpretazioni correnti che veicolano espressioni per lo più problematiche, pensiamo alla sottolineatura del problema dei "Neet", ossia di giovani che rischiano di bloccarsi in una condizione di mancanza sia di formazione sia di lavoro; oppure all'impiego di termini dequalificanti come "bamboccioni", "sdraiati", "indifferenti", che rimandano ad un "problema-giovani" identificato come emergenza rilevata al fine di giustificare interventi-tampone, piuttosto che il valore educativo dell'*accompagnamento*. Dall'altro lato, superare congetture su un universo giovanile che risulta 'abitato' non soltanto da difficoltà o da aspetti emergenziali, ma da esistenze concrete, da persone che con i loro percorsi concorrono a delineare un universo quanto mai ricco di possibilità personali da scoprire, è il versante in un certo senso scoperto degli studi sui giovani. Al contrario, il *Documento preparatorio* sottolinea la capacità di saper combinare l'attenzione per l'azione attraverso progetti, con modalità con le quali poter misurare le proprie capacità, e con l'esercizio di un protagonismo volto a migliorare il modo in cui i giovani vivono il contesto e la possibilità di acquisire competenze

⁶ M. Musaio, *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*, Mimesis, Milano-Udine 2017.

utili per la vita e il proprio lavoro: «L'innovazione sociale esprime un protagonismo positivo che ribalta la condizione delle nuove generazioni: da perdenti che chiedono protezione [...] a soggetti del cambiamento capaci di creare nuove opportunità». Proprio i giovani, che solitamente risultano rinchiusi in stereotipi ed equivoci, sono invece i soggetti che sperimentano modalità alternative, mostrando così un nuovo modello di sviluppo al quale il mondo e la Chiesa possono ispirarsi⁷.

In tali sottolineature si coglie il richiamo lanciato da Papa Francesco già a partire dal Convegno Nazionale della Chiesa italiana a Firenze a «non guardare dal balcone la vita»⁸, richiamo risuonato nel corso della Giornata mondiale della gioventù di Cracovia, nel luglio 2016, e che sollecita i giovani a non rimanere “spettatori”, ma a lasciarsi coinvolgere divenendo protagonisti nella ricerca della felicità e nella trasformazione delle condizioni storiche.

Le linee di fondo del Documento vanno così nella direzione di cogliere le potenzialità che provengono dai giovani, ponendo in questione modi abituali di interpretarli, al fine di porre in essere un accostamento che sappia realizzare una presa di contatto e una relazione autenticamente educativa a partire dalla considerazione di tre dimensioni:

- 1) un mondo che cambia rapidamente;
- 2) i tratti delle nuove generazioni;
- 3) i giovani e le scelte.

Attraverso la considerazione di tali versanti, si tratta di superare un fronte di congetture sui giovani, insieme alla tendenza ad affidarci ad opinioni e a punti di vista prevalenti che sviano dall'autentico significato della loro condizione, poiché l'attuale epoca di “fluidità e precarietà” richiede di saper rintracciare riferimenti validi per alimentare un “percorso riflessivo” orientato a promuovere le capacità personali sia dei giovani sia degli adulti mettendole a disposizione di un «solido progetto di crescita comune»⁹.

⁷ Cfr. Documento preparatorio alla XV Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi “*I giovani, la fede e il discernimento*”, cit.

⁸ Santo Padre Francesco, *Incontro con i rappresentanti del V Convegno Nazionale della Chiesa italiana*, Firenze, 10 novembre 2015, in http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151110_firenze-convegno-chiesa-italiana.pdf.

⁹ *Ibidem*.

Nella centralità che il *Documento preparatorio* riconosce ai giovani, possiamo scorgere le condizioni per il recupero di un'educazione che non si limita a essere un freddo e distaccato indugiare su descrizioni, difficoltà, conseguimento di risultati, ma che risulti realmente *centrata sulla persona*, considerata nelle sue potenzialità, sentimenti, motivazioni, interessi, ricerche.

La centralità dei giovani è, di conseguenza, il rimando alla centralità della persona in termini di aspirazioni, considerata in quanto "esistenza libera e creatrice", che non può essere rinchiusa in definizioni: «la persona non è un oggetto – afferma Mounier –. Essa anzi è proprio ciò che in ogni uomo non può essere trattato come un oggetto»; la persona «non è l'oggetto più meraviglioso del mondo, che noi conosceremmo dal di fuori, come gli altri oggetti. Essa è l'unica realtà che conosciamo e costruiamo, nello stesso tempo, dall'interno»¹⁰.

Troppo frequentemente, infatti, tra gli equivoci che investono le riflessioni sui giovani, troviamo il cosiddetto equivoco dell'esteriorità, che conduce a fermarsi in superficie, ad adottare approcci influenzati da ragioni esterne all'educazione, che attingono ora all'utilitarismo del nostro tempo, ora all'individualismo ora al materialismo e al consumismo, scambiando il fine della realizzazione con una centratura narcisistica, trascurando il percorso di conoscenza di sé, da non confondersi con la ricerca di gratificazione, di benessere e di padronanza di se stessi sul piano della sola esteriorità.

In vista dalla transizione alla vita adulta, in un'epoca connotata da tratti fluidi e precari, la costruzione dell'identità da parte dei giovani richiede ancor più un percorso riflessivo, a motivo del forte tasso di cambiamento che caratterizza l'attuale assetto della società, della necessità di riadattare i propri percorsi di vita e riappropriarsi continuamente delle proprie scelte. Ecco perché conoscere e interpretare i giovani coinvolge l'impegno da parte degli adulti ad attuare un cambiamento del proprio punto di osservazione e delle prospettive dalle quali avvicinarli.

Il compito che ci viene chiesto, così come emerge dalle linee del Documento sinodale, corrisponde ad una sorta di ri-centratura sui giovani, da realizzare superando gli equivoci prevalenti e sviluppando un'attenzione

¹⁰ E. Mounier, *Il personalismo*, Ave, Roma 1984, pp. 29-30; cfr. anche M. Musaio, *Pedagogia della persona. L'educazione tra interiorità e relazione*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 160-164.

per la loro identità più autentica, a partire da una corretta e rispondente interpretazione della realtà.

Il soggetto-giovani al centro non è pertanto un mero oggetto di indagine o di descrizione, né di intervento, ma persone coinvolte e impegnate nella ricerca intorno alla propria esistenza in considerazione dei tratti specifici che essi manifestano nell'attuale contesto. Si fa riferimento, infatti, ai giovani disponibili alla partecipazione e a compiere azioni concrete; ai giovani che ricercano punti di riferimento non solo tra gli adulti ma anche tra i pari; caratterizzati da una condizione esistenziale fortemente influenzata dalle connessioni con i sistemi digitali e dalla sperimentazione dell'innovazione sociale; contraddistinti da un protagonismo positivo, che dovrebbe indurre ad abbandonare gli stereotipi della passività e dell'inesperienza solitamente impiegati nei loro confronti. Tali rilevazioni intorno all'universo giovanile si intrecciano con la sottolineatura di un bisogno di essere accompagnati da figure credibili e coerenti, in grado di entrare in sintonia e offrire sostegno, incoraggiamento, aiuto, senza far pesare il proprio giudizio. Ma i riferimenti nel proprio cammino di crescita sono ricercati non solo tra gli adulti, ma soprattutto tra i pari. Di conseguenza, la loro attenzione si rivolge alle occasioni di socializzazione, di integrazione con gli altri, di espressione libera e sincera dei propri affetti, di apprendimento in ambiti informali, di possibilità di sperimentare ruoli e abilità in ambito sociale e professionale.

La ricerca da parte dei giovani di figure di riferimento motiva ancor più il compito educativo di presenze che risultino «maestri d'umanità», perché, come ci ricorda il Papa, siamo chiamati ad essere «cristiani educatori, membri di comunità educative» capaci di trasformarci, di saper aprire porte e proteggere «un giardino di umanità» in relazione a quei contesti di abbandono che si creano nelle nostre città¹¹.

La grande opportunità di questo momento di riflessione e di preparazione risiede nel poter sviluppare un cammino insieme nel quale guardare al mondo giovanile come interlocutore attivo e che interroga intorno alla domanda: qual è la novità che i giovani introducono nel mondo di oggi? E successivamente siamo incalzati dall'ulteriore domanda: cosa riconosciamo ai giovani in termini di potenzialità personali, di modalità, di spazi di sperimentazione di sé, di costruzione di un proprio profilo identitario, di

¹¹ J.M. Bergoglio - Papa Francesco, *Siate forti nella tenerezza*, p. 67.

capacità di mettere in atto i propri talenti e saper immaginare un futuro possibile?

La risposta a tali domande, e la possibilità di rintracciare le dimensioni per un protagonismo dei giovani, diviene centrale per gli adulti, ancor più se risultano coinvolti in ambiti che si connotano per esplicite finalità educative e formative, così come avviene nei contesti scolastici e universitari. In tali contesti i giovani sono da accostare come segnali e interpreti privilegiati dei cambiamenti e dell'epoca di crisi che stiamo attraversando.

3. I giovani in un contesto di crisi

Le domande che siamo in grado di porre a noi stessi, come adulti che si relazionano con le nuove generazioni, dovrebbero riguardare la qualità della nostra azione educativa, divenuta via via più difficile da assicurare a motivo dei numerosi fattori di sfida che la crisi del contesto contemporaneo pone al significato dell'educazione e alle motivazioni per le quali educare.

Come sottolinea Papa Francesco, «l'uomo d'oggi sperimenta sulla propria pelle un senso di sradicamento e abbandono. E a questo è arrivato per via dell'eccessiva ansia di autonomia ereditata dalla modernità»¹², ma anche a motivo di un'inquietudine e dell'ansia di riuscire ad integrare il proprio io di fronte ad un contesto incerto. «Stiamo vivendo – ci ricorda il Pontefice – un periodo di profondi cambiamenti. Si è soliti dire: un periodo di crisi. Quest'espressione è ormai quasi un luogo comune. Crisi dell'educazione, crisi dell'economia, crisi ecologica, crisi morale. Alcuni parlano di “crisi dell'uomo” o di “crisi della civiltà”. La crisi è globale: tocca le grandi espressioni culturali, le credenze più radicate, i criteri in base ai quali la gente definisce qualcosa come un bene o come un male, come desiderabile o da scartare. Ciò che è in crisi, è tutto un modo di intendere la realtà e di intendere noi stessi»¹³. E incalzandoci nella sua disamina sulle ragioni della crisi, ci invita a prendere in considerazione il suo carattere storico: «Non è la “crisi dell'uomo” come essere astratto o universale [...]. Ciò che cambia non sono soltanto l'economia, le comunicazioni o il rapporto di forza tra i rappresentanti mondiali del potere, ma il modo in cui

¹² *Ibi*, p. 40.

¹³ *Ibi*, p. 55.

l'umanità gestisce la sua presenza nel mondo»¹⁴. Certamente la crisi fa avvertire come improcrastinabile la soluzione di problemi quali la crescente disoccupazione, la precarietà di vita e dei percorsi professionali, la condizione di dipendenza che i giovani vivono nei confronti delle famiglie, ma anche nei confronti di un sistema-società che li accosta riduttivamente come soggetti consumatori o componente intercettabile soprattutto attraverso i social, relegandoli ad uno scenario che non riconosce loro né margini di manovra né possibilità di immaginare il proprio futuro.

Il volto della "crisi" si manifesta per i giovani mediante l'attacco alla propria indipendenza, attraverso un aumento di incertezza, la contingenza delle opportunità, il rischio della propria realizzazione, il dover riadattare e inventare costantemente se stessi nel quotidiano, abituandosi ad un profilo di vita che li vede «navigare nella contingenza» e vivere «in intersezioni costantemente mutevoli»¹⁵.

Per evitare di tradire le speranze di futuro dei giovani, occorre allora imboccare processi di accompagnamento ed evitare di perpetuare le dinamiche di un «agire contro i giovani»¹⁶, per esempio da parte di politiche poco attente a coglierne le risorse, a orientarne le scelte, a costruire le condizioni di miglioramento della qualità della vita, dell'istruzione, dei servizi di supporto alla famiglia, esercitando così una pesante ipoteca sul loro futuro.

Imboccare la strada delle riforme nel mondo del lavoro, delle professioni, dei servizi e del welfare, è certamente essenziale, ma al di là delle riforme necessarie per togliere i tanti giovani da un protagonismo solo al negativo, vi è una priorità ulteriore che il Papa identifica nell'appello: "Non bisogna perdere la speranza". I tanti giovani, di volta in volta indicati con le etichette più diverse, continuano ad essere la speranza per ridisegnare un futuro e un destino migliore, la risorsa più importante per poter rinnovare il nostro sistema-Paese, insieme alla possibilità di stabilire un ponte di continuità storica, sociale, politica, valoriale e di tradizioni, per ricreare un patto generazionale che negli ultimi anni sembra essere

¹⁴ *Ibi*, p. 56.

¹⁵ P. Rebughini - E. Colombo - L. Leonini (eds.), *Giovani dentro la crisi*, Guerini e Associati, Milano 2017.

¹⁶ T. Boeri - V. Galasso, *Contro i giovani: come l'Italia sta tradendo le nuove generazioni*, Mondadori, Milano 2007.

mancato¹⁷, e per ristabilire una prospettiva di speranza e non di paura¹⁸. In tal senso Papa Francesco ha lanciato più volte l'appello alla speranza come «capacità di soppesare tutto e prendere il meglio da ogni cosa», come capacità «fortemente legata alla fede», che sa vedere più in là, per aprire nuovi orizzonti e invitare ad esercitare «un altro tipo di profondità»¹⁹ per la propria vita.

Da parte degli adulti l'esercizio di speranza dovrebbe indurre a non smettere di interrogarsi sul modo in cui *conoscere i giovani*, a non guardarli limitandosi a metterne in rilievo criticità, fattori di rischio o mancanze, ponendoli sotto la 'lente di ingrandimento' e rischiando così di smarrire una comprensione dall'interno. Affrontare la questione dei giovani nell'attuale epoca implica livelli plurimi di interesse e di studio:

- porsi in ascolto dei giovani attraverso *indagini, ricerche e osservatori* sulla loro condizione, pensiamo all'importanza rivestita in questi ultimi anni, a livello nazionale, dai Rapporti Giovani²⁰ come fonte di informazione su aspetti concreti, attese, desideri, atteggiamenti, modi di vivere la famiglia, la partecipazione politica, l'orientamento e l'accesso al mondo del lavoro, ma anche su indicazioni più profonde riguardanti l'interiorità e la religiosità;

- porsi in ascolto dei tracciati di *espressione e di impegno dei giovani* per coglierne potenzialità e creatività, intercettando la loro intenzionalità tanto in relazione alle scelte di orientamento scolastico-universitario quanto di orientamento al lavoro e all'impegno in esperienze di associazioni e realtà che operano nella direzione del bene comune;

- porsi in ascolto all'interno di *una relazione generazionale*, esercitando un ascolto che si esprima non solo in termini di riflessioni ma di *istanze educative* e di *vicinanza* per i giovani come interlocutori e co-operatori di progetti e iniziative che possano aprire spazi e momenti di scambio nei diversi ambiti come la scuola, l'ambito della formazione e dell'impegno ec-

¹⁷ V. Paglia (ed.), *Ho ricevuto, ho trasmesso. La crisi dell'alleanza tra le generazioni*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

¹⁸ A. Bruscinò, *Il bivio: sogni e speranze dei giovani italiani in tempo di crisi*, Mondadori, Milano 2015.

¹⁹ J.M. Bergoglio - Papa Francesco, *Siate forti nella tenerezza*, p. 60.

²⁰ Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017*, Società Editrice il Mulino, Bologna 2017; Id., *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Società Editrice il Mulino, Bologna 2016; Id., *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*, Società Editrice il Mulino, Bologna 2014; Id., *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*, Società Editrice il Mulino, Bologna 2013.

clesiale, l'ambito delle università, in relazione a buone pratiche e all'esercizio di competenze che vedano giovani e adulti tra loro interconnessi. Già a partire dalle esperienze e dalle sollecitazioni formative in atto nelle diverse realtà, è possibile avviare un cammino insieme in spirito di condivisione e di partecipazione, per creare connessione con la missione educativa e culturale della Chiesa. Pensiamo per esempio al rapporto tra giovani e generazione adulta presente all'interno di una comunità accademica, tanto in relazione ai momenti di scambio che avvengono sul piano del sapere, quanto in relazione agli innumerevoli spazi e iniziative che una realtà, per sua finalità intrinsecamente formativa, organizza e sviluppa manifestando di essere una realtà intergenerazionale capace di connettersi con i giovani e con la questione della "vocazione".

4. Indicazioni per un cammino di fede, discernimento, vocazione

Il *Documento preparatorio* interpella in modo diretto sul tema del discernimento vocazionale, offrendo sia chiavi di lettura sul suo significato, sia spunti per lo svolgimento di attività concrete finalizzate ad accompagnare i giovani nel vivere la propria "vocazione". L'attenzione per tale tema si staglia sullo sfondo non solo delle riflessioni richiamate intorno alla condizione giovanile, ma anche in relazione ad una interpretazione del significato profondo che riveste il discernimento vocazionale, come «processo lungo, che si snoda nel tempo, durante il quale continuare a vigilare sulle indicazioni con cui il Signore precisa e specifica una vocazione, [...] squisitamente personale e irripetibile»²¹. Ne emerge il riferimento alla *vocazione* come *processo dinamico* che riguarda «l'essere umano giovane», nei confronti del quale, attraverso il percorso del Sinodo, la Chiesa si propone di esprimere «il proprio desiderio di incontrare, accompagnare, prendersi cura di ogni giovane, nessuno escluso»²². *Discernere e accompagnare* è del resto una linea intenzionale profonda che emerge dal magistero di Papa Francesco, e che invita a ricostruire il patto educativo di fondo tra generazioni, soprattutto attraverso l'impegno diretto a sanare alcune delle fratture più problematiche che attraversano i processi formativi. Si tratta, in particolare, come evidenziato da Monsignor Zani, segretario

²¹ Documento preparatorio alla XV Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi "I giovani, la fede e il discernimento", cit.

²² *Ibi*.

della Congregazione per l'educazione della fede cattolica, della *frattura verticale*, per quanto attiene il rapporto dell'uomo con l'Assoluto; della *frattura orizzontale*, ossia il campo delle relazioni con gli altri, che nel contesto della crisi attuale occorre riprendere all'interno di una relazione che guarda al significato dell'educare sia come guidare sia come *e-ducere* nel senso del "portare fuori" le potenzialità delle persone; della *frattura tra l'uomo, la società, la natura e l'ambiente*, come ambiti cruciali per avviare un'umanizzazione dell'educazione²³ che rimetta al centro la persona e il principio-speranza, attraverso la costruzione di rapporti educativi fondati sul rispetto e sull'accettazione dell'altro, sulla solidarietà e sul senso di appartenenza ad una comune umanità, in linea con le *finalità inclusive* divenute oramai prioritarie nell'attuale società.

Con l'attenzione al tema del discernimento, la lettura sulla condizione dei giovani si apre alla considerazione di un contesto più ampio, nel quale convergono le diverse problematiche che un giovane si trova ad affrontare nel momento in cui deve operare le scelte più importanti per la propria esistenza²⁴, le opzioni connesse con la risoluzione di problemi come il lavoro, la professione, la famiglia, gli affetti, il tema centrale del rapporto con la fede.

Per quanto attiene le esperienze e le pratiche di fede, si tratta di un ambito educativo che fornisce al giovane una sorta di bussola sia sul piano delle relazioni, sia per l'impegno da assumere per la propria vita, per come agire e a quale modello ispirarsi. Le rilevazioni degli ultimi anni hanno evidenziato il passaggio da una generazione senza Dio, ad esperienze di fede cristiana a misura personale di ogni giovane, tanto da dare luogo all'esperienza del cosiddetto "Dio a modo mio"²⁵, mentre i cambiamenti culturali e le innovazioni digitali introducono nuove forme di ricerca e di sintesi personale, che la fede cristiana è chiamata ad interpretare per pensare ai nuovi profili delle guide educative in ambito spirituale. Infatti, sempre più i giovani ricercano compagni di viaggio, adulti pazienti, capaci di esercitare l'attesa e in grado di entrare in relazione concreta per quanto

²³ Cfr. A.V. Zani, "Verso il Sinodo dei Vescovi: giovani fede e discernimento" - Milano, 18 ottobre 2017 - Università Cattolica del Sacro Cuore.

²⁴ A. Cencini, *Sete di Dio. Dal desiderio alla decisione vocazionale*, Paoline Editoriale Libri, Milano 2007; F. Garelli, *Chiamati a scegliere: i giovani di fronte alla vocazione*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2006.

²⁵ R. Bichi - D. Bignardi (eds.), *Dio a modo mio: giovani e fede in Italia*, Vita e Pensiero, Milano 2015.

attiene la propria esperienza di cristiano autentico²⁶. È per tali ragioni che uno dei nuclei fondamentali del *Documento* sinodale riguarda il rapporto tra giovani, fede e Chiesa, al fine di interrogarsi su come i giovani vivono l'esperienza della fede in mezzo alle sfide del nostro tempo, come possano maturare un progetto di vita, discernere la propria vocazione, intesa in senso ampio, in relazione al matrimonio, all'ambito laicale e professionale, oppure alla vita consacrata e al sacerdozio.

Come "fonte" a cui attinge il discernimento vocazionale, la fede offre i contenuti fondamentali e, pertanto, non è richiamata come esperienza di "rifugio", ma come una sorta di "dilatazione della vita" che consente ai giovani di scoprire "un grande chiamata, la vocazione all'amore" e di illuminare i propri rapporti sociali.

Se si tiene presente che l'esperienza nella fede si compie attraverso il percorso del discernimento come processo con il quale la persona compie le scelte fondamentali a partire dallo stato di vita, ne emerge la connotazione di "itinerario" che si compie esercitando le attività del "riconoscere", "interpretare", "scegliere": riconoscere gli effetti che gli eventi, le cose e le persone determinano in ognuno in termini di "ricchezza emotiva, di "gusto", di consonanza o dissonanza tra ciò che viene sperimentato e la propria profondità; interpretare emozioni e desideri per comprendere in che modo sono in grado di orientare verso una direzione costruttiva; infine per scegliere, vale a dire esercitare un atto di decisione attraverso il quale i desideri e le passioni riconosciute in noi possono tradursi in azioni che danno avvio ad un percorso di vita capace di accettare il rischio e uscire dalla paura di sbagliare²⁷.

Vivere il proprio itinerario verso il discernimento dovrebbe aiutare a verificare quanto le proprie scelte siano effettivamente frutto di una ricerca personale che si pone a disposizione di un progetto più ampio, in relazione al progetto di Dio sulla vita familiare, il ministero ordinato o la vita consacrata, o quanto invece, come accade più frequentemente, rimandino ad una realizzazione narcisistica, piuttosto che al vivere il proprio progetto di vita secondo la logica del dono di se stessi.

²⁶ P. Dal Toso, *Esiste una nuova "questione giovanile" in Italia?*, in «Crederci oggi», 2, marzo-aprile (2012), pp. 7-16.

²⁷ Cfr. Documento preparatorio alla XV Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi "I giovani, la fede e il discernimento", cit.

Accanto all'approfondimento del *significato del discernimento*, troviamo anche il rimando agli *strumenti* per essere in grado di accompagnare la persona giovane in tale itinerario di ricerca della propria relazione con Dio. Il riferimento esplicito è all'attività di *accompagnamento* da non confondersi con il sostegno psicologico. Per quanto fondamentale, il supporto della figura dello psicologo, che interviene per aiutare la persona nei momenti di difficoltà affinché possa prendere consapevolezza delle proprie fragilità e delle proprie potenzialità, si differenzia dall'attività di accompagnamento svolta dalla guida spirituale che rappresenta invece colui che «rinvia la persona al Signore e prepara il terreno all'incontro con Lui», distinguendosi come la persona che accompagna il giovane nel discernimento vocazionale attraverso soprattutto uno sguardo amorevole, l'autorevolezza della parola, facendosi prossimo, camminando accanto ed esercitando la testimonianza dell'autenticità²⁸.

Il cammino di accompagnamento vocazionale è inoltre messo a fuoco in relazione ad alcuni fondamentali aspetti pedagogici:

- i soggetti;
- i luoghi;
- gli strumenti a disposizione.

1) Nella sottolineatura dei soggetti si rintraccia la riflessività pedagogica del *Documento* quando richiama una pastorale vocazionale con chiara finalità inclusiva perché innanzitutto attenta a «tutti i giovani, nessuno escluso», con particolare riguardo ai giovani poveri e agli esclusi, per renderli protagonisti nella costruzione del proprio progetto di vita, e che implica la collaborazione della rete di tutti i soggetti della comunità cristiana, i quali devono sentirsi responsabili del compito di educare le nuove generazioni: dalle figure di riferimento come i genitori, ai pastori, agli insegnanti, alle altre figure educative, chiamate ad assolvere il loro ruolo di «adulti degni di fede, con cui entrare in positiva alleanza».

2) I luoghi nei quali formarsi ad una fede autentica sono rintracciati in quelli che hanno attinenza con la vita quotidiana, legati all'utilizzo del tempo, del denaro, degli stili di vita e di consumo, di studio e tempo libero, delle scelte legate all'abbigliamento, all'alimentazione e alla vita affettiva e sessuale, all'insegna del principio secondo cui «la fede, quanto più è autentica, tanto più interpella la vita quotidiana». Di conseguenza, i luoghi nei quali incontrare i giovani non sono soltanto quelli specifici della forma-

²⁸ *Ibi.*

zione culturale, dell'educazione e dell'evangelizzazione, della celebrazione e del servizio, dalle parrocchie alle università, alle associazioni e ai luoghi di attività sociale, ma anche i luoghi dei *new media* divenuti luoghi centrali di vita, di informazione e di legami per le nuove generazioni.

3) Consapevoli delle differenze esistenti tra i linguaggi dei giovani e quelli dell'ambito ecclesiale, l'attenzione per gli strumenti pedagogici e formativi risulta strategica per porsi al servizio della crescita umana e per realizzare esperienze di incontro che tengano conto delle sensibilità, dei linguaggi e delle espressioni creative dei giovani, per realizzare percorsi di avvicinamento alla fede che non siano più standardizzati ma sempre più attenti alle caratteristiche personali di ognuno, affrontando la sfida di «risultare accoglienti per tutti».

Ripercorrendo sinteticamente le indicazioni del *Documento preparatorio*, emerge la priorità di una *lettura* e di una *comprensione* in profondità del mondo giovanile e della funzione di *accompagnamento vocazionale*, da assumere come priorità anche per la riflessione e le attività di progettazione educativa nei diversi ambiti di operatività con i giovani. Inoltre, in considerazione della complessità della condizione e delle difficoltà da essi vissute, l'accostamento al mondo giovanile implicherà per il futuro un'analisi sempre più articolata sul piano culturale, per individuare le ragioni della questione giovanile e dei fenomeni di difficoltà; sul piano antropologico dei contributi delle scienze umane, per far chiarezza sull'identità giovanile; sul piano della ricerca vocazionale e dell'accompagnamento educativo; sino a coltivare anche un'area di riflessione che sappia guardare ai giovani in termini di prospettiva e di immaginazione di un profilo di soggetto attivo, progettuale e protagonista della civiltà futura.

In ascolto dei nuovi adolescenti

Rosa Grazia Romano *

Abstract

L'articolo propone l'ascolto degli adolescenti e l'"alleanza" con loro come strumenti privilegiati sia per comprendere meglio il mondo dei giovani e quello degli adulti, sia per intervenire efficacemente dal punto di vista educativo. Emerge con sempre maggiore forza che il disagio degli adolescenti è frutto del disagio del mondo adulto, del suo non saper più rispondere alle domande esistenziali e del non riuscire a dare più un senso alla sua vita. Si è creata così una situazione in cui il disagio dei giovani esaspera le contraddizioni dell'adulto, il quale – a sua volta – non sa più come affrontare le crisi dei giovani. La proposta del Sinodo dei Vescovi sui giovani è quella di ripartire dai giovani, mettendosi in ascolto delle loro critiche, delle loro preoccupazioni, delle loro aspirazioni e delle loro domande per scorgere i segni nuovi dei tempi che stiamo vivendo e le vie che l'educazione è chiamata a percorrere.

The article proposes listening to the adolescents and the "alliance" with them as privileged tools both to understand better the world of young people and that of adults, and to intervene effectively from an educational point of view. The discomfort of adolescents is always the result of the discomfort of the adult world, of his not being able to answer the existential questions and of failing to give a meaning to his life. The current situation is that the discomfort of young people exacerbates the contradictions of the adult, who – in turn – no longer knows how to deal with the crises of young people. The proposal of the Synod of the Bishops on young people is to start from the young, listening to their criticisms, their worries, their aspirations and their questions to see the new signs of the times we are living and the ways that education is called to travel.

* Ricercatrice di Pedagogia generale, Università degli Studi di Messina; Counselor.

1. Adolescenti e contesto postmoderno

Per capire gli adolescenti di oggi dobbiamo analizzare attentamente il contesto in cui viviamo ed evidenziare la complessità dei fenomeni e dei mutamenti culturali, economici, sociali, familiari¹. Tali mutamenti hanno determinato nuove immagini di uomo e di donna e nuovi stili di vita, con caratteri decisamente diversi da quelli di 20-30 anni fa. La consapevolezza del cambiamento odierno, però, non deve portare ad un nostalgico rimpianto dei tempi passati, bensì ad un'apertura che implica il tentativo 'sincero' di comprensione di quello che sta cambiando nella realtà sociale e di come stanno cambiando i giovani.

Le trasformazioni tecnologiche di questi nostri tempi impongono mutamenti velocissimi, tanto accelerati che spesso non si riesce neppure a comprenderli e a metabolizzarli. E questo dover cambiare continuamente coinvolge tutti gli ambiti della vita: culturale, familiare, sociale, sentimentale-affettiva. Mille gare di velocità si svolgono attorno a noi: tutti promettono i benefici della rapidità, che sarà pure un "valore", ma che lo è molto meno quando implica la velocità e l'ansia di concludere tutto in poco tempo, senza neppure preoccuparsi dei processi di crescita e di chi ci sta accanto.

Il 'brevismo', come ansia dell'esito ed incapacità di attesa, produce danni profondi, soprattutto in ambito educativo dove vi sono eventi e situazioni che a breve termine non possono essere fruttuosi, anche perché i traguardi più importanti (spesso) implicano tempi lunghi, sedimentazioni, riflessioni, soste. A seguire l'onda veloce del "prima possibile", ci si ritrova a dover cercare delle soluzioni sempre provvisorie e mai "definitive"; termine, quest'ultimo, bandito dal lessico dell'individuo postmoderno e, a maggior ragione, dell'adolescente.

Inoltre, la nuova concezione di libertà – intesa sia come possibilità di fare ciò che si vuole senza tenere conto della responsabilità che si ha per l'altro, sia come possibilità di accedere a opportunità sempre nuove, contemporaneamente qui e altrove – porta a vivere le scelte affettive e relazionali come opzioni sempre mutevoli, reversibili, e mai definitive, in rapporti spesso senza legami. In un processo inversamente proporzionale, al

¹ In questo articolo i termini "adolescenti", "ragazzi" e "giovani" indicheranno le persone di età compresa tra i 14 ed i 29 anni, sebbene siamo consapevoli che mettere insieme questi tre termini non sia proprio esatto dal punto di vista dei processi di crescita.

crescere della libertà personale degli adolescenti è correlato il decrescere delle certezze e dei criteri per operare scelte ponderate.

Le giovani generazioni sono caratterizzate dallo strettissimo rapporto con le moderne tecnologie della comunicazione e con quello che normalmente definiamo “mondo virtuale”, che però presenta molti effetti sulla vita reale. Esso offre sia una serie di opportunità inedite, impensabili per le generazioni precedenti, sia una serie di rischi da non sottovalutare².

Nella società digitale, quindi, per velocizzare i tempi tutto viene abbreviato: dal linguaggio virtuale (si scrive per sigle o in ‘angloide’) agli instant message, dalle emoticon (che semplificano una frase con una faccina o un oggetto) alle e-mail, dai messaggi o dalle foto che si autodistruggono all’autocancellazione dei dati per proteggere la privacy, dalla (quasi) scomparsa del cartaceo alla digitalizzazione della nostra vita personale, professionale, sentimentale, istituzionale.

L’uomo e la donna postmoderni si ritrovano, perciò, ad avere sempre maggiori possibilità di contatto e di vicinanza, ma paradossalmente ad essere sempre più soli³, privi cioè non soltanto di compagnia e di presenza ma anche di comunità⁴. Tutto ciò complica e arricchisce il disagio umano e, in particolar modo, quello degli adolescenti, che è sempre frutto del disagio del mondo adulto, del suo non saper più rispondere alle domande esistenziali, del non riuscire a dare più un senso alla sua esistenza e a rispettare l’alterità e la diversità nella loro pienezza ontologica e axiologica⁵.

A sua volta, il disagio dei giovani esaspera le contraddizioni e i disagi dell’adulto, il quale non sa come affrontare la crisi dei giovani, la loro con-

² Sul tema dell’adolescenza e della virtualità, si vedano tra gli altri: T. Iaquina - A. Salvo, *Generazione TVB. Gli adolescenti digitali, l’amore e il sesso*, Il Mulino, Bologna 2017; M. Lancini, *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*, Erickson, Trento 2015; M. Manca (ed.), *Generazione Hashtag. Gli adolescenti dis-connessi*, Alpes, Roma 2016; D. Boyd, *It’s complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*, tr. it., Castelvecchi, Roma 2014; P. Ferri, *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano 2011; S. Livingstone, *Ragazzi online. Crescere con Internet nella società digitale*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2010.

³ S. Turkle, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, tr. it., Codice, Torino 2012. Si vedano anche: M. Spitzer, *Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?*, tr. it., Garzanti, Milano 2016; Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2000.

⁴ Sul bisogno di comunità si vedano tra gli altri: Z. Bauman, *Voglia di comunità*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2001; R. Esposito, *Communitas*, Einaudi, Torino 1998.

⁵ Cfr. R.G. Romano, *Ciclo di vita e postmodernità tra fluidità e confusione*, in R.G. Romano (ed.), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, FrancoAngeli, Milano 2008³, pp. 15-53.

testazione ad oltranza, il loro sembrare disinteressati a tutto, il loro restare perennemente incollati allo smartphone come se il mondo si risolvesse tutto in quei pochi centimetri. In altre parole, il mondo complesso, incerto e frantumato è difficile da vivere per il bambino come per l'adolescente, ma anche per l'adulto come per l'anziano, siano questi ultimi marito, moglie, padre, madre, educatore, educatrice, nonno, nonna.

È un mondo pluricentrico e pluriversico che dà tanta libertà, ma non dà più una direzione o, meglio, offre troppe direzioni nelle quali il giovane rischia di smarrirsi se non viene aiutato a discernere i criteri con cui orientarsi e scegliere. I giovani, quindi, si ritrovano a vivere in modo implicito l'angoscia di appartenere ad un mondo che non dà sicurezze, che non indica strade sicure, che non ha modelli di riferimento a cui tendere, per cui il senso della vita lo devono scoprire da sé, proprio perché sempre più spesso non è vissuto né in famiglia, né nella comunità sociale.

2. La difficile fase dell'adolescenza

La caratteristica principale degli adolescenti sta nel non risiedere in un *topos* identitario stabile e certo e nel varcare continuamente il *limen*, posto in mezzo tra fanciullezza e adultità, alla ricerca della propria identità e nel tentativo di rispondere alle domande "chi sono?", "chi sto diventando?". È proprio questo confine il luogo della 'sfida', dove l'adolescente deve operare un salto noologico, affettivo, identitario. Ma questo *limen* è anche il luogo del *tradere*, dove avviene cioè la *traditio*, la consegna e, al contempo, il "tradimento" rispetto ad un mondo (familiare e sociale) che adesso deve lasciare. In questa terra di confine, spazio ambiguo e difficile da abitare, l'adolescente si trova a dover rivedere tutte le sue certezze, date fino a questo momento dai genitori, e a doverne ricostruire di proprie con tutte le ambiguità, le contraddizioni e le incertezze del tempo odierno e dei tempi personali⁶.

Il transito da una fase all'altra del ciclo di vita è sempre un momento difficile, in cui ogni individuo deve lasciare qualcosa di sé alle spalle e, contemporaneamente, affacciarsi al nuovo che la vita presenta. Ed è proprio qui che si staglia la crisi dell'adolescente, nel non-più e nel non-ancora, cioè nel sentirsi *non più* bambino e *non ancora* adulto. Questo stare nel mezzo, fluttuante, porta l'adolescente a vivere tutto in perenne stato di

⁶ *Ibi*, pp. 30-33.

crisi e contestazione, elementi che, se rendono il ragazzo difficile da vivere e “gestire” da parte degli adulti, gli permettono però di poter affermare in famiglia e nel mondo la sua nuova esistenza non più da bambino, e quindi di accettare o di rigettare le regole e di darselo da solo.

Questa indeterminazione della sua condizione, se vissuta in pienezza e col sostegno dell’adulto, diviene una “condizione matrice”, opportunità di nuovi possibili, potenzialità di nuove creazioni e di nuova creatività. Ma, se vissuta in solitudine e senza il sostegno dell’adulto o, peggio, con la presenza di adulti ambigui, contraddittori ed equivoci, sarà segnata da ferite e cicatrici che resteranno a vita, indelebilmente, perché proprio da questa fase adolescenziale dipenderanno molte scelte delle fasi successive del ciclo di vita.

Un problema fondamentale, infatti, che accresce il disagio degli adolescenti consiste nel fatto che l’adulto non è più un punto di riferimento come lo era in precedenza. I giovani, infatti, non riescono più a vedere nell’adulto di oggi una persona utile e necessaria per orientarsi, per trovare senso alle loro domande e soluzioni ai loro problemi, poiché realizzano che accanto a loro c’è, sì, un adulto biologico, ma di fatto è un “adultescente” (un misto di adolescente ed adulto) che non “vuole” crescere, incapace di assumersi responsabilità e alla continua ricerca della propria libertà e autorealizzazione⁷. A rendere folta la schiera dei cosiddetti “adolescenti di ritorno” sono proprio i quarantenni ed i cinquantenni di oggi, che fuggono dalle difficoltà, che rifiutano di diventare adulti sebbene lo siano anagraficamente ed abbiano già alle spalle più matrimoni o convivenze, che tornano a vestire come i loro figli (se li hanno), che frequentano i loro stessi locali, che possono ancora dipendere dagli aiuti economici dei genitori anziani.

Nel rapporto educativo, quindi, l’adulto non è più per definizione il punto di orientamento e di appoggio per i giovani. Oggi, infatti, gli adolescenti fanno una grande fatica a riconoscere il ruolo *up* dell’adulto in quanto tale, soprattutto se questo non è esempio di coerenza, di stabilità emotiva e di affidabilità. In adolescenza, infatti, ciò che conta per un ragazzo non è un mondo fatto di parole smentite dai fatti, di sentimenti proclamati e poi contraddetti, disconosciuti o addirittura negati. Il valore non è dato

⁷ Sulla figura degli “adultescenti”, i Peter Pan di oggi, che mostrano interessi e stili di vita da adolescenti, e sull’essersi potuti permettere di essere stati sanamente e felicemente fanciulli, si veda: G. Salonia (ed.), *La vera storia di Peter Pan. Un bacio salva la vita*, Cittadella, Assisi 2016. Si vedano anche: M.G. Ruo - M.B. Toro, *Adolescenza e adultescenza*, CISU, Roma 2012; M. Ammaniti, *La famiglia adolescente*, Laterza, Bari-Roma 2015.

da concetti astratti o da regole in sé, ma dalla persona che li veicola e si fa garante, in qualche modo, di una giustizia sociale, comunitaria, personale.

L'adolescente è un idealista, che ancora osa pensare in grande, che spera e crede in un mondo più giusto, più solidale, più leale, ma che spesso si scontra con una realtà molto diversa da quella in cui spera. Molto spesso il mondo contro cui urta è privo di regole o, meglio, fatto di regole non sempre giuste ed oneste. E il giovane diventa consapevole di tutto questo proprio in una fase complessa della vita in cui cerca affannosamente risposte alle sue tante domande, stabilità affettiva al tumulto dei suoi sentimenti, contenimento emotivo al bisogno di essere riconosciuto e di essere amato così com'è.

3. Ripartire dai giovani per capire i giovani: il lavoro preparatorio del Sinodo dei Vescovi

Quali domande *si* pongono e ci pongono i nostri giovani?

Il questionario messo in rete dalla Segreteria generale del Sinodo dei Vescovi sui giovani, in preparazione alla XV Assemblea Generale Ordinaria dell'ottobre 2018, incarna molto bene questa esigenza pedagogica: dare voce a tutti i giovani, partire proprio da loro mettendosi in ascolto delle loro esigenze, dei loro problemi, dei loro dubbi, della loro sensibilità, delle loro critiche ed obiezioni, delle loro preoccupazioni. L'obiettivo ufficiale è cercare di coinvolgerli quanto più possibile nel cammino sinodale che la Chiesa cattolica sta percorrendo sul tema "I giovani, la fede e il discernimento vocazionale". Ma l'idea e la proposta di ripartire, più in generale, dai giovani per capire i giovani ci sembra molto fondata, utile e illuminata dal punto di vista educativo, sia per i giovani sia per gli adulti.

Le domande che oggi pongono gli adolescenti coinvolgono diversi ambiti e sono domande esistenziali sull'identità e riguardanti le loro aspettative a cui non è facile dare risposte. Ma è proprio dalle domande degli adolescenti e dei giovani che si possono scorgere i segni nuovi dei tempi che stiamo vivendo; è dalle loro aspirazioni che «possiamo intravedere il mondo che ci viene incontro e le vie che la Chiesa è chiamata a percorrere»⁸ e, diremmo noi, che l'educazione tutta è chiamata a percorrere.

⁸ XV Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi, *Introduzione*, in Documento preparatorio "I giovani, la fede e il discernimento vocazionale", http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20170113_documento-preparatorio-xv_it.html.

Tentare di ascoltare le domande dei giovani di tutto il mondo non è sicuramente un'impresa facile, proprio a causa dei processi di globalizzazione ed in presenza di società sempre più multiculturali, per cui è più corretto parlare di *pluralità* di mondi adolescenziali e giovanili, e non di un *unicum* adolescenziale e giovanile, come se tutti gli adolescenti e tutti i giovani presentassero le stesse problematiche, le stesse preoccupazioni e le stesse esigenze. È bene ricordare che, nelle società postmoderne fluide occidentali, la giovinezza non identifica più una categoria di persone dai contorni definiti e dai ruoli chiari e determinati, ma una fase della vita che ciascuna generazione e società reinterpreta in modo unico e irripetibile.

Siamo, quindi, in presenza di identità nuove, di nuovi modi di leggere la "maturità" dell'individuo, di nuovi modi di stare in relazione (nei diversi contesti: familiari, affettivi, educativi, lavorativi, istituzionali), la cui comprensione ci permette di trovare nuove chiavi di lettura per capire meglio il disagio di vivere e la sofferenza esistenziale di tanti giovani che non riescono a chiedere più aiuto se non attraverso i sintomi, talvolta gravi. Si pensi ai tanti fenomeni e malesseri dei giovani dell'Occidente, conseguenti all'uso disordinato di Internet e del mondo digitale: la dipendenza dalla rete, dal sesso virtuale, dal gioco d'azzardo, dallo shopping compulsivo⁹, e poi ancora il bullismo ed il cyberbullismo¹⁰, la reclusione sociale ed il fenomeno degli Hikikomori¹¹ già sbarcato in Europa, i NEET¹² e tutti i vari giochi digitali che rischiano di isolare sempre di più il giovane.

⁹ Questi argomenti sono trattati più dettagliatamente in: R.G. Romano, *Virtualità e relazionalità nella cybercultura. Percorsi pedagogici tra ludos e patia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012, pp. 127-226.

¹⁰ Cfr. S. Shariff, *Sexting & Cyberbullismo. Quali limiti per i ragazzi sempre connessi?*, tr. it., Edra, Milano 2016; M. Faccioli, *I minori nella rete. Pedofilia, pedopornografia, deep web, social network, sexting, gambling, grooming e cyberbullismo nell'era digitale*, Key, Vicalvi (FR) 2015; M. Facci, *Le reti nella rete. I pericoli di Internet dal cyberbullismo alle sette pro-ana*, Erickson, Trento 2010.

¹¹ Cfr. G. Sagliocco, *Hikikomori e adolescenza. Fenomenologia dell'autoreclusione*, Mimesis, Milano-Udine 2011; C. Ricci, *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*, FrancoAngeli, Milano 2008; T. Saito, *Hikikomori: Adolescence Without End*, University of Minnesota, Minnesota 2013.

¹² I NEET (*Not in Education, Employment or Training*), come chiarisce l'acronimo, sono giovani non impegnati in attività di studio, né di lavoro, né di formazione professionale. Cfr. A. Rosina, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano 2015; M.S. Agnoli (ed.), *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani NEET*, FrancoAngeli, Milano 2015.

Da studi condotti a livello internazionale citati nel Documento preparatorio del Sinodo dei Vescovi, emerge un dato inaspettato, e cioè che i giovani occidentali del nostro tempo non si percepiscono come una categoria svantaggiata o da proteggere e quindi come destinatari passivi di scelte politiche *ad hoc*. Molti di loro, anzi, desiderano diventare protagonisti e parte attiva dei processi di cambiamento del presente.

Ma tra il desiderio di essere parte attiva della società ed i NEET sembrerebbe esserci una discrepanza apparentemente incolmabile, che – è bene sottolineare – è sempre frutto delle opportunità offerte a ciascuno all'interno del contesto sociale e familiare in cui cresce, insieme alle esperienze relazionali, di senso e di valore sperimentate sin dall'infanzia. «È significativo, prosegue il Documento, che proprio i giovani – spesso rinchiusi nello stereotipo della passività e dell'inesperienza – propongano e praticino alternative che mostrano come il mondo e la Chiesa potrebbero essere. Se nella società o nella comunità cristiana vogliamo far succedere qualcosa di nuovo, dobbiamo lasciare spazio perché persone nuove possano agire»¹³.

4. Essere in alleanza con gli adolescenti per crescere con loro

Una delle operazioni più difficili da realizzare è quella di mettersi in ascolto degli adolescenti per apprendere da loro, proprio perché, conoscendo loro, l'adulto imparerà a conoscere più intimamente anche se stesso. Come abbiamo già accennato, i giovani sono lo specchio del mondo adulto e le loro preoccupazioni sono il frutto amplificato delle preoccupazioni degli adulti.

Ciò che a prima vista osserviamo degli adolescenti è che sono fragili affettivamente, altamente competitivi, indipendenti ma non autonomi, spesso angosciati delle stesse paure dell'adulto ma senza la giusta distanza dai fatti e – come gli adulti – sono alla ricerca spasmodica della felicità (fino allo “sballo”) a tutti i livelli e in qualsiasi aspetto dell'esistenza. Inoltre sono autoreferenziali, hanno ansia di protagonismo, tendono alla idealizzazione immediata dell'altro e l'istante dopo alla svalutazione e umiliazione dell'altro rendendo di pubblico dominio gli aspetti più intimi della sua vita, mettendo tutto in rete e sui social.

¹³ XV Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi, *I giovani e le scelte*, in Documento preparatorio..., cit.

Per noi adulti, una delle prime strade da percorrere è di uscire da una semplicistica attribuzione di colpa senza comprendere i perché che stanno dietro alle azioni degli adolescenti e, in quanto adulti, assumerci la responsabilità delle cose, poiché siamo noi a costituire la comunità alla quale anche i giovani appartengono e verso la quale si stanno ribellando. Infatti, come scrive C. Nanni, un modo veloce e sbrigativo di reagire alle difficoltà dei giovani da parte degli adulti è quello di etichettare negativamente le nuove generazioni come quelle dei “senza”: senza valori, senza tempo, senza futuro, senza sensibilità, senza rispetto¹⁴.

Piuttosto che giudicarlo o etichettarlo, invece, è tatticamente utile *essere in alleanza* con l'adolescente, che non significa essere connivente o dire di approvare le sue scelte quando non si condividono. “Alleanza” significa ascoltare l'adolescente empaticamente, cercando di comprendere il suo punto di vista, i suoi valori, i suoi schemi di riferimento, le sue domande. Significa, ancora, mettersi dalla sua parte e lasciarsi incuriosire da ciò che ci racconta, anche se è diverso dal nostro modo di vedere le cose. Significa, in ultima analisi, diventare un po' meno competenti e un po' più stupidi per divenire più stupiti.

Essere in alleanza con il giovane presuppone il nostro *essere autentici*¹⁵, che non implica essere a tutti i costi sinceri. Talvolta, infatti, la sincerità – dire e fare ciò che si pensa e si sente – può diventare una crudeltà. L'autenticità, invece, è dire e fare ciò che si sente e si pensa ma guardando l'altro, tenendolo sempre presente, tentando di capire e sentire se è capace di prendere con sé ciò che gli stiamo dicendo o, invece, se per lui è troppo pesante e quindi inutile da dire in quel momento. Ciò implica il restare sempre aperti a ciò di cui *egli* ha bisogno, e non noi adulti.

Ancora. Essere in alleanza significa aiutare l'adolescente a *discernere* problemi, aspirazioni, intenzioni, dandogli fiducia nel rispetto della libertà personale reciproca, restando accanto a lui anche in situazioni particolarmente difficili e trasgressive, senza giudicarlo. Una volta creato il clima di fiducia, sarà possibile dirgli dei rotondi e flessibili “no”, motivati nelle

¹⁴ C. Nanni, *Adolescenza e gioventù: difficile età, difficile crescita*, in R.G. Romano (ed.), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, cit., pp. 139-143.

¹⁵ Sul tema dell'autenticità, si veda il classico: C.R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, tr. it., Giunti, Firenze 2013.

loro ragioni di senso, che aiutano a crescere più dei falsi o ambigui “sì”, o dei “no” senza spiegazioni¹⁶.

Riuscire a dare spazio anche alla stima e all'affetto farà sentire l'adolescente riconosciuto, una persona degna di stima, attenzione e affetto. Il ragazzo, anche se a volte predilige l'ermetismo e la misteriosità, ha bisogno di essere ascoltato nella sua diversità, nella sua ricerca di senso, nelle sue contraddizioni e nei suoi dubbi. In questa fase non ha bisogno di certezze indiscutibili né di sicurezze che lo schiacciano, ma di sperimentare il suo essere e il suo divenire con fiducia, paura e forza.

Un altro elemento fondamentale nella relazione con l'adolescente è fare in modo che apprenda la *co-centralità*, che richiede l'integrazione di appartenenze e differenze. Per educare alla co-centralità è basilare sia far emergere già nei bambini la curiosità del punto di vista dell'altro, sia vivere la diversità come ricchezza e non come lotta di potere o di valore. I sentimenti di tolleranza e di rispetto sono propedeutici all'essere-con, alla collaborazione, alla partecipazione comunitaria e sociale.

Ogni individuo apprende tutte queste “impostazioni di base” nelle relazioni cosiddette primarie, cioè con i genitori e con la fratria. È lì che impara ad entrare in contatto con l'altro e con il mondo, la differenza tra maschio e femmina, tra piccolo e grande, tra debole e forte, tra potere e sottomissione, tra regola e libertà. L'identità si costruisce, infatti, a partire dalla “casa familiare e relazionale” che abbiamo abitato, e cioè:

- da quello che i genitori sono giorno dopo giorno,
- da quello che offrono al figlio,
- da quello che gli raccontano con il corpo, con le parole e con la relazione¹⁷.

Il bambino apre il proprio sguardo sul mondo a partire da quello che ha sperimentato sulla propria pelle, ma anche attraverso quello che provano i genitori e quello che i genitori sono con il figlio. In adolescenza, tutti quei comportamenti che a volte risultano incomprensibili agli occhi degli adulti non sono altro che i segnali di un ragazzo che sta provando a dire la sua

¹⁶ Cfr. C. Nanni, *Adolescenza e gioventù...*, cit., pp. 146-150.

¹⁷ Per un approccio alle dinamiche familiari dell'intercorporeità, alla qualità del contatto tra i membri della famiglia e alla differenza tra coppia coniugale e coppia genitoriale in Gestalt Therapy, si veda: G. Salonia, *Danza delle sedie e danza dei pronomi. Terapia Gestaltica Familiare*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2017. Per una lettura dei disagi e della psicopatologia gestaltica, si veda: G. Salonia - V. Conte - P. Argentino, *Devo sapere subito se sono vivo. Saggi di psicopatologia gestaltica*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013.

difficoltà ad andare avanti, che qualcosa si è inceppato, che il suo mondo emozionale ed affettivo è troppo agitato e confuso.

È bene non dimenticare mai che i vissuti, i disagi – quanto l’agio – non sono più qualcosa che appartiene all’adolescente, ma sono l’espressione di ciò che avviene nelle relazioni familiari tra madre-padre-figlio e nella fratria. Nelle relazioni educative e affettive il disagio dell’adulto si trasforma in un disagio del ragazzo e, allo stesso tempo, il disagio del ragazzo è sempre frutto di un disagio nella relazione triadica o dei genitori¹⁸.

Oggi c’è un grande bisogno di paternità e maternità, non solo biologica, ma soprattutto educativa e spirituale. I giovani necessitano dell’adulto che si riprenda la responsabilità, prima di tutto, di essere adulto nella pienezza e integrità del sentire e dell’essere. Purtroppo, sempre più spesso ci troviamo in presenza di adulti poco significativi nei diversi ambiti della vita di un adolescente: in casa, in chiesa, nei luoghi educativi, nella società¹⁹. A proposito del bisogno urgente di ritrovare punti di riferimento per la crescita e la fede, in un efficace articolo di qualche anno fa S. Tamaro scrive che molte persone hanno intrapreso un percorso

«per tornare alla fede del Vangelo ma, nella maggior parte dei casi, questi figli prodighi non hanno trovato nessun padre ad attenderli. [...] Mancano i padri e le madri spirituali, persone credibili, che abbiano fatto un cammino, che conoscano la complessità e la contraddittorietà della vita e che, con umiltà e pazienza, sappiano accompagnare le persone lungo questa strada, senza giudicare e senza chiedere risultati. Nel padre o nella madre spirituale non c’è niente di nuovo, bensì qualcosa di straordinariamente antico: la sete di un’anima che incontra un’altra anima in grado di aiutarla a cercare l’acqua»²⁰.

Non possiamo più rimanere sordi al grido di tanti giovani e di tanti adulti che hanno sete di integrità, di totalità, di pienezza, che cercano persone senza doppiezze che conoscono solo il “sì, sì, no, no” di evangelica memoria. Gli adulti educatori e gli uomini e le donne di Chiesa sono così? La Tamaro, in modo critico ed attento, si chiede: queste persone che parlano dai pulpiti delle parrocchie, in televisione e sui giornali «hanno sguardi

¹⁸ Cfr. G. Salonia, *Verso un nuovo stile di cogenitorialità. La prospettiva gestaltica*, in A. Merenda (ed.), *Genitori con. Modelli di coparenting attuali e corpi familiari in Gestalt Therapy*, Cittadella, Assisi 2017, pp. 107-121; V. Conte, *Coparenting e Gestalt Therapy tra pienezza e fallimenti della traità primaria*, in A. Merenda (ed.), *Genitori con...*, cit., pp. 135-145.

¹⁹ Cfr. M. Semeraro, *Il ministero generativo. Per una pastorale delle relazioni*, EDB, Bologna 2016.

²⁰ S. Tamaro, *Se la Chiesa non ha più padri*, «Corriere della Sera», 2 agosto 2010.

luminosi? Le loro bocche parlano davvero della pienezza del cuore? Sono forse di santità? E se lo sono, perché non arrivano, perché le loro parole lasciano per lo più indifferenti, se non irritati?»²¹.

Non vogliamo qui essere inutilmente sterili, ma fecondi nell'affrontare le nostre responsabilità di adulti, e di uomini e donne di chiesa. Ciò che oggi fa allontanare di più i giovani (e gli adulti) dalle chiese non è solo il caso estremo del pedofilo o di chi ruba i soldi destinati ai poveri, ma anche quello più "semplice" del sordido, dell'ignavo, dell'avidio, del doppio. La coerenza non sembra essere richiesta come priorità. Eppure, dove c'è coerenza e testimonianza della pienezza della vita (di fede), le chiese sono piene, le aule universitarie brulicano di ragazzi impegnati, i centri di volontariato sono gremiti di giovani.

Ne consegue che l'educazione potrebbe definirsi come un progetto che si realizza affinché «il necessario dia senso al possibile e il limite illumini la libertà dell'uomo»²². Nessuna educazione è perfetta, ma ogni vita, così come ogni relazione, è chiamata alla perfettibilità, cioè a nutrire una tensione ed una aspirazione tali da rendere l'educazione un atto oblativo, 'capace' di amore senza rivendicazioni e contropartite.

²¹ *Ibidem*.

²² V. Paglia, *Introduzione*, in Pontificio Consiglio per la Famiglia, *Famiglia e amore imperfetto*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015, p. 10.

Cosa sognano i giovani, oggi?

Stefano Polenta *

Abstract

Il transito adolescenziale deve affrontare nella nostra epoca nuovi dilemmi: da un lato, i giovani hanno la piena disponibilità delle proprie risorse creative da utilizzare per l'autorealizzazione; dall'altro lato, sembrano immersi in un diffuso senso di inutilità, di tristezza¹, di indifferenza, di disimpegno, di vuoto progettuale, di ineducabilità, di ritiro, di solipsismo narcisistico. Queste tendenze sono da correlare con il crescere nella società occidentale dell'organizzazione tecnica e competitiva: l'obbedienza ad automatismi esaspera, ed esautora al contempo, la progettualità, producendo non solo ipercompetitività, ma anche rinuncia a competere; interferendo con quell'apertura, finanche sognante e utopica, verso un futuro migliore che rappresenta la vera forza trainante del giovane in direzione della vita adulta. Il consultorio si offre come centro di ascolto che, tramite il lavoro di *équipe*, cerca di fornire non solo un ascolto *tecnico*, ma anche antropologicamente attento alle intersezioni fra persona, contesto sociale e dimensione progettuale. Nel contributo saranno a tale proposito brevemente discussi alcuni casi in cui il *ritiro* appare come una modalità relazionale e di costruzione dell'identità oggi sempre più presente.

The adolescent passage must face new dilemmas in our time: on the one hand, young people have the full availability of their creative resources to be used for self-realization; on the other hand, they seem to be immersed in a widespread sense of uselessness, of sadness, of indifference, of a planning void, of ineducability, of withdrawal into themselves, of narcissistic solipsism. These trends are to be correlated with the growth of technical and competitive organization in our societies: the obedience to automatisms exasperates, and at the same time, divest project planning, producing not only hypercompetitiveness, but also renunciation to compete; interfering with that opening, even dreamy and utopian, towards a better future that represents the true driving force of the young person in the direction of adult life. The counseling center offers itself as a listening center which, through team work, tries to provide not

* Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Macerata.

¹ Si veda, sul tema della tristezza della nostra epoca: M. Benasayag - G. Schmit (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2013.

only a technical listening, but also anthropologically careful to the intersections between person, social context and planning dimension. In this regard, some cases will be briefly discussed in this paper, in which the withdrawal into themselves appears a relational and an identity construction modality today's increasingly present.

Introduzione

Partendo dall'assunto che l'integrazione dell'identità adolescenziale necessita di un progetto, il contributo affronterà le seguenti tematiche:

1. la centralità del progetto e del sogno nella costruzione dell'identità adolescenziale;
2. la difficoltà di proporre nuovi modelli educativi, vista anche l'assenza nel tessuto sociale di una progettualità che non si riduca a logiche di *governance* tecno-scientifica;
3. la crescente diffusione, nella casistica che si presenta al consultorio, di forme di *ritiro* e di *non-comunicazione*. Si illustreranno alcune situazioni.

1. Noi siamo infinito

L'adolescenza rappresenta quel tratto dell'età evolutiva nel quale il ragazzo è condotto a porsi il problema della propria identità: deve decidere *chi è*. Se nel periodo fino ai 10-11 anni il bimbo *riceve* la propria identità *identificandosi* con le figure significative del contesto sociale prossimo, nell'adolescenza diventa centrale la progettazione della propria identità e il significato da dare alla vita, passando nelle relazioni con gli altri dall'identificazione immatura all'oblatività², dal bisogno al desiderio. L'adolescente cerca nuove identificazioni prendendo a modello le grandi figure carismatiche, gli insegnanti, taluni amici con cui stringe un legame particolare o, semplicemente, vivendo le proprie esperienze e tentando di sperimentare *continuità del proprio esistere*³. Non che il bambino costruisca

² R. Fairbairn (1941), *Riesame della psicopatologia delle psicosi e delle psiconevrosi*, in Id., *Studi psicoanalitici sulla personalità*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1970, p. 59.

³ D. Winnicott (1967), *Il concetto di individuo sano*, in Id., *Dal luogo delle origini*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 1986, p. 13.

passivamente la propria identità senza *negoziarla* con l'ambiente familiare sulla base del proprio temperamento e delle caratteristiche *nucleari* del Sé; ma egli utilizza a tale scopo gli elementi che gli sono forniti dal contesto (da qui la dipendenza del bambino dall'ambiente di appartenenza). L'adolescente non si accontenta, invece, di ciò che è *dato* e pertanto mette in discussione il contesto che ha sostenuto l'identità infantile, si allontana/separa da esso (da qui la *parziale* indipendenza dell'adolescente) per giungere ai significati ultimi da cui i singoli elementi traggono senso. Il *Sé locale* del bambino si trasforma in un *Sé cosmico* e universale nell'adolescente. La produttività e l'*industriosità*⁴ del bambino di 6-10 anni che, nella schiettezza del suo pensiero pre-immaginario, lo rendono un perfetto microcosmo a suo modo integrato con la vita, si spezza. L'adolescente ora deve *pensare* l'universo e le sue insolubili ed eterne contraddizioni, trovando ai grandi dilemmi una soluzione personale e, con questa, il proprio posto nella vita.

La nuova appartenenza allargata dell'adolescente esige un riposizionamento e una reinterpretazione delle strutture emotive già sedimentate che, per entrare nella nuova identità in costruzione, subiscono una torsione, sono messe alla prova al fine di verificarne la tenuta profonda per le nuove avventure. Quando ci sono state difficoltà evolutive o deprivazioni, tali strutture emotive possono avere avuto un carattere difensivo, posticcio, non integrato con il sé profondo. Questo non le rende abbastanza solide per reggere il *caos* del tragitto adolescenziale. Si hanno così stati *borderline*, asociali o devianti o un ulteriore incremento delle forme difensive, come l'intellettualizzazione e l'ascetismo descritte da A. Freud. Ma al di là di queste evoluzioni meno fortunate, l'adolescenza è comunque avvicinabile a un "disturbo evolutivo", come ebbe a scrivere sempre A. Freud⁵, a uno "stato di confusione" che non è una "malattia"⁶ perché le strutture emotive su cui si basa l'identità del bambino sono traslate da un contesto ristretto a uno spazio senza confini. Improvvisamente l'adolescente si trova a essere tutt'uno con i grandi temi della vita o della morte, dell'amore o dell'indifferenza, dell'essere o del non essere. Occorre tempo e un lavoro interno che non è semplice descrivere affinché l'adolescente giunga a riprendersi i

⁴ E.H. Erikson (1950), *Infanzia e società*, tr. it., Armando, Roma 1975, pp. 241-243.

⁵ A. Freud (1966), *L'adolescenza come disturbo evolutivo*, in Id., *Opere di Anna Freud*, vol. 3, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1979, pp. 999-1005.

⁶ D. Winnicott, *Il concetto di individuo sano*, cit., p. 15.

pezzi della sua identità proiettati nello sfondo di questi grandi scenari, *ricucendoseli* addosso, con un impegno dialettico degno del miglior filosofo e con un lavoro emotivo così radicale che, a tratti, ha i connotati dell'alternativa fra vita e morte. L'im maturità connaturata alla sua condizione permette all'adolescente di sostare sui grandi problemi e sui grandi sogni senza affrettatamente ricondurli alla ragionevolezza dell'adulto. L'adolescente ritorna a terra dopo il suo cosmoviaggio: ritrovando se stesso dopo essersi permesso di perdersi. "Noi siamo infinito", dicono gli adolescenti, ispirando il titolo di un recente film di S. Chbosky. In tale sentimento c'è un senso di onnipotenza, la sensazione di essere nella *pancia* della vita, ma anche di *perdita* per l'identità infantile che va in frantumi e per il non-senso della vita da ricostruire faticosamente. L'espansione profondamente creativa che gli adolescenti sperimentano apre all'idealismo, alla vita, all'esaltazione, alla fiducia verso il prossimo ma anche alla depressione, all'aggressività, alla sfiducia, alla morte. A riprova che lo stato di confusione adolescenziale è normale, è stato osservato che il tentativo di suicidio, indice altrimenti di un profondo e spesso immedicabile malessere, se tentato in adolescenza non è necessariamente predittivo di uno stato adulto compromesso⁷. L'adulto sano è *sopravvissuto*, porta i segni di percorsi di ricerca-perdita-ricostruzione profondamente vitali. «L'adolescenza ha un disperato bisogno di sanguinare, affinché la vecchiaia possa specchiarsi nelle sue cicatrici» (Oliviero Malaspina).

La conquista dello spazio della vita fa dunque dell'avventura adolescenziale qualcosa di eccitante e di totalizzante, in cui le contaminazioni con i compromessi della vita, essendo ancora in prova, possono essere messi fra parentesi. Come dice D. Winnicott, agli adolescenti interessa conquistare il loro *essere*; «hanno bisogno di guidare gli istinti, piuttosto che esserne travolti»⁸. L'adolescente non può fare a meno di *sognare*, di avere un progetto *alto* di sé e del mondo. Il ragazzo ha bisogno di progetti, anche se non si realizzeranno mai, scrive F. Dolto. Ma è l'uomo stesso che ha bisogno di progetti. Una società senza progetti decade. «L'utopia è la realtà di

⁷ L. Cancrini, *Nuove famiglie, nuovi ruoli, nuove soggettività*, in A. Casoni (ed.), *Adolescenza liquida*, EDUP, Roma 2008.

⁸ D. Winnicott, *Il concetto di individuo sano*, cit., p. 16.

domani». Il progetto, continua Dolto, forse può permettere di fare a meno dei riti di passaggio che stanno scomparendo nella nostra società⁹.

La sfida dell'adolescente è di trasformare l'unità fra sé e la vita vissuta dal bambino in una nuova unità, incarnata in un'identità sorretta da un progetto di sé che gli permetta di confrontarsi con la complessità della realtà senza giungere a compromessi penalizzanti per la vita affettiva e l'integrità di sé. Tale progetto rappresenta qualcosa di prezioso per ciascuno di noi e, se l'esplorazione adolescenziale è stata condotta in tutta la sua portata *universalistica*, qualcosa di essa resterà nella vita adulta, evitando che questa degeneri nelle meschinerie della quotidianità. A tale proposito l'esplorazione e l'*immaturità* adolescenziale sono preziose. Se l'adolescente vince troppo presto è perduta l'attività immaginativa e «rimane impigliato nella propria trappola»¹⁰. Per l'adolescente c'è anche il rischio opposto di indugiare nell'immaturità, di permanere ostinatamente in uno stato di ricerca che, posticipando l'assunzione di un'identità concreta, apre alla dispersione e alla *confusione di identità*, come aveva ben evidenziato E.H. Erikson¹¹.

2. Dov'è il padre progettante? Le ambiguità dell'attuale transizione culturale fra etica dell'autorealizzazione e disimpegno

Si parla allora di *adolescenza lunga*, di *adolescentizzazione della società*, termini con cui si vuole indicare la tendenza della nostra società a prolungare l'apertura adolescenziale. La psicoanalisi si sta interrogando su tali problematiche, evidenziando come il venir meno dell'autorità del *pater familias* nell'attuale società abbia compromesso il corretto sviluppo del complesso di Edipo. Infatti, è la presenza normativa del padre che consente al bambino di rompere la simbiosi con la madre e di aprirsi a una dimensione *terza*: la realtà e la società. L'interdizione edipica, infatti, fa evolvere il *bisogno* (nella quale fra soggetto e oggetto vi è un rapporto di

⁹ F. Dolto (1988), *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, tr. it., Mondadori, Milano 1990, pp. 68-70.

¹⁰ D. Winnicott (1968), *L'immaturità dell'adolescente*, in Id., *Dal luogo delle origini*, cit., p. 168.

¹¹ E.H. Erikson (1968), *Gioventù e crisi di identità*, tr. it., Armando, Roma 2008, pp. 149-157. Erikson sottolinea inoltre come indice che la formazione dell'identità è bene avviata il superamento del solipsismo in direzione della capacità di sperimentare l'*intimità*: si tratta del passaggio dalla *fusione* con l'altro all'apertura all'altro come *separato da sé*, analogo al passaggio dal bisogno al desiderio di cui si parla nel secondo paragrafo.

simbiosi e specularità, l'oggetto è *ricevuto* dalla cura materna) in *desiderio* (nel quale l'oggetto, essendo *altro da sé*, va cercato attivamente). La radicalità di alcuni disturbi adolescenziali – dagli stati *borderline* o quasi-*borderline*, alle varie forme di dipendenza e di ritiro – avvalorano tale prospettiva, ovvero di un'incapacità dei giovani di staccarsi dall'oggetto concepito emotivamente come fonte di soddisfazione narcisistica o di sostegno del sé, in direzione della ricerca dell'oggetto sorretta da un progetto di realizzazione di sé nella società. Nel primo caso l'oggetto è ricevuto passivamente, nel secondo è cercato attivamente.

Pedagogicamente, dobbiamo rilevare che il passaggio dal padre *autoritario* al cosiddetto padre *autorevole* è senz'altro il benvenuto ed è auspicabile. Ma affinché sia possibile l'anzidetta evoluzione emotiva dal bisogno al desiderio è necessario un *padre progettante*, capace di rompere il circuito simbiotico e passivizzante del bisogno alimentando il desiderio del progetto di sé. Il padre autoritario esige, infatti, che il bambino rimuova i propri impulsi incestuosi-narcisistici perché “è così!”, cioè in base all'auto-legittimazione del proprio ruolo, costringendo il giovane ad assumere il posto che gli spetta nella società; nella misura, invece, in cui vuole rinunciare a instillare nel figlio tale quota di rimozione, dandogli la possibilità di essere più libero nel costruire la propria identità, il padre autorevole deve utilizzare la progettualità per orientare gli impulsi del ragazzo.

Educare tramite il progetto e non tramite la rimozione: questo il passaggio cruciale.

Gli adulti fanno fatica a sostenere il progettarsi del minore perché, a loro volta, sono immersi in un clima socio-culturale governato da un sapere tecnico che trasforma in automatismo qualsiasi problema umano. Non possiamo ripercorrere le tappe di tale ascesi. Occorre però evidenziare come la prevalenza del sapere tecnico nel modello economico-culturale dominante abbia permesso, da un lato, di enfatizzare la libertà di scelta e di autorealizzazione delle persone; dall'altro lato, tale libertà di scelta si esercita nell'ambito di un pervasivo *spazio estetico mediatizzato*¹² – che omogeneizza le differenze culturali e i bisogni delle persone – e in un contesto economico-culturale in cui a prevalere è l'organizzazione tecnoscientifica. Quest'ultima alimenta un'ideologia nichilistica dove l'umano è interpretato come l'intersezione di forze meccaniche e impersonali: sono

¹² M. Magatti, *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*, Feltrinelli, Milano 2012, pp. 23-42.

i parametri, gli *spread*, le quote di mercato a stabilire gli assetti sociali e culturali. R. Petrella¹³ la definisce sarcasticamente la *teologia universale capitalistica*.

Tale situazione conduce ad un'ambivalenza di cui gli educatori devono tener conto: l'aprirsi degli spazi di autorealizzazione di sé – e delle occasioni per attuarla, puntualmente individuate dalla società dei consumi – si dà nel contesto di un erodersi della qualità *contenitiva* dei tradizionali settori della vita sociale e istituzionale che lavorano per l'educazione della persona. Si assiste al venir meno della *qualità etica* della dimensione sociale ai suoi vari livelli (ad esempio, come ricorda Dolto, se una volta dei giovani litigavano per strada qualcuno interveniva a separarli; oggi, nessuno dice nulla¹⁴), sostituita dall'obbedienza a grandi automatismi tecnici. Per E. Fromm, quando l'uomo rinuncia ad essere un centro autonomo di decisione, delegando a forze esterne (l'economia, il mercato, il denaro, la tecnica) il potere di condurre la propria vita, si depotenzia il valore sostanziale della libertà – che per Fromm va interpretata non solo in termini di *libertà da* (dal bisogno, dalle restrizioni, dalla tirannia) ma anche come *libertà di* perseguire mete autonomamente scelte¹⁵. In tale contesto di diffusa alienazione, Fromm parla di tendenze *necrofile* della società contemporanea, in cui l'uomo diventa un meccanismo dotato di *non-vita* al pari di altri meccanismi, perdendo le sue qualità autenticamente umane¹⁶. Anche M. Magatti usa concetti analoghi: definisce *tecno-nichilista* il modello economico-culturale egemone e ritiene che la libertà che è possibile esercitare in tale contesto sia meramente *immaginaria*¹⁷.

Ci troviamo pertanto in una transizione culturale fortemente ambivalente e ambigua, in cui alle crescenti possibilità a favore della libertà e dell'autorealizzazione dell'individuo corrispondono forze di cooptazione dello stesso all'interno di un contesto sociale fortemente egemonizzato da

¹³ R. Petrella, *Una nuova narrazione del mondo. Umanità, beni comuni, vivere insieme*, Editrice missionaria cristiana, Bologna 2006, p. 9.

¹⁴ Winnicott segnala addirittura *il ruolo della monarchia* (*Il ruolo della monarchia*, in *Dal luogo delle origini*, cit. pp. 281-290) nel favorire il contenimento e l'integrazione degli impulsi aggressivi tipici della lotta adolescenziale contro i valori tradizionali.

¹⁵ E. Fromm (1941), *Fuga della libertà*, tr. it., Mondadori, Milano 1994.

¹⁶ E. Fromm (1973), *Anatomia della distruttività umana*, tr. it., Mondadori, Milano 1978, p. 437.

¹⁷ M. Magatti, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009.

un meccanicismo scientista che alimenta un capitalismo dichiaratamente *dal volto umano o per tutti*, ma che in realtà è sempre più per i *vincenti* e per quella borghesia urbana globalizzata costituita da *individui* (non *persone*) staccati dalle loro comunità di appartenenza (si legga: dalla famiglia, dai contesti territoriali, dalle culture). Basti pensare al modello della *società della conoscenza* interessata prevalentemente all'alleanza fra cultura e impresa e all'incremento di competenze e saperi tecnici utili al capitalismo avanzato, a scapito della dimensione educativa; oppure a come sia in atto una crescente competizione e conflittualità a livello planetario, che genera nuove forme di colonialismo e di sfruttamento delle risorse dei paesi più poveri, producendo una sempre maggiore disegualianza anche nei paesi avanzati (aumento della disoccupazione, diminuzione del *welfare*, contrazione dei diritti), rendendo di fatto più difficoltoso, se non svuotando di senso, il cammino della democrazia (si pensi all'inconsistenza del parlamento europeo); oppure si consideri come la scoperta dell'autorealizzazione dell'individuo – sancita da movimenti come il '68 e riconosciuta da teorie come la piramide di A. Maslow che la pone al vertice dei bisogni – possa essere interpretata sia come l'emergere di una nuova forma di soggettività più autentica e più autonoma, sia come la definitiva ascesi del consumismo capitalistico («“lavorare per l'autonomia delle persone”: questo potrebbe essere il motto dell'attuale ideologia dominante»¹⁸). Interpretando il soggetto come fascio di bisogni da soddisfare (con oggetti), viene messo a punto un *consumismo centrato sull'individuo* nel quale la sua autonomia è di fatto svuotata così come le relazioni con i suoi simili e con la comunità.

Il comune bivio sottostante a molte di queste transizioni è quello del reale potere di autodeterminazione che la persona e le comunità sentono di possedere. Sentiamo che viene meno ciò che Aristotele definiva la *causa finale* sostituita da una finalità macchinistica e tecnocratica. Basti pensare alla sostituzione del termine *politica* con quello di *governance* che è avvenuto un po' ovunque, anche nelle istituzioni statali e nella scuola. Se non c'è finalità non ci può essere progettualità.

«La trasformazione scientifica della nostra vita equivale alla de-teleologizzazione del nostro mondo della vita, una sostituzione di spontanei processi teleologici con la loro *ricostruzione* tecnico-scientifica. Così i processi d'insegnamento vengono ricostruiti in modo altrettanto razionale quanto la pro-

¹⁸ M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 101.

duzione industriale, per cui poi sorge il problema di come debba svilupparsi qualcosa come l'*educazione* in processi di norma tecnicamente organizzati, fondati sulla divisione del lavoro, un'educazione che in realtà è sempre l'effetto secondario di relazioni umane e che non è mai organizzabile in termini di razionalità strumentale. E se in un ospedale si scopre che i malati deperiscono psicologicamente, in tal caso si appronta un *piano terapeutico*, si formula una *finalità terapeutica* ecc., il che significa che il deficit di dedizione riscontrabile all'interno dell'apparato medico viene compensato ancora in termini tecnici. L'auto-comprensione tecnico-scientifica conduce i giovani a degradarsi a meri oggetti, per esempio quando affermano: "Io non sono motivato" anziché dire: "Non posso", "non voglio"¹⁹.

Il gruppo punk-rock CCCP aveva registrato tale *sentire* in un brano (*Morire*) della metà degli anni '80:

«Non so dei vostri buoni propositi perché non mi riguardano
Esiste una sconfitta pari al venire corroso
Che non ho scelto io ma è dell'epoca in cui vivo
La morte è insopportabile per chi non riesce a vivere
[...] Produci, consuma, crepa».

Nel loro incisivo libro *L'epoca delle passioni tristi*, denso di implicazioni educative, M. Benasayag e G. Schmit mettono in luce "l'innegabile tristezza che attraversa la società attuale" e il suo riuscire a fornire solo risposte *tecniche* ai problemi umani. Essi avvertono che le passioni tristi non mancano di un certo fascino e che pertanto "occorre resistere", facendo però attenzione a non incappare nel rischio opposto, trasformando il discorso sull'insicurezza, "servito in tutte le salse", in un discorso sulla sicurezza, che invita a rompere i legami e alimenta l'egoismo e la barbarie.

È vero, pertanto, come evidenziano M. Corsi e M. Stramaglia, che la condizione adolescenziale va posta in relazione alla *salute* dell'età adulta, dove troppo spesso quest'ultima è stata vista come seria, monolitica e unidirezionale piuttosto che come caratterizzata «*dalla libertà di scegliersi e di viverci felicemente come persona*»²⁰; ma è anche vero che, nel contesto culturale-economico brevemente tratteggiato, la capacità dell'adulto di essere sano e di incarnare la dimensione del progetto appare compromessa

¹⁹ R. Spaemann - R. Löw (1981, 2005), *Fini naturali. Storia e riscoperta del pensiero teleologico*, tr. it., Ares, Milano 2013, p. 342.

²⁰ M. Corsi - M. Stramaglia, *Dentro la famiglia*, Armando, Roma 2009, pp. 62-64. I corsivi sono nel testo.

dal suo essere in balia di una strumentalità tecnica sempre più pervasiva. A fronte della deriva anti-umanistica che questa comporta, così, i giovani si disaffezionano al progetto e affermano: «Non so dei vostri buoni propositi perché non mi riguardano». Per Dolto essi assistono alla disfatta del contesto educativo, «si considerano [...] osservatori neutrali, che non devono fare nulla. Sono lì a osservare la decrepitezza degli adulti. Non possono identificarsi con essi dato che non hanno ideali. Sono lì per criticare i loro predecessori»²¹. Complici le crescenti difficoltà economiche che impediscono loro di cambiare residenza, i giovani hanno la tendenza a permanere pigramente nelle case dei genitori coabitando con loro senza capirsi, in un clima di «non-scambio» e neutralizzazione dei rapporti, senza assumersi responsabilità, reclamando il diritto di disporre del proprio tempo. L'apparente minor aggressività nei confronti della generazione che li precede cela così un problema ancora maggiore:

«Credo che questa forma di neutralità passiva sia la più grave delle violenze conflittuali fra le generazioni. Il contrario dell'amore non è l'odio, che è la stessa cosa dell'amore, bensì l'indifferenza. La neutralizzazione dei rapporti, il silenzio contro cui non si reagisce, pensando che sia nell'ordine delle cose di questo mondo in declino. È solo una tendenza attuale, ma sembra diffondersi anche negli ambienti responsabili, tra quelli che decidono, tra gli animatori sociali. Lo slancio sociale un tempo rappresentato dall'attivismo si fa sempre più debole»²².

Il declino della progettualità non corrisponde però a una diminuzione della cura familiare. I giovani trovano, così, soddisfazione in un ambiente in cui si sentono affettivamente al sicuro e *ci stanno bene*: non avvertono la necessità di affrontare i conflitti insiti in ogni relazione profonda e nella problematicità della quotidianità. Accanto all'impovertimento degli ideali dei genitori, al loro lamentarsi della vita attendendo la pensione, si assiste così al rinchiudersi della famiglia nella *cura intima degli affetti* a fronte di una partecipazione sociale sempre più ristretta, all'iperprotezione e all'ansia genitoriale, tipiche del nostro paese, lasciando i giovani senza una prospettiva di senso che alimenti il desiderio. Questi sembrano oggi desistere dall'ingaggiare con i genitori quella lotta vitale per l'autonomia che li condurrebbe a trovare la propria strada, accontentandosi di vivacchiare alla giornata. Diventano *giovani-divano*, come li ha recentemente

²¹ F. Dolto, *Adolescenza*, cit., p. 152.

²² *Ibi*, p. 154.

stigmatizzati Papa Francesco, o *gli sdraiati* in un mondo di *dopopadri*, come ironizza M. Serra²³.

3. Il consultorio e l'ascolto dei giovani

In tale contesto, le tradizionali caratteristiche di accoglienza e sostegno del consultorio acquisiscono una ulteriore importanza relativa alla transizione storica che stiamo attraversando, caratterizzata dall'ambivalenza che abbiamo descritto fra ritiro e presenza di un potenziale creativo e sociale enorme che non riesce a trovare la giusta canalizzazione. Sarebbe interessante, a questo proposito, che il consultorio pensasse a nuovi modelli per il futuro del volontariato, dell'impegno sociale e per il *welfare* più estesi di quelli tradizionali, che si ponevano fundamentalmente come supplenza/integrazione delle carenze del settore pubblico, in direzione di un coinvolgimento dell'intera società civile, imprenditoriale e istituzionale, per incoraggiare la co-progettazione di spazi sociali più partecipativi. Ma questo è parte di un discorso più ampio²⁴.

Non è naturalmente possibile fornire un quadro complessivo degli adolescenti che si rivolgono al consultorio, vista la specificità di ogni vicenda personale. Tuttavia, sulla base di quanto sopra richiamato, si potrebbe affermare che i giovani che ho incontrato in consultorio manifestano una grande sensibilità per il proprio Sé a discapito delle relazioni con gli altri e con la realtà. Come sintetizza G.P. Charmet «i giovani sono impegnati ad esprimere e cercare la verità della persona, non quella politica o sociale: è liberare il Sé ciò che conta, non l'altro»²⁵. Nel bilanciamento fra *oggetto* e *oggetto*, vi è un maggiore peso verso il primo, con i conseguenti vissuti di potenza-onnipotenza, creatività e auto-appartenenza che caratterizzano i vissuti narcisistici, ma contenenti anche un potenziale di delusione, vuoto e incomunicabilità. Il più elevato dei bisogni che Maslow aveva collocato nella propria piramide – l'autorealizzazione – assume oggi un volto cupamente solipsistico. Se il Sé non trova un contatto con la realtà e con un *reale altro da sé*, si trova condannato a cercare *oggetti-sé*, per usare un

²³ M. Serra, *Gli sdraiati*, Feltrinelli, Milano 2015.

²⁴ Si veda, ad esempio: J. Dotti - M. Regosa, *Buono è giusto. Il welfare che costruiremo insieme*, Luca Sossella Editore, Bologna 2015.

²⁵ G.P. Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 48.

concetto di H. Kohut, per perfezionare sempre di più il proprio inesorabilmente precario equilibrio narcisistico.

Riporto due casi che ho avuto modo di seguire nella mia attività di operatore consultoriale.

Antonio ha vent'anni, un brillante percorso scolastico, due genitori che riconoscono di non essere stati del tutto capaci di dargli la giusta attenzione. Temono la non comunicazione di Antonio in famiglia e, forse, qualcosa'altro che però non mettono bene a fuoco. Dietro richiesta dei genitori, accetto di vedere Antonio, che sin dal primo incontro afferma di non conoscersi e di voler trovare con me il foglio delle istruzioni presente in ogni confezione di mobili Ikea (mi fa proprio questo esempio) che gli permetta di trovare le chiavi di accesso al proprio Sé. Colgo nel suo atteggiamento una grande profondità ma anche un'aggressività sorda, sfidante, pur senza esserlo, di chi ti pone una questione senza darti la mano per aiutarti a scioglierla. Impegno tutta la mia capacità di ascolto, ma Antonio *sta dalla sua parte*, ogni tanto si assenta e poi svagatamente fornisce delle ulteriori e pertinenti informazioni; i temi che solleva sono tanti e interessanti, il discorso si fa denso e talvolta ha delle associazioni ed esclama «non ci avevo pensato!» Tuttavia, il foglio delle istruzioni è lungi dall'essere disponibile. Preceduto da una telefonata allarmata dei genitori, che lo descrivevano arrabbiato dopo il nostro ultimo incontro, giunge al successivo – e ultimo – carico di una indifferente e pacifica ostilità. Lo informo dell'intervento dei genitori e lui commenta con un “Ah sì?”, aggiungendo alcune parole che tuttavia non avviano una riflessione. Tento di essere il più esplicito possibile riguardo alle impressioni che avevo sul suo conto, per fargli capire che anche senza il foglio-istruzioni nella forma *scientifica* che lui desiderava, comunque in qualche modo l'ho capito e *contenuto* nella mia mente. Apro scenari, ma è inutile. Antonio rimane in una condizione di *ritiro*. Consapevole di aver commesso l'errore di aver accettato di incontrarlo sulla breccia di una volontà non sua (o non pienamente sua), ma dei genitori, gli propongo un incontro insieme a loro, chiedendogli di pensarci. Non l'ho più risentito e me ne dispiace.

Alessio ha 16 anni. La madre, utente parecchio tempo prima del consultorio, sente di non aver educato nel modo giusto il figlio. A tratti è stata violenta. Incontro Alessio. Mi dice che non è interessato a comunicare con nessuno se non con i suoi videogiochi. Mi sembra che ad essi Alessio dia una valenza quasi-umana. Ne ha alcuni speciali, che mi descrive con dovizia di particolari, ma in un modo solipsistico, quasi onirico, così che io ri-

esco a fatica a farmene un'idea chiara. Parla con me, ma è come se parlasse con sé – e neppure con sé. Per intere sedute racconta il funzionamento di un certo gioco, in una sorta di narrazione surreale in cui io sento di non poter dire nulla. La sensazione di essere atterrito non mi abbandona mai. Vorrei tirarlo fuori dal buco in cui sento che è, ma è troppo profondo. Non c'è spazio per me e io mi sento schiacciato dalla sua loquacità non interattiva, che non aspetta da me un segno di riscontro o di interesse, anche se in qualche modo un contatto fra noi c'è. Alessio va dritto come un treno. Parla tanto perché forse ha una memoria profonda di non essere stato accolto/ascoltato. Mi dice che i rapporti sociali che intrattiene a scuola sono di carattere strumentale: fingendo un parziale interesse, evita i problemi che il suo comportamento isolazionista gli creerebbe. Vorrei aiutare Alessio. Quando arriva sospira come se provasse sollievo, ma poi *parte* con il racconto e non lascia spazio per alcuna alternanza dei ruoli. Attendo disperatamente un qualche spiraglio di nuove possibilità aprirsi nella sua vita per spingerlo delicatamente, come fa una madre con un bimbo troppo timido, in qualche altro luogo che non sia quello claustrofobico in cui avverto che sta.

Questi sintetici resoconti mettono in luce una singolare qualità di ritiro/disinteresse nella costruzione del sé che sembra essere peculiare della nostra epoca. Di fronte a un mondo che non si dimostra interessante per il loro sé alcuni giovani dicono “no, grazie”, non fanno lo sforzo di inserirci.

Con il Comune di Macerata, con il quale il Consultorio ha una collaborazione, è stato congiuntamente insediato un gruppo di lavoro attorno al problema, in aumento, dei giovani/giovanissimi che realizzano un numero crescente di assenze scolastiche. Si tratta di un fenomeno sfuggente, non pericoloso sul versante dell'ordine pubblico, perché non a rischio di devianza, ma ugualmente preoccupante, in cui il giovane (in alcuni casi con la complicità della famiglia) si ritira in un privato mondo di rituali e di cura del sé.

Le varie forme di ritiro – dalle dipendenze, all'anoressia, al ritiro sociale – sono in aumento e si configurano, probabilmente, come il versante *psichico* di quell'*apartheid globale* che l'economista B. Amoroso aveva utilizzato come metafora per descrivere la situazione della società odierna²⁶. Ovvero una situazione in cui all'interno di una medesima compagine so-

²⁶ B. Amoroso, *Apartheid globale*, Edizioni Lavoro, Roma 1999.

ciali coesistono, come nel *melting pot*, gruppi di persone con differenti livelli di reddito, di benessere, di aspirazioni, di profili culturali ma che si ignorano, ognuno conducendo la propria vita e badando ai propri interessi, in una crescente condizione di anomia progettuale.

Per tale ragione, riprendendo quanto sopra accennato, il consultorio dovrebbe incarnare oggi una prospettiva socio-antropologica capace di alimentare la progettualità, l'impegno e la generatività sociale²⁷. Esso dovrebbe configurarsi come centro di ascolto e cura delle relazioni, offrendo un'accoglienza *non tecnica* (non: problema → soluzione del problema) ma di ascolto della persona, ispirandosi a quella *center-to-center relatedness* che Fromm aveva già descritto come qualificante le relazioni di aiuto umanisticamente intese.

²⁷ Si veda a tale proposito il testo di M. Magatti - C. Giaccardi, *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Feltrinelli, Milano 2014.

I giovani e l'Europa

Simona C.S. Caravita - Carla Sabatti *

Abstract

Promuovere nei giovani un'identità europea può favorirne lo sviluppo morale e atteggiamenti positivi di inclusione verso gli immigrati? È questo l'interrogativo indagato in due studi che hanno coinvolto quasi mille giovani italiani dai 14 ai 25 anni. Dai due studi è emerso che, effettivamente, nei giovani sentirsi europei si associa con una maggiore identificazione con gli alti valori morali a fondamento dell'Unione Europea e con una maggiore apertura verso gli immigrati. Sono auspicabili, quindi, politiche e interventi educativi volti a favorire lo sviluppo dell'identità europea nei giovani.

Can promoting a European identity favor youth's moral development and positive attitudes towards immigrants? Two studies have been carried out to investigate this research questions. Almost 1000 Italian young people (14-25 years old) participated in the studies. The results have provided some evidence that, actually, identifying with the European Union is associated with youth's higher levels of identification with the moral values funding the EU and higher levels of openness towards immigrants. Therefore, policies and educational interventions should be realized in order to promote the development of a European identity among youngsters.

L'Unione Europea è il risultato di un processo recente, iniziato nel 1951 e terminato nel 1992 col *Trattato di Maastricht*. Nata al fine di garantire la pace tra vincitori e vinti della seconda guerra mondiale, inducendoli a collaborare in un quadro istituzionale comune, l'Unione Europea (UE) ha tra i suoi principali obiettivi la protezione dei diritti umani, la garanzia della solidarietà sociale, della libertà d'impresa, dell'equa distribuzione dei

* Simona Caravita, Professore associato di Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione, C.R.I.d.e.e., Università Cattolica del Sacro Cuore; Carla Sabatti, laureata in Psicologia dello sviluppo e dei processi di tutela, C.R.I.d.e.e., Università Cattolica del Sacro Cuore.

prodotti della crescita economica, del diritto a un ambiente tutelato e il rispetto delle diversità culturali, linguistiche e religiose¹.

Essere cittadino europeo significa, pertanto, partecipare a una storia che esalta la vita democratica e stimola l'adesione a valori morali fondamentali. Il godimento di questi diritti e libertà democratiche, tuttavia, è una conquista che, per la gran parte dei giovani, altri hanno fatto. Se da una parte l'UE si configura come un'istituzione fondamentale per le sue forti idealità morali, dall'altra essa appare distante per i giovani, che si chiedono se le promesse di benessere materiale e spirituale, di uguaglianza tra popoli e di progresso siano state mantenute.

Diviene importante, quindi, capire quanto i giovani italiani percepiscano la propria appartenenza all'Unione Europea, quanto tale identificazione sia centrale nella rappresentazione che hanno di sé e quali ripercussioni questo abbia sulle loro attitudini e comportamenti, al fine di promuoverne consapevolezza morale e cittadinanza attiva maggiori.

Lo sviluppo dell'identità sociale

Il processo di formazione dell'identità è un percorso complesso durante il quale la persona realizza un lavoro di sintesi, rielaborazione e integrazione delle proprie esperienze, alla ricerca di un equilibrio tra continuità e cambiamento.

Il termine "identità" si riferisce all'insieme delle dinamiche attraverso cui le persone raggiungono consapevolezza di chi sono, riconoscendo le costanti che le mantengono identiche a se stesse nel tempo². Il costrutto di "identità sociale" è, in particolare, importante in quanto insieme di quegli aspetti del concetto di sé che derivano dalla consapevolezza di far parte di uno o più gruppi e dal sentimento suscitato da tale appartenenza³. Non sono soltanto le qualità individuali, infatti, a determinare l'identità e il senso del valore personale, ma anche le caratteristiche condivise con gruppi emotivamente significativi⁴. Il processo d'inserimento nei gruppi

¹ *Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea* del 2000; *Trattato di Lisbona* del 2009.

² J.E. Marcia - A.S. Waterman - D.R. Matteson - S.L. Archer - J.L. Orlofsky, *Ego identity status. A Handbook for psychosocial research*, Springer, Berlino 1993.

³ M. Rosenberg, *Conceiving the self*, Basic Books, New York 1979.

⁴ H. Tajfel, *Social psychology of intergroup relations*, in «Annual Review of Psychology», 33 (1982), pp. 1-39.

all'inizio si configura come risposta a un bisogno d'affiliazione. Una volta che ci s'identifica con gruppi sociali di appartenenza, però, essi diventano luoghi di sperimentazione in cui si individuano e si scelgono attività e riferimenti valoriali, che vengono interiorizzati e contribuiscono a costruire l'immagine di sé.

In questo processo, le esperienze fatte nei contesti possono rendere più saliente l'appartenenza a certi gruppi sociali piuttosto che ad altri, ad esempio a quelli nazionali (sentirsi Italiani) in contrapposizione a quello europeo (sentirsi cittadini europei). Ogni persona, infatti, possiede un'appartenenza civico-culturale plurima e il percepirsi appartenenti a un gruppo più che a un altro influenza anche l'orientamento morale individuale.

Identità europea e comportamento morale

Il sentimento di appartenenza a un gruppo, come l'Unione Europea, include diverse componenti che denotano l'identità sociale in termini multidimensionali⁵. A livello cognitivo, gli individui in possesso di una specifica identità collettiva sono consapevoli dell'esistenza del loro gruppo, si categorizzano come membri di esso e tale appartenenza diviene centrale nella definizione di sé, spingendo a interiorizzare il sistema di credenze, valori e norme del gruppo. Da un punto di vista affettivo, le persone nutrono attaccamento e solidarietà verso il proprio gruppo e sperimentano al riguardo sentimenti positivi, quali orgoglio e soddisfazione. L'identità sociale, inoltre, determina le relazioni tra i membri del proprio gruppo (*ingroup*) e tra questi e i membri di gruppi esterni (*outgroup*), promuovendo anche favoritismi per il proprio gruppo e discriminazioni contro gli altri⁶.

Sono, quindi, molteplici le dimensioni implicate nel costrutto d'identità sociale, alcune più nobili, altre più ambigue, altre più apertamente negative. Da una parte, vi sono la *soddisfazione* di far parte del proprio gruppo, il *senso di appartenenza* che sostiene e arricchisce l'autostima, la *centralità* come salienza e importanza dell'appartenenza al gruppo nell'identificazione di sé, e l'*esplorazione*, ossia l'atteggiamento di curiosità e

⁵ C.W. Leach - M. van Zomeren - S. Zeibel - M.L.W. Vliek - S.F. Pennekamp - B. Doosje - R. Spears - J.W. Ouwerkerk, *Group-level self-definition and self-investment. A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 95 (2008) pp. 144-165.

⁶ M. Killen - A. Rutland, *Children and social exclusion. Morality, prejudice, and group identity*, Wiley/Blackwell Publishers, New York 2011.

ricerca riguardo alle origini e alle tradizioni del gruppo. Dall'altra vi sono l'*adesione alle norme* del gruppo, lama a doppio taglio a seconda della cultura promossa dal gruppo, la *solidarietà* verso i membri del proprio gruppo, che sostiene una coesione interna ma che può anche promuovere una discriminazione contro i membri degli altri gruppi e, da ultimo, la *superiorità*, che determina l'esaltazione del primato dell'*ingroup* e inasprisce il conflitto tra gruppi⁷.

Identità sociale e funzionamento morale, pertanto, sono strettamente associati⁸ e identificarsi con un gruppo attiva processi psicologici e veicola valori e norme che la persona interiorizza e che ne orientano il comportamento. Non solo, Gaertner e Dovidio sottolineano il potere positivo dei processi di "ri-categorizzazione". Quando i membri di gruppi diversi si percepiscono come appartenenti a un gruppo più inclusivo (*ingroup comune*) si può costituire un'identità sovra-ordinata che include sia *ingroup* sia *outgroup* e che fa sì che i favoritismi per l'*ingroup* si estendano anche verso l'*outgroup*. In questa prospettiva, sentirsi europei (categoria sovra-ordinata) può favorire l'andare oltre i particolarismi dovuti all'identificarsi con il proprio gruppo nazionale e promuovere atteggiamenti di apertura verso i membri delle altre Nazioni europee e, per estensione, verso i membri di altri Stati.

L'identificazione europea, quindi, è potenzialmente in grado di promuovere moralità e accettazione della diversità culturale. È necessario, però, che non si attivino processi psicosociali di favoritismo per l'*ingroup* (i cittadini europei) e meccanismi di chiusura discriminatoria contro coloro che provengono da fuori Europa. In questa prospettiva, capire il rapporto tra sentirsi europei e atteggiamenti verso l'immigrazione diviene importante.

Identità europea e integrazione culturale

I cambiamenti geopolitici e culturali di questi anni e l'intensificarsi dei flussi migratori rendono l'integrazione una sfida ineludibile della società europea. Quando parliamo di integrazione ci riferiamo a un concetto con-

⁷ S. Roccas, *Toward a unifying model of identification with groups: integrating theoretical perspective*, in «Personality and social psychology review», 12 (2008), pp. 208-306.

⁸ S. Sachdeva - P. Singh - D. Medin, *Culture and the quest for universal principles in moral reasoning*, in «International journal of psychology», 46 (2011), pp. 161-176.

notato da molteplici significati⁹. L'integrazione è intesa talvolta come un processo d'assimilazione del nuovo arrivato ai valori culturali e ai comportamenti della maggioranza. L'aspettativa è che gli immigrati acquisiscano gli assunti mentali e gli stili di vita dei nativi. Il prezzo di questa forma di integrazione è per l'immigrato la perdita dei legami sociali e culturali con la comunità d'origine e con la propria storia, sostituiti dall'adesione alle regole relazionali del nuovo Paese¹⁰. Integrazione, tuttavia, significa anche "integrità", cioè possibilità e libertà di conservare le proprie origini, dar voce alle proprie tradizioni e valorizzare e sentir valorizzata la propria specificità culturale. L'esito di questo processo dipende dall'interazione dinamica tra il gruppo minoritario e quello maggioritario: l'immigrato può privilegiare e perseguire una strategia di acculturazione, ma anche il contesto in cui si svolge il contatto interculturale stabilisce sue regole, nella valorizzazione della diversità culturale o nella chiusura a essa.

Poiché la società europea è per sua natura culturalmente sfaccettata e dinamica, il sentimento d'identificazione con l'Europa potrebbe favorire nel cittadino europeo un atteggiamento positivo verso l'immigrato, sostenendo una visione dell'integrazione in cui non si è costretti a scegliere tra la propria cultura e quella del Paese d'origine. Riprendendo l'ipotesi dell'*ingroup comune*, si può pensare di promuovere "un'identità duplice"¹¹ in cui le persone si avvertano allo stesso tempo parte di uno stesso gruppo (l'Europa) e di gruppi diversi (quelli nazionali), al fine di favorire atteggiamenti di integrazione verso lo straniero più positivi. Infatti, rappresentarsi come membri di un *ingroup* inclusivo quale quello europeo può far sì che gli individui si percepiscano parte di una comunità più ampia con valori, tradizioni e obiettivi condivisi, e sviluppino un orientamento favorevole verso coloro che, seppur membri di altri gruppi nazionali, condividono la stessa identità europea. Di più, l'Unione Europea, come detto, si fonda sulla difesa dei diritti e sul rispetto delle differenze culturali, considerate risorsa per la cooperazione e la crescita comune. Vivere come prioritaria, quindi, la propria appartenenza europea spinge la persona a

⁹ R. Brown - D. Capozza - O. Licciardello (eds.), *Immigrazione, acculturazione, modalità di contatto*, FrancoAngeli, Milano 2007.

¹⁰ G.G. Valtolina, *Modelli di integrazione e sviluppo dell'identità*, in G.G. Valtolina - A. Marazzi (eds.), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'emigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 105-123.

¹¹ R. Brown - D. Capozza - O. Licciardello (eds.), *Immigrazione, acculturazione, modalità di contatto*, cit.

interiorizzare questi valori e a essere aperto anche nei confronti delle culture non-europee.

Tale processo, tuttavia, comporta dei rischi, in quanto l'identità sovraordinata può anche determinare sentimenti di perdita della propria specificità, di minaccia alla positività della propria identità sociale e del proprio gruppo e, quindi, aumentare la distanza tra gruppi¹². Alla luce degli avvenimenti più recenti di terrorismo e violenza, ad esempio, vivere a stretto contatto con culture diverse può spaventare e spingere l'autoctono a difendere il proprio primato culturale e a contrastare l'immigrazione.

Qual è, dunque, il peso dell'identificazione europea in questi processi? L'identità europea può effettivamente promuovere la moralità e sostenere il rapporto interculturale e l'accoglienza? Due studi che hanno coinvolto adolescenti e giovani adulti italiani hanno cercato di dare una risposta a questi interrogativi.

I giovani e l'identità europea: il primo studio

Il primo studio s'inserisce all'interno del più ampio progetto "Europe 2038"¹³, finanziato dall'Unione Europea con l'obiettivo di dare voce alle aspettative e ai timori dei giovani dai 16 ai 25 anni riguardo al futuro dell'Europa. Il progetto ha interessato sette Stati (Italia, Austria, Albania, Germania, Romania, Spagna e Regno Unito) e ha previsto come azione principale la realizzazione di un'indagine a cui in Italia hanno risposto oltre 900 giovani¹⁴. Di questi, 780 (62% donne) hanno completato tutte le sezioni del questionario, costituendo il campione del primo studio. Tra gli strumenti a cui i partecipanti hanno risposto vi era una scala per rilevare le dimensioni fondamentali dell'identità europea: la *solidarietà*, il legame e l'attaccamento agli Europei; la *soddisfazione*; la *centralità* dell'appartenenza europea nell'identificazione di sé; la percezione di *superiorità* in quanto Europei; l'*aderenza alle norme di gruppo*; il *senso di appartenenza*; l'*esplorazione* rispetto alla propria appartenenza europea. Il questionario dello

¹² M. Hewstone - R.J. Brown, *Contact is not enough: An intergroup perspective on the "Contact Hypothesis"*, in Id. (eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters*, Basil Blackwell, Oxford 1986, pp. 1-44.

¹³ (www.europe2038.com; www.facebook.com/Europe2038italia).

¹⁴ Ringraziamo le scuole, il Liceo "Marconi" di Milano e il CFP "Lonati" di Brescia, tutti i partecipanti allo studio e le associazioni che hanno dato sostegno al progetto.

studio, inoltre, includeva scale per misurare il coinvolgimento sociale e l'apertura verso i non connazionali.

Tra i risultati principali è emerso che, tanto più i giovani si sentono europei, tanto maggiore è la loro accettazione dei valori di difesa dei diritti umani, giustizia, diversità e democrazia su cui l'Unione Europea si fonda. In particolare, le componenti dell'identificazione europea che risultano contribuire maggiormente alla condivisione dei valori europei sono l'*adesione alle norme di gruppo*, il *senso di appartenenza*, la *solidarietà* (tabella 1).

Le norme dell'Unione europea si basano sulla salvaguardia delle libertà individuali della persona, dell'uguaglianza tra uomo e donna, dello stato di diritto e della democrazia. È quindi comprensibile perché aderire alle norme europee si connetta con una maggiore condivisione dei valori europei e con un'esaltazione della moralità individuale nei giovani. Il senso di appartenenza, invece, implica il desiderio di agire per il bene del proprio gruppo e richiama una dimensione prosociale connessa con i concetti di giustizia, diritti umani e diversità. In questa stessa linea, la solidarietà si pone come legame affettivo che tiene ancorati i membri al proprio gruppo, spingendoli a coordinarsi tra loro. Quest'intreccio interpersonale rende pregnante il valore della democrazia, che esalta agli occhi della persona il "governo dei molti" contrapposto a quello "dei pochi". Dunque, quanto più i giovani si sentono cittadini europei tanto più sostengono una moralità che si traduce in valori concreti.

La percezione di sé come cittadini europei ha forti implicazioni anche sul piano dell'impegno civico. Nello studio sono emerse associazioni positive tra le componenti dell'identità europea e tre dimensioni di *efficacia*: *interna*, *esterna* e *collettiva* (tabella 1). L'*efficacia interna* esprime l'impegno in termini di cittadinanza attiva e di coinvolgimento personale nelle questioni sociali e politiche. Il possedere una forte identità sociale positiva in termini di identità europea è risultato, quindi, connettersi con una percezione più positiva di sé e con un maggiore impegno sociale da parte dei giovani. L'*efficacia esterna* è costituita dal sentimento di fiducia verso l'azione dell'Unione Europea e dalla convinzione che le istituzioni e il sistema politico europei operino per il benessere dei cittadini. Nella realtà attuale in cui le istituzioni appaiono spesso entità astratte e lontane, questo dato, che tanto più i giovani si sentono europei tanto maggiore è la loro efficacia esterna in relazione all'Europa, ha forte rilevanza. L'*efficacia collettiva*, infine, esprime la percezione che i giovani con la loro azione collettiva possano promuovere cambiamenti e influenzare la realtà in cui

vivono. Come riportato nella tabella 1, questa forma di efficacia è risultata associata a livelli più alti di tutte le componenti dell'identificazione europea; in particolare, il sentimento di solidarietà verso il proprio gruppo e la soddisfazione di farne parte, dimensioni che sostengono il valore della sinergia, della comunione, del sostegno e della stima reciproci. La componente dell'identificazione europea che meno correla con l'efficacia collettiva è, invece, la superiorità: quanto più i nostri giovani avvertono che in quanto tali possono influire sulle decisioni e sulla vita dell'Unione Europea, tanto più si sentono europei in modo positivo, senza cioè crederci superiori ai membri di altri gruppi sociali.

Quest'ultimo dato evidenzia l'importanza d'incrementare nei giovani la percezione che possono essere protagonisti dell'azione sociale e politica dell'Unione Europea. In questo modo è possibile aumentarne l'identificazione con l'Unione Europea, che, in un circolo virtuoso, favorisce l'interiorizzazione dei valori di democrazia e il rispetto dei diritti umani a suo fondamento.

L'identificazione europea, quindi, si fa promotrice di moralità, intesa come viva adesione a un patrimonio di principi morali universalmente riconosciuti, quali la democrazia, la giustizia, la difesa dei diritti umani e l'esaltazione della diversità culturale. Il tema della moralità, quindi, riguarda aspetti cruciali della vita personale e sociale, intrecciandosi a diversi argomenti al centro del dibattito odierno, quali la libertà e i diritti civili, le relazioni tra diversi gruppi sociali ed etnici, la multiculturalità o la promozione dell'educazione e del senso civico nei contesti educativi¹⁵.

Vi è, però, una dimensione dell'identificazione europea che può comportare situazioni di stallo e de-moralizzazione: la *superiorità*, la convinzione che il proprio gruppo sia migliore rispetto agli altri. Quest'elemento di rischio dell'identità europea è emerso in relazione all'atteggiamento verso l'immigrazione e l'integrazione culturale (tabella 1).

A tale riguardo, in positivo le dimensioni identitarie dell'*appartenenza*, della *solidarietà* e dell'*esplorazione* sono risultate potenzialmente capaci di sollecitare nei giovani un orientamento più solidaristico verso l'immigrato. Il dato sull'esplorazione è probabilmente spiegabile dal fatto che indagare il significato della propria identificazione europea permette di scoprire la storia d'Europa come caratterizzata da intrecci culturali, flussi migratori e contatti interetnici e fondata su un patrimonio di principi

¹⁵ D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, Carocci Editore, Roma 2011.

morali di rispetto dei diritti umani, senza distinzioni di razza, cultura o etnia. La *superiorità* del sentirsi europei, invece, è risultata connessa con un orientamento etnocentrico e “assimilazionista”, che conduce al disvalore e al rifiuto del diverso e all’imposizione dei propri valori e costumi.

Identità europea e nazionale e sviluppo morale nei giovani: il secondo studio

Un secondo studio ha confermato il “potenziale morale” dell’Europa. All’indagine hanno preso parte 197 giovani tra i 14 e i 20 anni (70% ragazze), che hanno risposto a una batteria di questionari per rilevarne l’identità europea, l’identità nazionale e dimensioni di funzionamento morale relative agli atteggiamenti verso gli immigrati.

Dalla ricerca è emerso che gli adolescenti italiani si vivono sia come italiani sia come europei, senza contrapposizioni tra questi aspetti identitari, ad eccezione della associazione negativa che lega l’identità europea e la dimensione della *superiorità* italiana: tanto più gli adolescenti si percepiscono superiori in quanto italiani tanto meno si sentono europei. Per i meccanismi che abbiamo descritto di favoritismo nei confronti del proprio gruppo sociale, questo comporta il rischio che esaltare l’auto-categorizzazione nazionale e lodare la superiorità italiana porti a minimizzare gli aspetti di condivisione e valorizzazione della diversità che sono presenti nell’identificazione europea.

Alla luce di queste riflessioni si comprende anche perché livelli più alti di *solidarietà europea* siano risultati associati a livelli più bassi di *superiorità* e *appartenenza italiane*. Sentirsi solidali all’Europa significa sostenere il legame di affiliazione e attaccamento a un mosaico di identità e ricchezze culturali in cui l’alterità diviene una risorsa e la differenza passa in secondo piano rispetto all’appartenenza comune. Questo contrasta l’atteggiamento di esaltazione nazionale che spinge a sentirsi migliori rispetto agli appartenenti ad altre Nazioni.

Dallo studio è emerso, inoltre, che l’identificazione europea ha un peso maggiore, rispetto a quella italiana, nel favorire un atteggiamento empatico e aperto verso gli immigrati e una riduzione del pregiudizio e della discriminazione nei loro confronti. Questo dato è in linea con quanto rilevato nel primo studio in relazione alla *solidarietà* dell’identità europea, per cui sentire un legame e un’affiliazione con l’Europa favorisce la condizione di un modello di integrazione positiva.

Tuttavia, per non cedere alla tentazione di definire l'identità nazionale sul versante più "nero" del patriottismo e dell'esclusione sociale e l'identità europea su quello più "roseo" dell'unione e dell'apertura, è bene sottolineare che dai dati è emerso anche che quanto più forte è l'adesione alle norme europee tanto maggiore è l'adesione alle norme italiane ($r = .67$; $p < .01$) e quanto maggiore è l'adesione alle norme italiane tanto minore è la percezione di superiorità europea ($r = -.12$; $p < .01$). Questi risultati potrebbero suggerire una concordanza tra i valori morali e civici europei e i principi alla base della legge italiana, che, in modo complementare a quella europea, contrasta un forte etnocentrismo e atteggiamenti discriminatori di esaltazione della propria supremazia e del proprio potere sugli altri e promuove, in modo altrettanto positivo, azioni e attitudini morali.

L'identità sociale conferma, quindi, la sua duplice valenza morale: l'orgoglio per le conquiste della propria nazione e per quelle dell'UE e l'atteggiamento etnocentrico connessi con le dimensioni identitarie di *superiorità* possono incoraggiare atteggiamenti di esaltazione della propria supremazia e aumentare la distanza rispetto agli altri popoli. Tuttavia, i principi morali promossi dall'Unione Europea e dalla legge italiana possono sostenere una maggiore apertura empatica verso gli immigrati, generando sentimenti che favoriscano l'incontro e riducano il pregiudizio.

Rilevanza dell'identificazione europea per favorire l'integrazione

I risultati dei due studi stimolano alcune riflessioni anche ai fini della promozione di interventi¹⁶ e di politiche pubbliche a sostegno di una società più solidale. L'Unione Europea si fonda sull'affermazione di valori importanti da cui si può ripartire per sostenere la diffusione tra i suoi cittadini di un modello d'integrazione in cui siano garantite parità effettiva ed espressione libera della propria identità culturale¹⁷. I due studi confermano questa possibilità, suggerendo che potenziare l'identificazione con l'Europa, il sentirsi cittadini europei, possa associarsi a un incremento dello sviluppo morale dei suoi cittadini, favorendo il radicamento e la progressiva diffusione tra i giovani di valori morali di difesa universale dei

¹⁶ F.E. Aboud - S.R. Levy, *Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents*, in S. Oskamp, *Reducing prejudice and discrimination*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ 2000, pp. 269-293.

¹⁷ A. Alkhesnam, *Intercultural Competence: Components and Measurement*. Unpublished PhD thesis, University of Surrey, UK 2012.

diritti, e di atteggiamenti di apertura al multiculturalismo, riducendone al contempo eventuali pregiudizi e comportamenti discriminatori.

Dalle analisi statistiche condotte (tabella 2), l'appartenenza, la solidarietà e l'adesione alle norme europee si sono rivelate non solo dimensioni associate ai valori morali della giustizia, della democrazia, della diversità e della tutela dei diritti umani, ma anche ponti importanti per il loro radicamento e la loro diffusione e promotrici di modelli di integrazione positivi, volti al riconoscimento dell'immigrato sia come portavoce di una specificità culturale, sia come membro di un'appartenenza condivisa.

A livello d'intervento, pertanto, l'indicazione che proviene dagli studi è quella di sviluppare e implementare politiche e interventi educativi che promuovano nei giovani l'identificazione e il senso di appartenenza all'Unione Europea, per facilitare la costruzione di una società di persone che agiscano in base a principi di rispetto dell'altro e di tutela del benessere comune, e che partecipino attivamente alla vita della collettività. In questo quadro, però, ricordando il ruolo negativo che può essere giocato dalla componente identitaria della *superiorità*, tali politiche ed interventi dovranno anche essere impostati in modo tale da minimizzare il possibile sentimento di superiorità connesso con il sentirsi italiani o europei.

I risultati dei due studi, inoltre, individuano anche i due possibili elementi chiave da valorizzare per poter raggiungere quest'obiettivo. In primo luogo bisogna promuovere fattivamente tra i giovani la conoscenza dell'Unione Europea e delle sue radici. La dimensione identitaria dell'*esplorazione* rispetto all'essere europei, infatti, è risultata connessa con una maggiore apertura nei confronti delle persone di altre tradizioni culturali. Favorire la curiosità e la conoscenza dei giovani nei confronti dell'Unione Europea in quanto ambito sociale di loro appartenenza permette di accrescere in loro la consapevolezza che la diversità di culture e tradizioni a fondamento dell'Unione fa parte della loro stessa storia personale, favorendo la valorizzazione del multiculturalismo.

In secondo luogo, per facilitare lo sviluppo di un'identità europea dei giovani cittadini, le istituzioni europee devono offrire concrete opportunità ai giovani di sperimentare il peso della loro influenza sulle scelte politiche e sociali. Infatti, tanto maggiore è l'*efficacia collettiva*, ossia la percezione dei giovani che possono incidere sulla vita sociale e politica dell'Europa quando agiscono collettivamente, tanto maggiore è la loro identificazione con l'Unione Europea e i suoi valori morali.

Per concludere, le vie di costruzione di un'Europa più giusta, con modelli di integrazione positiva, di valorizzazione del multiculturalismo, passano dall'educazione dei giovani alla cittadinanza attiva, realizzata attraverso l'incremento della loro conoscenza della storia, delle culture e dei valori fondativi dell'Unione Europea e dal fornire loro la possibilità di sperimentarsi come cittadini ascoltati dalle istituzioni.

	Identità europea totale	Adesione norme di gruppo	Solidarietà	Soddisfazione	Centralità	Superiorità	Appartenenza	Esplorazione
Diritti umani	,08	,15**	,10*	,13**	,04	-,11**	,11**	,03
Diversità	,09*	,12**	,15**	,14**	,05	-,22**	,13**	,10*
Giustizia	,02	,09*	,06	,09*	-,04	-,14**	,13**	-,05
Democrazia	,23**	,14**	,25**	,24**	,14**	,02	,21**	,17**
Efficacia interna	,35**	,11**	,29**	,21**	,30**	,19**	,16**	,42**
Efficacia collettiva	,30**	,20**	,28**	,24**	,25**	,10**	,20**	,22**
Efficacia esterna	,37**	,14**	,36**	,29**	,30**	,23**	,23**	,28**
Apertura alla diversità	,12**	,15**	,14**	,19**	,06	-,20**	,18**	,11**
Apertura alle persone	,16**	,18**	,16**	,17**	,13**	-,11**	,14**	,15**
Modello di integrazione positiva	,12**	,09*	,16**	,13**	,08*	-,15**	,20**	,13**
Modello di integrazione negativa	,18**	,13**	,07	,10**	,10**	,32**	,10**	,11**

Tabella 1 - Correlazioni tra dimensioni dell'identità europea, efficacia, scale di apertura, valori morali e modelli di integrazione.

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code). * La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

	DIRITTI UMANI	DIVERSITÀ	GIUSTIZIA	DEMOCRAZIA
<i>Coefficienti standardizzati Beta</i>				
Sesso	,168**	,145**	,079*	,099**
Età	-,034	-,039	,017	,100**
Adesione alle norme di gruppo	,129**	,096*	,098*	,063
Solidarietà	,081	,164**	,080	,202**
Soddisfazione	,070	,052	,037	,054
Centralità	-,053	-,103	-,053	-,110
Superiorità	-,170**	-,329**	-,199**	-,069
Appartenenza	,086	,129**	,160**	,147**
Esplorazione	,018	,095	-,087	,033
R^2	,10**	,17**	,82**	,12**

Tabella 2 - Modelli di regressione a blocchi: valori morali regrediti sulle dimensioni dell'identità europea.

«Perché non parla?»

Progetto di screening sullo sviluppo del linguaggio e della comunicazione

Monica Di Clemente*

«Se il bambino vive in un ambiente dove ode poche parole o linguaggio dialettale, userà soltanto quelle parole; ma se vive in un ambiente dal linguaggio colto e dal ricco vocabolario, il bambino potrà fissarlo tutto in se stesso. L'ambiente ha dunque una grande importanza».
(M. Montessori, *La Mente del Bambino*, 1949)

Abstract

Il progetto di Screening sullo sviluppo del linguaggio verbale e della comunicazione ideato, promosso e condotto dal Consultorio Familiare A.Ge di Ortona, anche grazie al contributo concesso dalla Società ASPM Commerciale Srl di Soresina (CR), ha preso avvio dal mese di Gennaio 2017, per la fase di puntualizzazione progettuale e pubblicizzazione a livello territoriale; per diventare attivo, presso le strutture educative individuate, da Marzo 2017, è ormai in fase di chiusura. Rappresenta la prima iniziativa locale d'intervento per il contrasto ai disturbi linguistico-comunicativi, in un'ottica di prevenzione attuata nella fascia d'età 8-36 mesi, in collaborazione con i Servizi della Prima Infanzia del Comune di Ortona (Nido "A. Gramsci" e Cipi - Centro Interattivo Prima Infanzia della Biblioteca Comunale).

Parole chiave: progetto pilota, prevenzione disturbi del linguaggio e della comunicazione, prima infanzia, esperienza consultoriale.

The Screening project on the development of verbal language and communication developed, promoted and conducted by the Ortona's A.Ge Family Consultory, also thanks to the contribution granted by ASPM Commercial Srl Com-

* Consulente Pedagogista del Consultorio Familiare A.Ge. di Ortona (CH). Il progetto presentato nell'articolo è stato condotto dall'autrice e dalle dott.sse Arianna Fonzi e Cinzia Tasciore.

pany of Soresina (CR), has been launched since January 2017, for the phase of planning clarification and advertising at the local level, to become active, at the educational facilities identified, from March 2017, by now at closing time. It represents the first local intervention initiative for contrasting language-communicative disorders, in the context of prevention implemented in the age group of 8-36 months, in collaboration with the First Childhood Services of the Municipality of Ortona (Nursery "A. Gramsci" and Cipì - First Childhood Interactive Center of the Municipal Library).

Key words: pilot project, prevention of language and communication disorders, early childhood, consulting experience.

Negli ultimi anni si è molto scritto e parlato del progressivo aumento, fin dai primi anni di vita, di disturbi legati al linguaggio ed alla comunicazione, in generale.

In Italia, sono ben noti i rischi sanitari, sociali ed economici che essi determinano e determineranno, ancora di più, in futuro.

Su questo tema sono stati realizzati molti Congressi, pubblicati innumerevoli articoli e libri¹, attuate molteplici iniziative da parte delle Società Scientifiche e del Ministero della Salute, rivolte alla sensibilizzazione di pediatri e genitori.

Si è ritenuto, dunque, per responsabilità culturale e professionale, che fosse maturato il tempo per passare dalla sensibilizzazione all'azione concreta: è stato ideato, così, il Progetto "Perché non parla?", promosso e condotto dal Consultorio Familiare A.Ge di Ortona (Ch), avviato da Gennaio 2017, per la fase di sensibilizzazione a livello territoriale e di definizione progettuale, per poi attivarsi, effettivamente, da Marzo 2017 ed è, ormai, in fase di chiusura. Il progetto ha visto la collaborazione dei Servizi della Prima Infanzia del Comune di Ortona (Nido "A. Gramsci" e Cipì - Centro Interattivo Prima Infanzia della Biblioteca Comunale), grazie anche al contributo concesso dalla Società ASPM Commerciale Srl di Soresina (CR).

Si tratta di un *progetto di screening sullo sviluppo del linguaggio verbale e della comunicazione, rivolto ai/alle bambini/e di età compresa tra gli 8 ed i 36 mesi*, frequentanti i servizi sopra menzionati.

¹ A. De Filippis Cippone, *Nuovo manuale di logopedia*, Edizioni Centro Studi Erickson/Guide per l'educazione, Trento 1998.

Il progetto, che ha ottenuto il patrocinio del Comune di Ortona, si propone di andare al di là delle pur lodevoli iniziative di singoli o di gruppi isolati ed ha previsto anche il coinvolgimento dei pediatri, ciascuno per quanto compete nella propria attività lavorativa, nell'ambito di un'azione sinergica sul territorio locale.

L'attività di screening si è svolta utilizzando strumenti tarati tratti dalla versione italiana del Macarthur Bates-Communicative Development Inventories-MB-CDI², approvato in ambito scientifico, a livello internazionale e già utilizzato in numerosissimi contesti clinici e di ricerca, quali Università, Ospedali Pediatrici, luoghi educativi in generale: è stato possibile ottenere, così, informazioni valide sull'*evoluzione delle competenze comunicative e linguistiche dei bambini*, riguardanti il vocabolario (in comprensione ed in produzione), la *costruzione delle prime frasi*, il *gioco simbolico e l'uso dei gesti*³.

Il questionario è suddiviso in due schede:

1. Scheda "Gesti e parole" (dagli 8 ai 17 mesi);
2. Scheda "Parole e frasi" (dai 18 ai 36 mesi).

Entrambe le schede comprendono, nell'ultima pagina, una breve parte informativa relativa alla storia del/la bambino/a e della famiglia. Ai genitori interessati è stato chiesto, quindi, di osservare, per qualche giorno, i comportamenti comunicativi dei propri bambini, prima di procedere alla compilazione delle schede.

È stato raccomandato, però, di non impiegare più di una settimana tra l'inizio ed il termine della compilazione perché le risposte, essendo correlate al veloce sviluppo esperienziale dei bambini, avrebbero potuto facilmente variare, anche nell'arco di pochi giorni.

Oltre ai genitori, è stato previsto il coinvolgimento professionale degli educatori/operatori di riferimento dei servizi coinvolti nel progetto che, attraverso l'osservazione diretta in un contesto educativo diverso da quello familiare e successiva compilazione del questionario nella forma breve, hanno contribuito nell'ottenere risultati comparativi di valutazione più oggettivi.

² E. Bates, «Comprehension and Production in Early Language Development, Comments on Savage-Rumbaugh S., Murphy J., Sevcik R., Brakke K., Williams S., Rumbaugh D., Language Comprehension in Ape and Child», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Center for Research in Language, University of California, San Diego 1993.

³ M.C. Caselli - A. Bello - P. Rinaldi - S. Stefanini - P. Pasqualetti, *Il primo vocabolario del bambino: gesti, parole e frasi*, FrancoAngeli Editore, Milano 2015.

Nell'opuscolo informativo che segue l'articolo, sono illustrati/suggeriti alcuni comportamenti da mettere in atto nell'interazione comunicativa con i figli, già validati da studi logopedici specifici ma non solo, riportati nella letteratura scientifica in materia di *educazione alla comunicazione*: è ragionevole prevedere che, se essi sono attuati in una sequenza temporale che ricalca i bilanci di sviluppo dei bambini, possano determinare un incremento dell'efficacia complessiva dell'*azione di prevenzione* che s'intende promuovere, contribuendo al miglioramento dello stile di vita e del comportamento educativo-comunicativo dell'intera famiglia.

L'intento primario è quello di partire con tale progetto pilota per coinvolgere, in un futuro prossimo, ancora più famiglie ed incrementare la fascia d'utenza (bambini cosiddetti "anticipatari" delle Scuole dell'Infanzia), rendendolo continuativo e ciclicamente ripetibile.

Il progetto "Perché non parla?", di fatto, rappresenta la prima iniziativa locale d'intervento per il contrasto ai disturbi linguistico-comunicativi, in un'ottica di prevenzione attuata nella fascia d'età 8-36 mesi.

Al termine del progetto previsto, indicativamente, per la fine dell'Anno Educativo in corso (2016/2017), i dati raccolti serviranno ad ottenere una "fotografia" dello sviluppo evolutivo della comunicazione e del linguaggio di ciascun bambino coinvolto, tenendo anche conto e mettendo in relazione gli stessi dati ottenuti dall'indagine consultoriale con le statistiche ed i risultati già esistenti, derivati da contesti di studio simili.

Per tutti i bambini che hanno aderito (tramite specifico modulo sottoscritto dal genitore, a seguito di riunioni informative sul progetto) è stato organizzato, infine, un incontro con la famiglia (chiamato "di restituzione finale"), c/o il Consultorio Familiare A.Ge, con l'obiettivo d'informare i genitori dei risultati ottenuti dall'indagine condotta, confrontando insieme ciò che è emerso dal questionario completo (compilato dai genitori, appunto, frutto di un'osservazione sicuramente soggettiva/emotivamente implicata, nel contesto educativo familiare) con ciò che è emerso da quello breve (compilato dalle educatrici/operatrici di riferimento, frutto di un'osservazione più "tecnica"/oggettiva nel contesto educativo del Nido o del Cipi) e fornire suggerimenti finalizzati al potenziamento dello sviluppo linguistico nei bambini di età compresa tra gli 8 ed i 36 mesi che, come

già spiegato, risulta fortemente dinamico e soggetto a repentine modifiche ed a miglioramenti.

Per i profili cosiddetti “a rischio” il colloquio è stato più “intenso” ed ha previsto anche, lì dove è stato possibile, l’osservazione diretta del/la bambino/a in Consultorio e la formulazione di domande anamnestiche di approfondimento rivolte ai genitori. La logopedista, inoltre, ha suggerito ai genitori interessati di ripetere il questionario di lì a 6 mesi, per valutare, una volta esaminati insieme i risultati, se attivare un percorso diagnostico.

In tutti i colloqui di restituzione, invece, la logopedista ha esposto i *danni della suzione protratta* (nella maggior parte dei casi, utilizzo di “ciuccio”, biberon e succhiotti di forma e materiale non congruenti con la bocca del bambino, tuttavia presenti in commercio), portando a conoscenza i genitori dell’esistenza di dispositivi di transizione per affrontare un passaggio sereno dal biberon alla tazza e non solo. Tali danni riguardano l’autonomia affettiva dei bambini, la crescita e lo sviluppo anatomico della bocca e le competenze miofunzionali ed articolatorie.

Altre domande d’integrazione sono state motivo di confronto per ciò che riguarda le *tappe motorie* significative e correlate all’emergere del linguaggio (esordio, durata e caratteristiche del gattonamento; età della deambulazione autonoma; organizzazione del gioco) e le abitudini alimentari post-svezzamento quali occasione di allenamento motorio della muscolatura linguale ed orale.

Per un profilo linguistico esaustivo, la logopedista ha posto domande concernenti la presenza e/o frequenza di patologie infiammatorie a carico del tratto rinogeno-uditivo (otiti, adenoiditi, allergie rinogene) e respiratorio in generale (bronchiti, apnee notturne) oltre a domande relative all’igiene nasale (conoscenza dei metodi più diffusi di lavaggio nasale profondo, fin dai primi giorni di vita).

È stato previsto, inoltre, un incontro pubblico, di natura convegnoistica, realizzatosi il 18 Maggio 2017, c/o la Sala Rotary della Biblioteca Comunale (iniziativa collocata all’interno del programma “Il Maggio dei Libri - Leggere fa Crescere”), con la collaborazione della stessa Biblioteca e dei Servizi della Prima Infanzia del Comune di Ortona (Nido e Cipì), al quale sono intervenuti i referenti dei servizi coinvolti oltre alla Società finanziatrice ed all’Amministrazione Comunale che ha patrocinato l’evento. Ciò ha permesso di riflettere insieme sull’andamento generale del progetto ed individuare criticità e punti di forza, nell’ottica della ripetitività e ciclici-

tà progettuale anche grazie ai numerosi interventi del pubblico, ricchi di spunti tecnico-teorici e pratici.

In tale occasione, la relazione di un professionista esperto, studioso dei disturbi del linguaggio e della comunicazione, il Dott. G. Falcone, Fonia- tra, Otorinolaringoiatra c/o la Clinica “Spatocco” di Chieti, ha permesso alla platea (ricolma di insegnanti della Scuola dell’Infanzia e di genitori), la fruizione di consigli validi per una corretta stimolazione linguistico-comunicativa in età precoce.

Nel mese di Luglio sono stati previsti due incontri di “restituzione finale” anche con le Educatrici/Operatrici dei Servizi alla Prima Infanzia interessati. Si è discusso sul progetto in sé, sulla possibilità di riproporlo ampliandolo, ed anche su ciò che è emerso, in generale, dall’indagine condotta, ripercorrendo insieme tutti gli step progettuali, dalla formazione iniziale delle stesse per la collaborazione al progetto fino al momento attuale.

Sono stati offerti suggerimenti pratici su come affrontare determinate situazioni problematiche (ritardi linguistici)⁴ ed è affiorata la volontà dell’attivazione di una collaborazione fattiva con il Consultorio Familiare A.Ge attraverso uno sportello logopedico-pediatrico all’interno delle strutture, che possa “funzionare” con finalità preventive, di supporto e sostegno ai genitori utenti del Servizio ed al personale educativo (la figura del pediatra è risultata essere fondamentale, per il genitore, nel riconoscere affidabilità scientifica al progetto).

Tutto ciò è stato poi rimandato, come feedback, anche in una riunione finale con l’équipe responsabile del progetto, alla presenza del Direttore e del Presidente del Consultorio, in vista di progettazione futura.

Sulla base del materiale esaminato in questi due contesti educativi⁵, si evince che:

⁴ S. Magnani, *Insegnare a comunicare. Come fare dei primi mesi di vita l’origine dell’intelligenza comunicativa*, FrancoAngeli Editore/Le Comete, Milano 2001.

⁵ Per ciò che riguarda, nello specifico, l’indagine condotta, è risultato che: le famiglie aderenti, in totale, sono state 40 di cui 23 utenti del Cipi e 17 utenti del Nido d’Infanzia.

1. Nel contesto ludico-educativo del Cipi è emerso quanto segue:

– Famiglie Partecipanti: 23 di cui 13 Bambini e 10 Bambine - 4 bambini appartenenti alla fascia d’età 8-17 mesi (Questionario “Gesti e parole”) e 19 bambini appartenenti alla fascia d’età 18-36 mesi (Questionario “Parole e frasi”).

I questionari sono stati compilati tutti nella duplice forma (Completa-genitori; Breve-educatori) con *risultati, sostanzialmente, compatibili*.

1. le performances dei bambini frequentanti il Nido, come evidenziato dai questionari compilati dalle educatrici, risultano superiori rispetto alle notizie raccolte dai genitori. Ciò denota, da un lato, una certa severità di giudizio da parte degli stessi che, pur attenendosi alla realtà, non hanno potuto approfondire tutte le aree d'interesse menzionate nei questionari, influenzanti lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione dei propri figli. Dall'altro lato, esprime la considerazione del Nido come Servizio educativo ed opportunità di crescita, un luogo, dunque, dove i bambini sono estremamente stimolati, pur dovendo trascorrere, all'interno della struttura, spesso per necessità, un numero di ore significativo. Il Nido, di fatto, negli anni, si è trasformato da servizio puramente assistenziale a servizio formativo, soprattutto grazie alla qualificazione del personale impiegato, in grado di garantire un primo percorso pedagogico esemplare ai piccoli utenti⁶;
2. le due modalità di compilazione dei questionari (completa-genitori; breve-operatori), per il Servizio ludico-educativo del Cipi, hanno

– A rischio: 3 casi con punteggio = 0 < al 5° rango percentile; 2 casi con punteggio 5-10° r. perc.le; 1 caso è da considerarsi border (= al 25° r. perc.le).

– Casi non a rischio ma suscettibili di verifica (controllo a distanza di 6 mesi/1 anno per monitorare l'ampliamento del linguaggio): 1 caso con punteggio = al 25° r. perc.le; 3 casi con punteggio 25-50° r. perc.le.

– Tutti gli altri risultati con punteggio = 0 > al 50° r. perc.le sono da considerarsi soddisfacenti.

2. Nel contesto educativo del Nido d'Infanzia è emerso quanto segue:

– Famiglie Partecipanti: 17 di cui 9 Bambini e 8 Bambine - 6 bambini appartenenti alla fascia d'età 8-17 mesi (Questionario "Gesti e parole") ed 11 bambini appartenenti alla fascia d'età 18-36 mesi (Questionario "Parole e frasi"). I questionari sono stati compilati, quasi tutti, nella duplice forma, ad eccezione di 3 questionari non restituiti (2 in forma breve-educatori ed 1 in forma lunga-genitori), con *risultati, non per tutti, compatibili* in quanto è emersa una differenza di punteggio tra le due modalità di compilazione (per sopra/sottostima dei dati raccolti dai genitori).

– A rischio: 2 casi con punteggio = 0 < al 5° r. perc.le; 2 casi con punteggio 10-25° r. perc.le;

– 2 casi con incongruenza di punteggio (< al 25° r. perc.le nella forma lunga mentre con punteggio = 0 < al 50° r. perc.le nella forma breve dunque non a rischio ma suscettibili di verifica nel tempo).

– 2 casi con punteggio 50-75° r. perc.le sono da considerarsi di risultato soddisfacente.

– Tutti gli altri risultati con punteggio = 0 > al 50° r. perc.le presentano *incongruenze di risultato* ma sono da considerarsi comunque sufficienti considerando sempre le differenze tra le due forme di compilazione.

⁶ M. Fabbri, *I Nidi d'infanzia fra storia e innovazione. Lavoro di cura e scenari istituzionali*, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, 2007.

evidenziato, invece, congruenza di risultati nelle performances dei bambini. Ciò rivela che i genitori aderenti al Cipi⁷ sono fortemente motivati ed attenti allo sviluppo cognitivo dei loro figli: alcuni, infatti, scelgono con consapevolezza di frequentare esclusivamente il Centro Interattivo Prima Infanzia (piuttosto che il Nido), quale Servizio alternativo-innovativo volto ad avviare, precocemente, i piccoli alla scoperta della lettura attraverso specifiche tecniche⁸, adottate dal personale educativo e coinvolgenti il genitore quale promotore della relazione, prerequisito fondamentale per lo sviluppo armonico del bambino; altri scelgono di frequentarlo come preziosa integrazione ai luoghi educativi tradizionali (Nido e/o Scuola dell'Infanzia).

Come progetto pilota, nel complesso, “Perché non parla?” ha dato buoni risultati.

Il sistema dei colloqui di restituzione in presenza con i genitori è stato funzionale ed allo stesso tempo oltremodo impegnativo: molte le disdette, i continui rinvii e le difficoltà logistiche-organizzative legate ad una scelta che, a livello tempistico, ha fatto slittare il termine del progetto ma che, a livello socio-psico-pedagogico è stata vincente per l'instaurazione di quel clima di fiducia-affidamento che produce, poi, collaborazione nel genitore che si “apre” mettendosi in discussione, facendo, manifestando il cambiamento necessario per l'ottenimento di quei progressi sperati nella figlio/a.

Certamente c'è ancora tanto da fare a livello di sensibilizzazione, di progettazione e di valutazione. L'utenza da coinvolgere è tanta, nonostante il comprensorio ortonese non sia eccessivamente esteso. Eppure, la necessità, tramite domanda esplicita di attivazione di percorsi di prevenzione del genere, è stata ampia e decisa, soprattutto da parte delle Insegnanti delle Scuole dell'Infanzia che hanno partecipato all'incontro-convegno pubblico, manifestando a voce alta l'importanza di estendere tale progetto anche ai loro plessi.

Si confida nella funzionalità e nel potenziamento della rete sociale e nella speranza di poter incidere, efficacemente, attraverso iniziative dedicate

⁷ http://www.comune.ortona.chieti.it/sezioni/Biblioteca/elenco_pagine.asp?Sez_ID=21&Box_ID=1489.

⁸ www.natiperleggere.it.

alla sensibilizzazione socio-culturale, su aziende/società private che imparino a credere in progetti come questo, sostenendoli anche economicamente (com'è avvenuto con la Società ASPM Commerciale Srl di Soresina che ha prima creduto e poi permesso, attraverso erogazione di finanziamento, la concretizzazione di tale screening), perché la vera forza della programmazione di interventi di prevenzione, inevitabilmente, nasce da questi presupposti fondamentali.

Familles d'enfants sourds en Suisse romande

L'engagement parental dans les services à l'enfant

Geneviève Piérart - Germaine Gremaud - Sylvie Tétréault
Charles Gaucher - Basile Gurtner*

Abstract

À la suite du diagnostic de surdité de leur enfant, les parents sont rapidement engagés dans son suivi médical et amenés à prendre des décisions importantes en matière de traitements et de soins, notamment en lien avec la généralisation de l'implantation cochléaire. Cet article présente les résultats d'une étude menée auprès de parents d'enfants sourds de Suisse romande et basée sur l'analyse de leurs trajectoires de soin. Les résultats montrent que dans la plupart des cas, la surdité était associée à d'autres troubles, ce qui a compliqué l'engagement des parents. Dans leurs trajectoires de soins, ils ont d'abord été confrontés au corps médical impliqué dans le diagnostic avant de rencontrer d'autres professionnels, dont les thérapeutes du langage. Les parents relèvent que l'accompagnement médical ne prend pas suffisamment en compte les besoins informationnels et émotionnels de la famille. Ils souhaitent recevoir une information neutre et objective sur les alternatives de soins existantes et leurs effets sur le développement de l'enfant. L'engagement des parents dans la trajectoire de soins semble favorisé par l'établissement d'une bonne relation de collaboration avec un intervenant particulier, indépendamment de la profession de ce dernier.

Following the diagnosis of deafness in their child, parents are quickly engaged in medical follow-up and have to take important decisions related to treatments and care of their deaf child, especially because of the generalization of the cochlear implant. This article presents the results of a study conducted in French-speaking Switzerland and based on the analysis of their care trajecto-

* Dr Geneviève Piérart, professeure, Haute école de travail social Fribourg, Haute école spécialisée de Suisse occidentale; Dr Germaine Gremaud, professeure, Haute école de travail social et de la santé Vaud, Haute école spécialisée de Suisse occidentale; Dr Sylvie Tétréault, professeure, Haute école de travail social et de la santé Vaud, Haute école spécialisée de Suisse occidentale; Dr Charles Gaucher, professeure, Université de Moncton, Ecole de travail social, Canada; Basile Gurtner, collaboratrice scientifique, Haute école de travail social et de la santé Vaud, Haute école spécialisée de Suisse occidentale.

ries. Results show that in the most cases, deafness was associated with other troubles, which complicated the parental engagement. In their care trajectories, they were first in contact with medical practitioners implicated in the diagnosis, then to others experts including speech therapists. Parents underline that medical support does not take into account sufficiently the family informational and emotional needs. They wish to receive neutral and objective information about existing care alternatives and their impact on child development. Parental involvement in the care trajectory seems to be fostered by establishing a good collaborative relationship with a particular caregiver, regardless of the caregiver's profession.

Introduction

A la suite de l'annonce du diagnostic de surdité de leur enfant, les parents sont confrontés à une série de défis relevant tant de l'ajustement familial au regard de cette surdité que de la sollicitation et la mise en place de mesures d'accompagnement de l'enfant. L'annonce de la surdité, la mise en place d'un moyen de communication avec l'enfant et le choix du type de scolarité (inclusive ou spécialisée) constituent trois étapes importantes du parcours familial¹.

Plusieurs études confirment que l'annonce du diagnostic de surdité constitue un moment éprouvant pour la majorité des parents, qui a des retombées sur l'ensemble de la famille². Les parents et l'enfant se trouvent rapidement engagés dans une trajectoire de services impliquant de nombreuses interventions et d cisions³. Le diagnostic peut être posé de manière très précoce grâce au test de dépistage pratiqué de manière quasi-systématique à la naissance dans plusieurs pays; cependant, ce diagnostic précoce induit le risque que les parents adoptent une posture «professionnelle» en-

¹ D. De Prêt - F. Moens - E. Pirlot - V. Poncelet - S. Chausteur - O. Umbreit - C. Deray - A.-C. De Smedt - C. Malet - M. De Metser, *Enfants sourds: histoire d'un maillage. Le diagnostic au fil du temps*, in «A.N.A.E.», 138 (2015), pp. 452-458.

² V. Soriano, *Réflexions sur l'annonce du diagnostic précoce de surdité*, in «Empan», 3 (2011), pp. 79-85.

³ S. Hardonk - G. Desnerck - G. Loots - G. Van Hove - E. Van Kerschaver - H.B. Siquirj nsd ttir - C. Vanroelen - F. Louckx, *Congenitally Deaf Children's Care Trajectories in the Context of Universal Neonatal Hearing Screening. A Qualitative Study of The Parental Experiences*, in «Journal of Deaf Studies and Deaf Education», 16 (2011/3), pp. 305-324; A. Young - H. Tattersall, *Universal Newborn Hearing Screening and Early Identification of Deafness: Parents' Responses to Knowing Early and Their Expectations of Child Communication Development*, in «Journal of Deaf Studies and Deaf Education», 12 (2007/2), pp. 209-220.

vers leur enfant dans le but de le stimuler, avec parfois des répercussions négatives sur le lien parents-enfant⁴. Les parents se voient également de plus en plus souvent proposer une implantation cochléaire pour leur enfant; or, ils se sentent peu soutenus et insuffisamment informés par le corps médical dans cette démarche⁵. Le risque existe que les parents ne soient pas suffisamment renseignés sur les limites de l'implant et pensent que cette technologie permettra de «gommer» la surdité, alors que des difficultés persistent malgré cette aide technique⁶. Il arrive aussi que la surdité soit associée à divers problèmes de santé, parfois importants: dans ce cas, les interventions débutent également de manière précoce et constituent une source de stress importante pour les parents⁷. Dans cette situation, la surdité peut être perçue par les intervenants comme un problème secondaire, alors que pour les parents, elle constitue une épreuve qui s'ajoute aux autres⁸.

Outre la décision liée à l'implant, les parents doivent relever des défis spécifiques: établir un mode de communication efficace avec leur enfant, fournir des explications sur la surdité à leur entourage, trouver un style de parentage adapté qui tienne compte de ses besoins sans être surprotecteur et obtenir les services dont il a besoin⁹. Ces défis peuvent être à l'origine d'un stress parental important et avoir des retombées négatives sur le fonctionnement familial. L'accès à de l'information et des services, le soutien du réseau social (en particulier la famille élargie) et des professionnels permettent de réduire ces effets négatifs¹⁰.

⁴ C. Hage, *Co-construire le langage: le défi des interactions précoces avec le très jeune enfant sourd*, in «A.N.A.E», 138 (2015), pp. 427-434.

⁵ A. Young - H. Tattersall, *Universal Newborn Hearing Screening and Early Identification of Deafness*, cit.

⁶ J. Dagrón, *Un dépistage ultra précoce au nom du bien des sourds contre l'avis des sourds*, in «Eman», 3 (2015), 86-90; D. De Prêt - F. Moens - E. Pirlot - V. Poncelet - S. Chausteur - O. Umbreit - C. Deray - A.-C. De Smedt - C. Malet - M. De Metser, *Enfants sourds: histoire d'un maillage*, cit.

⁷ W. McCracken - O. Turner, *Deaf Children with Complex Needs. Parental Experience of Access to Cochlear Implants and Ongoing Support*, in «Deafness and Education International», 14 (2012/1), pp. 22-35.

⁸ Idem.

⁹ K. Antonopoulou - K. Hadjikakou - A. Stampoltzis - N. Nicolau, *Parenting Styles of Mothers With Deaf or Hard-of-Hearing Children and Hearing Siblings*, in «Journal of Deaf Studies and Deaf Education», 17 (2012/3), pp. 306-318; A. Zaidman-Zait - R.A. Young, *Parental involvement in the Habilitation Process Following Children's Cochlear Implantation. An Action Theory Perspective*, in «The Journal of Deaf Studies and Deaf Education», 17 (2015), pp. 193-214.

¹⁰ Ibidem; D. Bedoin, *Enfants sourds et malentendants en situation d'immigration à l'école: une double stigmatisation?*, in «ALTER, European Journal of Disability Research», 2 (2008), pp.

Lorsque que l'enfant grandit, les parents sont confrontés à de nouvelles situations et demandes de l'environnement, en particulier lors de la scolarisation. Selon leur lieu de vie, ils doivent parfois choisir le type de scolarité de l'enfant, soit entre l'école inclusive et l'enseignement spécialisé¹¹; c'est notamment le cas en France et en Suisse¹². Au terme de la scolarité se pose la question de la formation professionnelle de l'adolescent: les parents sont amenés à lui fournir un soutien accru pour mobiliser les aides nécessaires, parfois au détriment des besoins d'autonomisation du jeune¹³. C'est également durant cette période que les adolescents ayant des parents entendants peuvent, dans leur processus de construction identitaire, se rapprocher de la communauté sourde, notamment en apprenant la langue des signes, et ce, même s'ils sont implantés. Certains parents redoutent alors une coupure des liens qu'ils ont tissés avec leur enfant, considérant son intérêt envers la culture sourde pour laquelle ils ne sont pas familiers¹⁴.

Si les différents défis que rencontrent les parents dans l'accompagnement de leur enfant sourd¹⁵ de la naissance à l'âge adulte sont relativement bien documentés, peu de recherches se sont intéressées aux retombées de la surdité sur l'engagement parental. La notion d'engagement est issue des

292-311; K. Antonopoulou - K. Hadjikakou - A. Stampoltzis - N. Nicolau, *Parenting Styles of Mothers With Deaf or Hard-of-Hearing Children and Hearing Siblings*, cit.; P. Kushalnagar - K. Krull - J. Hannay - P. Mehta - S. Caudle - J. Oghalai, *Intelligence, Parental Depression, and Behavior Adaptability in Deaf Children Being Considered for Cochlear Implant*, in «The Journal of Deaf Studies and Deaf Education», 17 (2015), 335-349.

¹¹ D. De Prêt - F. Moens - E. Pirlot - V. Poncelet - S. Chausteur - O. Umbreit - C. Deray - A.-C. De Smedt - C. Malet - M. De Metser, *Enfants sourds: histoire d'un maillage*, cit.; G. Mann - M. Cuskelly - K. Moni, *Choosing a school: parental decision-making when special schools are an option*, in «Disability and Society», 30 (2015/9), pp. 1413-1427.

¹² S. Alber - C. Tièche Christinat - G. Ayer - M. Jost-Hurni, *Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants - Projet OPERA, 5^e rapport*, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Berne 2012; M. Golaszewski, *Scolarisation des élèves malentendants ou sourds: école inclusive*, in «Empan», 3 (2015), pp. 96-101.

¹³ G. Piérart - R. Brugger, *Étude sur les besoins perçus par les intervenant-e-s collaborant avec des jeunes sourd-e-s en Suisse romande. Recherche mandatée par la Fédération Suisse des Sourds (SGB-FSS) et réalisée par la Haute École fribourgeoise de travail social (HEF-TS). Rapport final réalisé en collaboration avec M. Thorin Burgdorfer & M. Rey-Baeriswyl*. Haute école de travail social Fribourg, Givisiez 2009.

¹⁴ J. Laguarrigue, *Le jeune sourd et sa famille face à des points de vue divergents*, in «Empan», 3 (2011), pp. 74-78.

¹⁵ L'expression «enfant sourd» est utilisée ici pour désigner les enfants présentant une surdité, quel que soit le degré de perte auditive. Ce choix est fait afin d'alléger le texte et ne vise en aucun cas à réduire l'enfant à sa surdité.

recherches menées auprès des proches-aidants; elle décrit un mode de relation impliquant une dimension paradoxale de «choix contraint»: choix de soutenir un proche et obligation de fournir une aide non couverte par les services¹⁶. Selon Giraud¹⁷, l'engagement implique de se projeter dans le temps (anticiper des situations futures), considérer qu'un changement est nécessaire et prendre conscience que les actions envisagées vont impliquer d'autres personnes. L'engagement n'est pas une action contrainte: il résulte d'un comportement autonome basé sur des choix et sur la volonté, même si des contraintes peuvent être présentes. L'auteur parle d'«engagement de situation» pour désigner les engagements consécutifs à un événement existentiel. Il est possible de considérer la naissance d'un enfant sourd comme un événement existentiel et l'engagement parental qui en découle comme un engagement de situation.

S'intéresser à l'engagement des parents d'enfants sourds va au-delà de la description de leur relation ou des liens qui les unissent. Il s'agit plutôt d'explorer les expériences dans lesquelles ils soutiennent activement le développement de leur enfant et son inclusion sociale. Les effets des actions des intervenants impliqués dans les services offerts à l'enfant sur l'engagement parental doivent également être pris en compte. En effet, les recherches s'intéressant aux familles d'enfants sourds documentent soit les besoins des parents ou de l'enfant vivant avec une surdité, soit le point de vue des acteurs impliqués dans les services visant son développement ou son inclusion. Le triangle relationnel parents-enfant-intervenants est rarement étudié; or c'est dans l'interaction entre ces trois groupes que se situe l'engagement parental. C'est cette dynamique écosystémique qui permet de proposer des interventions efficaces, ciblées et adaptées aux besoins de l'enfant et de sa famille¹⁸.

Dans cette perspective, une recherche comparative est en cours dans quatre pays entièrement ou partiellement francophones: la Belgique, le

¹⁶ D. Boulanger - F. Larose - S.J. Larivée - Y. Couturier - C. Mérini - F. Blain - V. Cusson - D. Moreau - N. Grenier, *Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté: application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble*, in «Service social», 57 (2011/2), pp. 129-157.

¹⁷ C. Giraud, *Qu'est-ce que l'engagement?*, L'Harmattan, Paris 2011.

¹⁸ D. Boulanger - F. Larose - S.J. Larivée - Y. Couturier - C. Mérini - F. Blain - V. Cusson - D. Moreau - N. Grenier, *Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté*, cit.

Canada, la France et la Suisse. Elle vise à documenter les expériences de parents francophones d'enfants sourds de la naissance à 20 ans¹⁹ demeurant dans ces quatre pays afin de comprendre comment la surdité de l'enfant influence l'engagement parental, en lien avec l'organisation des services et les orientations socio-politiques en matière de surdité des contextes étudiés. L'analyse comparative étant en cours, le présent article présente les résultats obtenus pour le volet suisse de la recherche.

1. Contextualisation

La recherche s'est déroulée dans la partie francophone du pays, soit la Suisse romande. Bien qu'il n'existe pas de statistiques précises sur la surdité de l'enfant en Suisse, le nombre d'individus concernés est estimé pour la surdité de naissance à 2/1000 et à 3/1000 pour la surdité acquise²⁰. La pratique de l'implantation cochléaire s'est généralisée en Suisse à partir du milieu des années 1990; le pays compte cinq centres d'implantation, dont un en Suisse romande. Environ 30% des enfants naissant avec des incapacité auditives sont implantés chaque année²¹.

La Suisse est divisée en 26 cantons; dans le champ du handicap, les assurances sociales et la formation professionnelle sont gérées sur le plan national, tandis que les cantons sont responsables de l'organisation de la scolarité sur leur territoire. Les cantons définissent leur propre politique en matière d'accompagnement des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et des personnes adultes en situation de handicap. La santé est gérée par l'Etat fédéral avec délégation aux cantons de l'organisation des soins. Les prestations de l'Assurance invalidité sont définies sur le plan national et gérées sur le plan local par des offices cantonaux²². Pour les enfants sourds, certaines thérapies peuvent être financées par l'Assurance

¹⁹ Le choix de la limite supérieure à 20 ans s'explique par le fait que dans la plupart des pays concernés par la recherche, les mesures de soutien aux enfants s'étendent jusqu'à cet âge afin de faciliter la transition à l'âge adulte.

²⁰ C. Beetschen, *Diagnostic de surdité d'un enfant: quelles ressources pour ses parents ?* Master of Arts HES-SO en Travail social, Lausanne 2017.

²¹ Y. Merz, *2237 implantations en Suisse depuis 1977*, Association suisse des parents d'enfants déficients auditifs 2014, <http://www.aspeda.ch/index.php/entendre/technologie/implant-cochléaire-statistics>. Rappelons que se sont généralement les enfants ayant des incapacités auditives sévères ou profondes qui sont des candidat à l'implantation.

²² G. Piérart - S. Tétreault - P. Marier Deschênes - S. Blais-Michaud, *Handicap, famille et soutien. Regard croisé Québec-Suisse*, in «Enfances, familles, générations», 20 (2014), pp. 128-147.

invalidité ou encore par leur canton de résidence. La logopédie (ou orthophonie) est le plus souvent prise en charge par l'Assurance invalidité²³.

En Suisse romande, l'école obligatoire débute à l'âge de 4 ans et dure 11 ans. Les mesures de soutien aux enfants présentant des besoins éducatifs particuliers peuvent être prolongées jusqu'aux 20 ans du jeune. Quatre cantons disposent d'un centre spécialisé dans la surdité dans lequel sont regroupés plusieurs services: accueil préscolaire, logopédie, psychomotricité, soutien éducatif et/ou psychologique, accompagnement des parents et suivi des élèves en intégration dans le circuit scolaire ordinaire. Trois d'entre eux disposent d'une école spécialisée; la plupart des enfants qui la fréquentent présentent des troubles associés à la surdité et/ou un retard scolaire important. Les enfants y apprennent la langue des signes française (LSF) ainsi que le langage parlé complété (LPC) en fonction de leurs besoins. Les enfants fréquentant ces centres peuvent provenir d'autres cantons, s'il n'existe pas de structure adaptée à leurs besoins dans leur canton de résidence²⁴. L'un des centres offre un internat de 12 places et une scolarité jusqu'à l'âge de 18 ans. Les enfants en intégration sont suivis par des professionnels dépendant des centres spécialisés; ils peuvent également bénéficier de soutien en LSF et/ou LPC, mais pratiquent surtout l'oralisme²⁵. Au terme de leur scolarité obligatoire, les jeunes adultes ont le choix entre une formation professionnelle (spécialisée ou en inclusion) et la poursuite de leurs études. Les soutiens existants durant cette période de transition sont actuellement insuffisants et de nombreux étudiants sourds sont orientés vers des formations ne correspondant pas à leurs souhaits²⁶.

Enfin, précisons que la Suisse est un pays multiculturel avec quatre communautés linguistiques et l'un des taux d'immigration les plus élevés d'Europe²⁷, ce qui constitue un défi supplémentaire pour les enfants sourds et leurs familles²⁸.

²³ S. Alber - C. Tièche Christinat - G. Ayer - M. Jost-Hurni, *Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants*, cit.

²⁴ C. Maradan, *Prise en charge des enfants sourds à l'Institut St-Joseph Le Guintzet*, «Revue suisse de pédagogie spécialisée», 3 (2015), pp. 44-50.

²⁵ *Ibidem*; G. Piérart - R. Brugger, *Étude sur les besoins perçus par les intervenant-e-s collaborant avec des jeunes sourd-e-s en Suisse romande*, cit.

²⁶ G. Piérart - R. Brugger, *Étude sur les besoins perçus par les intervenant-e-s collaborant avec des jeunes sourd-e-s en Suisse romande*, cit.

²⁷ OCDE, *Perspectives des migrations internationales 2016*, Éditions OCDE, Paris 2016.

²⁸ G. Piérart, *Familles, handicap et migration. Enjeux et intervention interculturelle*, Editions IES, Genève 2013.

2. Méthodologie

Le volet suisse de la recherche vise les objectifs suivants:

- 1) Décrire l'expérience des parents qui reçoivent des services pour soutenir le développement et l'inclusion de leur enfant vivant avec une surdité;
- 2) Identifier les situations qui facilitent l'engagement des parents dans les services que reçoit leur enfant;
- 3) Documenter, du point de vue des parents, le travail des intervenants qui sont les plus susceptibles de favoriser l'émergence d'un espace d'engagement.

2.1 Recueil des données

La recherche s'inscrivant dans une démarche qualitative, les données ont été récoltées au moyen d'entretiens semi-directifs. Cette méthode permet de recueillir différents types d'informations auprès des participants en lien avec leur vécu, leurs représentations, leurs ressentis et leurs opinions²⁹. L'approche qualitative donne accès au sens que les participants attribuent à leur vécu, ce qui est particulièrement pertinent pour une étude sur l'engagement parental. Les thèmes abordés lors des entretiens sont les suivants: la composition de la famille et de son réseau de soutien, l'annonce du diagnostic, l'accompagnement de l'enfant et le soutien reçu par les parents après l'annonce du diagnostic, la communication avec l'enfant ainsi que l'accompagnement de l'enfant et le soutien parental actuel (cf. guide d'entretien en annexe 1).

2.2 Recrutement des participants

Les participants ont été recrutés par l'intermédiaire de deux centres spécialisés situés dans deux cantons romands distincts. Les critères d'inclusion sont les suivants: être parent d'un enfant sourd de 0 à 20 ans, quel que soit le degré de surdité, et être accompagné par les intervenants du centre. Le choix de se limiter à deux cantons sur les six que compte la Suisse romande s'est justifié par le souci de préserver une certaine homogénéité de l'échantillon. En effet, les ressources à disposition des familles d'enfants

²⁹ J.A. Maxwell, *Qualitative research Design: an Interactive Approach*, Sage, London 2013³.

sourds varient fortement d'un canton à l'autre en termes de proximité avec le centre d'implants, l'existence ou non d'une école spécialisée dans la surdité et la densité du tissu associatif sur le territoire cantonal³⁰. Le premier canton, plutôt urbain, offre un réseau dense en termes de structures médicales, institutionnelles et associatives. Toutefois, il ne possède pas d'école spécialisée. Le second canton, plus rural, possède une offre moins diversifiée pour les parents d'enfants sourds, mais son école spécialisée en surdité jouit d'une reconnaissance sur le plan romand. C'est le seul centre en Suisse romande à offrir un internat et une scolarité spécialisée jusqu'à l'âge de 18 ans.

Les centres se sont chargés de transmettre un courrier de présentation de la recherche aux parents. Les parents intéressés à participer ont contacté directement l'équipe de recherche, qui leur a fourni des informations détaillées sur la recherche. Par la suite, les parents désirant participer ont complété un formulaire de consentement. La confidentialité des informations recueillies a été garantie aux participants.

2.3 Analyse des entretiens

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse intra-site (étude de la logique interne de chaque entretien), suivie d'une analyse inter-sites (comparaison des entretiens entre eux)³¹. L'analyse s'est basée sur trois aspects principaux de l'accompagnement de la surdité: l'annonce du diagnostic et le suivi médical qui en découle, le suivi socio-éducatif de l'enfant et la communication au sein de la famille.

Concernant le suivi médical, l'analyse s'est concentrée sur les trajectoires de services reçus par les familles³². Il s'agit de décrire la séquence d'événements liés aux soins et services, de nommer le type d'interventions obtenus, l'évolution de l'enfant en fonction des aides techniques proposées et les perceptions des parents par rapport à cette trajectoire (leurs expériences et émotions liées aux effets des aides sur le développement

³⁰ G. Piérart - R. Brugger, *Étude sur les besoins perçus par les intervenant-e-s collaborant avec des jeunes sourd-e-s en Suisse romande*, cit.

³¹ M.B. Miles - A.M. Huberman, *Analyse des données qualitatives*, tr. fr., De Boeck, Bruxelles 2010².

³² S. Hardonk - G. Desnerck - G. Loots - G. Van Hove - E. Van Kerschaver - H.B. Siquirjónsdóttir - C. Vanroelen - F. Louckx, *Congenitally Deaf Children's Care Trajectories in the Context of Universal Neonatal Hearing Screening*, cit.

de l'enfant)³³. Dans cette perspective, les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique incluant les aspects suivants: 1) les événements et faits relatés par les parents; 2) les actions parentales entreprises; 3) les actions faites par les professionnels; 4) la temporalité (âge de l'enfant, durée des différentes étapes); 5) les sentiments et émotions des parents en lien avec les événements relatés; 6) leurs besoins non répondus; 7) leurs besoins répondus.

Concernant le suivi socio-éducatif, les entretiens ont été analysés à partir des différentes étapes de transition relevées dans les écrits scientifiques³⁴, à savoir l'accompagnement préscolaire, l'entrée à l'école, la transition de l'école à la formation professionnelle et l'entrée à l'âge adulte. Les thèmes retenus sont les suivants: les défis relevés à l'étape concernée, les difficultés rencontrées par les parents, les ressources qu'ils ont mobilisées, les stratégies parentales mises en oeuvre et les besoins non répondus. Ces thèmes sont tirés de la littérature portant sur l'adaptation familiale au handicap de l'enfant³⁵. Enfin, le mode de communication utilisé par les familles a été documenté à l'aide d'un formulaire sociodémographique complété par chaque famille avant l'entretien (cf. annexe 2), qui comprenait des questions sur cet aspect. Les résultats ont été croisés avec les données issues des entretiens concernant ce thème.

3. Présentation des résultats

Après une description des caractéristiques des participants, les résultats sont présentés en fonction des trois thèmes de l'analyse: l'annonce du diagnostic et le suivi médical, le suivi socio-éducatif des enfants et la communication au sein de la famille.

3.1 Caractéristiques des participants

Quinze familles ayant un enfant sourd ont participé à la recherche, impliquant 13 mères et 5 pères (3 entretiens ont eu lieu avec les 2 parents). La ma-

³³ Ibidem.

³⁴ D. De Prêt - F. Moens - E. Pirlot - V. Poncelet - S. Chausteur - O. Umbreit - C. Deray - A.-C. De Smedt - C. Malet - M. De Metser, *Enfants sourds: histoire d'un maillage*, cit.

³⁵ P.M. Ferguson, *A Place in the Family: an Historical Interpretation of Research on Parental Reactions to Having a Child with a Disability*, in «The Journal of Special Education», 36 (2002/3), pp. 124-130.

majorité des familles (11 sur 15) a 2 enfants; les 4 autres en ont 3 ou plus. Dans 6 familles, au moins un des parents a immigré en Suisse au cours des 15 dernières années. Tous les parents sont en couple; sur les 30 conjoints concernés, 13 ont un diplôme d'une école professionnelle et 12 une formation universitaire. Il ressort que 24 parents sont professionnellement actifs (11 mères et 13 pères). Deux parents sont eux-mêmes sourds. Le tableau 1 résume les caractéristiques des enfants sourds des familles qui ont participé à la recherche.

Tableau 1
Caractéristiques des enfants sourds (n=15)

	Sexe	Age	Degré de surdité	Aide technique	Type d'école
Enfant 1	M	13	profond	implant	école spécialisée
Enfant 2	F	10	profond	implant	école spécialisée
Enfant 3	F	2	profond	implant	service petite enfance
Enfant 4	M	7	modéré	appareil	école ordinaire
Enfant 5	M	9	profond	implant	école ordinaire
Enfant 6	F	8	modéré	appareil	école ordinaire
Enfant 7	M	8	profond	appareil	école spécialisée
Enfant 8	M	7	profond	appareil	école ordinaire
Enfant 9	M	4	modéré	aucune	école spécialisée
Enfant 10	F	10	modéré	implant	école ordinaire
Enfant 11	M	14	profond	implant	école ordinaire
Enfant 12	M	9	profond	implant	école ordinaire
Enfant 13	F	13	profond	implant	école ordinaire
Enfant 14	F	6	modéré	appareil	école ordinaire
Enfant 15	M	18	profond	implant	école ordinaire

Les enfants sourds sont 6 filles et 9 garçons. La majorité (9 sur 15) est âgée de 6 à 10 ans, 2 ont moins de 6 ans, 3 ont entre 11 et 15 ans et le dernier a 18 ans. Plus de la moitié (8 sur 15) occupe la deuxième position dans la fratrie et 5 sont des aînés. Les deux tiers (10 sur 15) présentent une surdité profonde et le dernier tiers une surdité modérée. Ils sont 8 à être implantés et 6 à être appareillés, le dernier n'ayant aucune aide auditive.

3.2 Annonce du diagnostic et suivi médical des enfants

3.2.1 Trajectoire de services

Dans la majorité des familles (9 sur 15), la surdité a été détectée de façon précoce, le plus souvent à la suite du test de dépistage pratiqué à la maternité³⁶. Pour 2 enfants, la surdité a été acquise à la suite d'une méningite contractée alors qu'ils avaient quelques mois. Chez les 4 autres enfants, le diagnostic de surdité a été posé tardivement (entre 1 an et demi et 2 ans). Pour 4 enfants, la surdité est associée à un autre problème de santé: chez 3 d'entre eux, c'est en raison de ce problème que des examens médicaux ont été effectués, révélant la surdité. Cette période demeure très difficile, comme l'exprime cette mère:

«Là le monde s'écroule. Pour nous, il y avait ce truc où il passait du statut de "survivant", mais vraiment il avait assez peu de chance de s'en sortir comme prématuré, donc il a tout d'un coup basculé dans un statut d'enfant handicapé» (mère enfant 15).

Ces configurations variées entraînent différentes perceptions de l'annonce du diagnostic chez les parents. Ainsi, lorsque la surdité a été détectée de façon précoce, les parents ont ressenti du stress lié au délai de la mise en place des interventions, qui est de plusieurs mois. Ils se demandent alors comment communiquer avec leur enfant et craignent qu'il ne prenne du retard dans l'acquisition du langage. Lorsque la surdité est consécutive à une méningite - qui suscite une angoisse importante, car le pronostic vital de l'enfant est engagé - l'annonce de la surdité est ressentie comme le «coup de grâce», venant parfois s'ajouter à d'autres séquelles de la maladie. Enfin, lorsque le diagnostic a été posé tardivement, les parents expriment de la colère et de la frustration par rapport au temps perdu, comme dans ce témoignage:

«Moi je suis infirmier donc on s'est posé des questions. Puis après, quand vraiment on s'est dit ça ne joue pas, on a secoué le pédiatre: "Maintenant, tu regardes un peu ça mieux". Puis là, il a commencé à s'inquiéter. Il nous a envoyé à [ville], à l'hôpital à [ville]. Là, le diagnostic de surdité totale a été prononcé. Nous, on ne s'attendait pas à ce point-là, donc on s'attendait à quelque chose mais pas à ce point-là. Puis voilà, ça a été diagnostiqué relativement tard avec ça» (père enfant 11).

³⁶ Service hospitalier où les femmes accouchent.

La trajectoire de l'enfant est jalonnée de différentes interventions impliquant un nombre important de professionnels (en moyenne 6, mais ce nombre va au-delà de 9 pour 2 familles); les étapes allant du dépistage à la réalisation des interventions médicales et/ou à la mise en place du suivi thérapeutique sont également nombreuses (avec une moyenne de 6 et un total pouvant aller jusqu'à plus de 9 pour 4 familles). Ces interventions et ces suivis peuvent être réalisés dans différentes localités, dont le nombre va jusqu'à 5 pour certaines familles. Le tableau 2 synthétise les caractéristiques des trajectoires de services de chaque enfant.

Tableau 2
Caractéristiques des trajectoires de services

	Type de diagnostic	Nombre de services	Nombre de localités	Nombre d'étapes	Autre problème de santé
Enfant 1	méningite	7	3	12	-
Enfant 2	précoce	6	4	10	oui
Enfant 3	méningite	6	3	9	-
Enfant 4	précoce	6	2	5	oui
Enfant 5	précoce	6	4	7	-
Enfant 6	précoce	6	4	10	oui
Enfant 7	tardif	3	3	3	-
Enfant 8	précoce	6	2	11	oui
Enfant 9	précoce	7	3	6	-
Enfant 10	précoce	2	2	3	-
Enfant 11	tardif	5	2	3	-
Enfant 12	précoce	10	5	6	-
Enfant 13	tardif	9	4	6	-
Enfant 14	précoce	6	2	7	-
Enfant 15	tardif	5	4	4	oui

Seules 6 familles ont suivi une trajectoire «classique»: après un résultat positif au test de dépistage pratiqué à la naissance, l'enfant est orienté vers un centre hospitalier universitaire pour effectuer le test des potentiels évoqués auditifs (PEA), qui consiste à enregistrer l'activité électrique des voies nerveuses auditives de l'oreille et du cerveau, après une stimulation sensorielle auditive³⁷. A cette étape, une difficulté rencontrée par plusieurs parents réside dans l'impossibilité d'obtenir rapidement des résultats clairs. En effet, les techniciens réalisant le test ne sont pas autorisés à les leur transmettre. C'est le médecin ORL ou le pédiatre qui leur annonce les résultats, souvent quelques semaines après la réalisation du test, tel que le décrit ce parent:

«La technicienne, entretemps, avait dit à mon mari:» Mais elle est complètement sourde, cette petite! Vous avez quelqu'un de sourd dans votre famille? [] En fait, je ne lui en veux pas du tout à la technicienne, parce que si elle ne nous avait rien dit, on attendait une semaine, dix jours, que le médecin regarde les résultats du test, transmette par courrier au pédiatre, qui lui aurait regardé tout ça et nous aurait convoqués» (mère enfant 13).

Ce moment de l'annonce est difficile à vivre pour presque tous les parents. Si le type de surdité le permet, le médecin ORL leur recommande alors l'implantation cochléaire. Il existe deux centres dans la région, et les parents sont généralement orientés vers le plus proche. Les 4 enfants plus jeunes de l'échantillon ont été implantés avant l'âge d'1 an; chez les plus âgés (n=4), l'implantation a eu lieu entre 2 et 8 ans.

Pour les enfants ayant eu une méningite, la trajectoire de services a débuté avec une hospitalisation en urgence. C'est également le cas pour 3 des 4 autres enfants pour lesquels la surdité est associée à des problèmes de santé, ceux-ci ayant mis en jeu leur pronostic vital à la naissance ou durant leurs premiers mois de vie. Le nombre de spécialistes avec lesquels les parents sont en interaction est souvent très élevé dans ces situations. L'hospitalisation du bébé, parfois répétée, amène un stress important pour les parents et l'ensemble de la famille. Il s'agit en effet d'organiser le quotidien, notamment par rapport à la fratrie, tout en faisant face à l'angoisse liée à l'état de santé de l'enfant. Ce parent mentionne ce qu'il a vécu au tout début de la trajectoire de services:

³⁷ V. Talma, *Potentiels évoqués auditifs (PEA)*, e-santé.fr 2007, <http://www.e-sante.fr/potentiels-evoques-auditifs-pea/guide/333>.

«Ça a été très compliqué car du coup, il a fallu gérer beaucoup d'informations en même temps, et c'est vrai, on se retrouve relativement seul quand ils nous annoncent ça au [CHU]³⁸. Il y a plein de médecins []. Après, il a fallu composer avec la famille, j'avais mon mari qui travaillait encore de nuit, la première qui avait 15 mois. Il a vraiment fallu composer, avertir les gens ce qu'il y avait» (mère enfant 2).

Pour les 4 familles dont l'enfant a reçu un diagnostic tardif, la trajectoire de services est jalonnée d'exams médicaux réalisés en premier lieu chez le pédiatre, puis chez un médecin ORL avant le test des PEA dans un CHU. Ces parents expriment leur frustration vis-à-vis du corps médical qui ne les a pas suffisamment écoutés, ce qui a retardé le moment du diagnostic et péjoré le développement de leur enfant. Une mère raconte ses difficultés:

«Le nombre [de parents] qui ont eu un temps de deux, trois ans voire plus, quand les enfants sont malentendants, avec les dégâts que cela fait! Il y a vraiment un sérieux souci de communication entre les mères et les pédiatres. Je connais un nombre d'histoires où elles ont dû passer par-dessus lui pour aller chez l'ORL» (mère enfant 15).

Les enfants de 4 familles ont une trajectoire de services atypique: 2 familles ont immigré alors que le traitement avait déjà débuté dans le pays d'origine; diverses démarches ont dû être recommencées en Suisse. Pour le troisième enfant, les parents, eux-mêmes sourds, n'ont pas voulu faire le test de dépistage à la naissance; le diagnostic de surdité a été fait quelques mois plus tard et ils ont refusé l'implant. Dans la quatrième situation, les parents n'étaient pas satisfaits du suivi et ont sollicité différents avis médicaux; ils ont commencé les démarches dans un centre d'implantation et les ont terminées dans un autre.

En bref, la majorité des familles n'a pas suivi une trajectoire de services classique, avec dépistage de la surdité à la naissance sans troubles associés. Dans la plupart des cas, un nombre important d'intervenants est observé, souvent répartis dans différents lieux. La marge de manœuvre des parents apparaît comme réduite, ce qui suscite chez eux un certain nombre de besoins.

³⁸ Centre hospitalier universitaire.

3.2.2 Besoins et ressources des parents concernant le suivi médical de l'enfant

Plus de la moitié des familles (8 sur 15) font part de besoins non satisfaits concernant le suivi médical. Les parents expriment le besoin d'être informés plus rapidement des résultats du test des PEA. Selon eux, le délai habituel de 6 à 8 semaines est trop important. De façon générale, le temps pour obtenir un rendez-vous médical chez un spécialiste est perçu comme trop long. Ils demandent aussi davantage de coordination entre les différents médecins qui suivent l'enfant, car des informations reçues sont contradictoires. De plus, ils désirent avoir le choix du médecin ORL qui suivra leur enfant (seuls certains sont reconnus par l'Assurance invalidité, ce qui limite les possibilités). Ils veulent également être mieux informés sur les causes de la surdité, l'évolution de celle-ci (notamment en cas de détérioration potentielle de l'audition résiduelle) et le déroulement du processus de soins, notamment quand une implantation est envisagée, comme le souligne cette mère:

«Honnêtement, tu es d'accord, au début, ils ne nous ont jamais parlé des deux implants. Tu te rappelles, ils ne nous ont jamais dit un seul mot sur le deuxième implant. On l'a découvert tout de suite après le premier implant: ma mère a dû rentrer [dans son pays], c'est là qu'ils nous ont dit qu'il fallait implanter le deuxième côté. On a galéré avec [la fratrie], il n'y avait personne» (mère enfant 1).

Ils demandent aussi de pouvoir être orientés vers d'autres familles ayant un parcours similaire, afin d'être soutenus lors de la période entourant des décisions importantes, notamment concernant l'implant. Une participante s'exprime ainsi:

«Cela serait génial si chaque famille était contactée par quelqu'un très vite pour vraiment dire: il y en a d'autres, vous n'êtes pas seuls, toutes les informations on les trouve là et puis...» (mère enfant 14).

Trois couples estiment ne pas être assez aidés à prendre des décisions médicales importantes. De manière générale, ils ne se sentent pas suffisamment soutenus ni écoutés dans les prises de décision. Un parent témoin de cette situation:

«On ne nous a pas expliqué le plus et le moins et le bénéfice que [l'enfant] pouvait en tirer. Et puis vraiment, cette dame a eu un discours qui était vraiment...oui, très culpabilisant. Moi cela m'a encore braquée encore plus» (mère enfant 6).

Des parents souhaitent que l'accompagnement ne soit pas centré uniquement sur les aspects médicaux, mais prenne également en compte les dimensions psychologiques et émotionnelles, notamment dans la manière d'annoncer le diagnostic. Ils revendiquent que les besoins de l'enfant, de la fratrie et de la famille dans son ensemble soient davantage pris en compte.

Pour 5 familles, l'accompagnement médical a été satisfaisant, les parents ayant bénéficié d'informations claires sur le diagnostic, l'implantation et les démarches à entreprendre auprès de l'Assurance invalidité. Ils se sentent soutenus par les professionnels. Trois couples évoquent un intervenant en particulier (médecin, audioprothésiste) qui les a aidés. Lors des périodes d'hospitalisation de l'enfant, en raison de problèmes de santé ou pour l'implantation, les familles se sont principalement appuyées sur leur entourage pour obtenir de l'aide. Près de la moitié des couples (7 sur 15) se sont montrés proactifs, sollicitant des examens médicaux, demandant plusieurs avis concernant un diagnostic ou un traitement et prenant, s'ils l'estimaient nécessaire, l'initiative de changer de médecin ou de service:

«Le premier c'était à [ville]. [] Après je suis allée à [ville] chez un médecin, chez un ORL. Et toujours la même chose: "il faut mettre un implant, il faut mettre un implant". J'ai rechangé. Je suis allée à [ville]. Là, j'ai dit directement au médecin: «Si vous me parlez des implants je pars». Du coup il ne m'a plus parlé de cela. J'ai continué avec après» (mère enfant 7).

En outre, les parents font confiance à leur enfant pour leur indiquer ses besoins, même si cela semble parfois en contradiction avec ce que disent les professionnels. Ils considèrent que l'enfant, dans la mesure du possible, doit être associé aux décisions le concernant, comme le dit ce parent:

«C'est [l'enfant] qui a choisi son implant, donc c'était un peu l'avantage qu'elle soit plus grande. Elle a vraiment pu choisir le sien. Elle a pu choisir la couleur ... Elle a participé. Elle savait ce qu'on allait faire, donc il n'y a pas non plus cette crainte de la blouse blanche ou voilà, elle a jamais eu peur, donc c'est beaucoup plus facile de voir son enfant qui est ok avec ce qu'on lui propose, qui est bien avec ça, que de voir qu'il met les pieds au mur, qu'il hurle ou voilà» (mère enfant 2).

En résumé, les parents relèvent que l'accompagnement médical ne prend pas suffisamment en compte les besoins informationnels et émotionnels de la famille. Ils sont amenés à prendre des décisions importantes sans en maîtriser tous les tenants et aboutissants. Néanmoins, certains d'entre eux parviennent à faire valoir leurs choix même lorsque ceux-ci vont à l'encontre de ce que préconise le corps médical. Le fait de bénéficier du

soutien d'un intervenant de référence constitue une ressource importante pour eux. En parallèle au suivi médical de l'enfant, un accompagnement socio-éducatif se met en place le plus rapidement possible. Les parents se sont également exprimés sur ce suivi.

3.3 Suivi socio-éducatif des enfants

3.3.1 Parcours préscolaire et scolaire

Un seul enfant de l'échantillon est en âge préscolaire et bénéficie d'un accompagnement thérapeutique et socio-éducatif (logopédie et autres thérapies, apprentissage de la LSF). Parmi les 13 enfants en âge de scolarité, 9 sont intégrés à l'école régulière et 4 vont à l'école spécialisée. Un adolescent est en formation professionnelle en intégration. L'inclusion n'a pas été un choix de tous les parents: certains auraient préféré que leur enfant soit dans une école spécialisée, mais cette offre n'était pas disponible. Sur les 4 enfants fréquentant l'école spécialisée, 2 ont commencé leur scolarité en inclusion, mais ne sont pas parvenus à suivre le programme, notamment en raison de problèmes de santé qui ont occasionné des absences répétées. Les parents du troisième enfant souhaitent qu'il soit scolarisé en langue des signes. Enfin, ceux du quatrième enfant ont suivi les conseils des professionnels.

Globalement, les parents sont satisfaits de l'accompagnement de leur enfant par les services thérapeutiques et socio-éducatifs. Quelques uns se sentent néanmoins peu reconnus par les intervenants dans leurs choix et décisions, comme l'exprime cette mère:

«On a beaucoup essayé de me freiner, en fait. Ils [les professionnels] m'ont tous dit: "Mais vous en faites beaucoup". Oui, je ne sais pas. "Oui, votre fille, un jour, elle aura trop, elle va vous dire stop". J'ai entendu des choses comme cela et puis je ne suis complètement pas d'accord. Je ne suis vraiment pas d'accord. J'ai l'impression que ma fille, je ne la force pas à faire ce qu'elle fait []» (mère enfant 3).

Sur le plan de l'inclusion scolaire, 4 enfants ont rencontré des problèmes liés à des attitudes négatives de la part d'autres élèves. Deux parents notent aussi des attitudes négatives de la part de parents d'élèves. Cette participante décrit la situation:

«C'est de faire comprendre aux autres parents que ce n'est pas parce que notre enfant est malentendant que ce n'est pas un enfant comme les autres. Ça, c'était le

plus dur. Oui ça c'était... surtout à l'école. Moi, je trouve que les adultes, ils sont... dès qu'on sort du cadre... qu'on n'est pas... hein voilà. On est vite jugé. C'est impressionnant» (mère enfant 5).

Les parents de 4 familles évoquent les difficultés rencontrées dans leurs relations avec les enseignants, en lien avec le travail supplémentaire que requiert la présence d'un enfant sourd au sein de la classe et leur manque de connaissances en matière de surdité. Cinq couples se sentent démunis lorsqu'il s'agit d'aider l'enfant à effectuer ses devoirs. Deux couples regrettent d'avoir été contraints de faire suivre une scolarité inclusive à leur enfant, leur canton de résidence n'ayant pas d' cole spécialisée. Une seule famille fait part de difficultés relationnelles avec des intervenants dans le cadre d'une  cole spécialisée.

Plusieurs enfants ont développé des troubles du comportement liés à leurs difficultés de communication, ce qui a été difficile à vivre pour les parents. Ce témoignage illustre bien cette situation:

«C'était dans le village que cela se passait. Oui parce que j'allais chercher [l'a n ] à l' cole. On allait à pied et on prenait le goûter à la place de jeux. On était souvent l'après-midi à la place de jeux avec. C'est vrai que cette agressivité, c'était horrible. C'était vraiment pénible de gérer tout ça. C'est vrai que les autres parents ne comprenaient pas pourquoi il mordait. Alors ils nous regardaient comme si on était des extraterrestres pour finir. [] ça, ce n'est pas évident le regard des autres» (mère enfant 9).

Les parents d'enfants plus âgés expriment quelques inquiétudes concernant la formation et l'insertion professionnelle, comme ce parent:

«Après s'il y a un d clat, parce que pour elle, je vois qu'elle ne peut pas faire mieux que [le niveau de base], même si je travaille avec elle et tout ça. Alors je me dis: quelles seront les voies, issues pour elle après, à part l'apprentissage? On verra, c'est surprise du futur,  a» (mère enfant 13).

Enfin, la couverture des prestations par l'Assurance invalidité est considérée comme insuffisante par plusieurs répondants. Ceux qui n'ont pas reçu d'aide pour effectuer les démarches en lien avec l'Assurance invalidité jugent celles-ci très compliquées et chronophages.

3.3.2 Besoins et ressources des parents concernant le suivi socio-éducatif de l'enfant

Sept couples auraient souhaité recevoir une information complète et objective sur les moyens de communication à utiliser avec leur enfant, ainsi que sur les possibilités existantes et les limites potentielles de chaque type de suivi (thérapies, scolarité spécialisée ou inclusive). Trois familles manifestent le besoin d'une vision commune entre les intervenants des différents services accompagnant leur enfant.

Les parents dont l'enfant se trouve en inclusion scolaire formulent plus de besoins que ceux dont l'enfant fréquente une école spécialisée. Ils veulent une meilleure coordination du suivi socio-éducatif de leur enfant, qui permettrait aux intervenants d'avoir une vue d'ensemble de la situation. Une mère précise cette idée:

«Moi je pense qu'on doit vraiment se considérer comme des partenaires avec des compétences différentes. Après j'ai cette question de... ils sont tous très "secteur". Tous ce qui nous arrive avant: l'appareil qui est jeté dans les poubelles, les bouchons sur la route, toutes les difficultés que la surdité a au quotidien. Même un rendez-vous chez eux peut être une difficulté. Tout cela, je ne sais pas si c'est ces professionnels-là qui doivent le comprendre ou l'entendre ou pas. On a l'impression qu'il y a toute une partie de... c'est comme s'ils avaient un faisceau lumineux sur un truc et que tout le reste ils ne l'ont pas. Nous, on porte cela» (mère enfant 15).

Les 10 parents dont l'enfant bénéficie ou a pu bénéficier de prestations d'une   cole spécialisée apprécient unanimement cette ressource: les services fournis par l'  cole spécialisée favorisent la coordination des interventions, l'accès à l'information et la rencontre avec d'autres familles vivant les mêmes réalités. Un parent raconte:

«Au début, moi, quand je suis arrivée à [l'  cole spécialisée], j'étais très malheureuse. La première matinée que j'ai passée là-bas, et je voyais ces enfants sourds. Je me disais que ce n'était tellement pas ce que je voulais pour ma fille... Je les voyais essayer de parler, puis... ils b  gayaient un peu... et puis, non pitié... et vraiment je n'étais pas bien. Après, on s'habitue. Puis on apprécie les autres enfants. On apprécie les autres parents, les éducateurs, les éducatrices. Puis, moi, cela m'a ouvert des portes sur un monde que j'ai fini par apprécier. Avec des gens que j'ai rencontrés que je n'aurais jamais connus. D'autres parents, d'autres enfants. Pour finir, j'avais plaisir à y aller» (mère enfant 13).

Parmi les autres ressources, 6 couples évoquent les bénéfices d'avoir des professionnels sourds ou d'autres membres de la communauté sourde auxquels l'enfant peut s'identifier, tel que souligné par ce parent:

«Une personne qui est importante, oui, j'insiste beaucoup, c'est l'éducateur sourd. Je dis éducateur, oui c'est son métier. Il voit [l'enfant] peut-être une fois par mois. C'est un autre adulte de référence comme lui. Son but ce n'est pas scolaire ou ces choses-là mais c'est la vie. Ils ont une relation... il y a des choses même des fois, qui je pense, ne nous regardent pas nous []» (mère enfant 11).

Les parents se sont également exprimés sur les besoins qu'ils ressentaient pour eux-mêmes et pour la famille dans son ensemble, toujours en lien avec la surdité de leur enfant.

3.3.3 Besoins et ressources concernant le soutien des parents et de la famille

Trois parents estiment que les besoins particuliers de l'enfant rendent plus complexe la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle. Six familles jugent avoir reçu un bon soutien de la part des intervenants pour effectuer les démarches en lien avec l'Assurance invalidité, et 6 mentionnent un professionnel en particulier qui les a beaucoup aidés (logopédiste, enseignante, professionnel sourd). Plusieurs parents ont eu besoin de temps pour accepter la surdité de leur enfant et le regard porté sur sa différence:

«Pour moi c'était quand même assez dur, l'acceptation, sur le moment. La maîtresse a dû me prendre pour une cinglée (rire)... Je lui ai téléphoné comme il allait commencer la première primaire, enfin la 3H, pour dire qu'il avait des appareils, quoi. Et moi je pleurais au bout de ce téléphone ... elle a dû se dire:» Celle-là, elle est complètement folle» (rire). Enfin, pour moi, c'était plus dur que pour lui. Accepter la différence. Qu'est-ce que vont dire les autres, est-ce qu'ils vont se moquer de lui? Ça c'était dur pour moi» (mère enfant 5).

Sur le plan familial, les parents de 5 familles décrivent l'implication importante des frères et des sœurs aînés de l'enfant sourd, qui le stimulent et/ou le protègent si nécessaire. Le soutien proposé aux fratries par l'école spécialisée est très apprécié.

Parmi les autres ressources mobilisées par les familles, l'aide de l'entourage est fréquemment évoquée, qu'il s'agisse des grands-parents (n=10), d'amis (n=6) ou d'autres membres de la famille (n=3). Cette aide est prin-

cipalement pratique (garde des enfants, aide au ménage, etc.) mais également émotionnelle. Quatre familles migrantes, en raison de l'éloignement géographique, ne peuvent pas bénéficier de cette aide, dont les parents auraient besoin à certains moments. Trois parents ont dû soutenir eux-mêmes leur entourage au moment de l'annonce de la surdité de l'enfant.

Sept familles ont décidé de rencontrer rapidement d'autres parents (certains liens s'étant créés via les réseaux sociaux sur internet). Deux couples offrent actuellement ce soutien à d'autres familles venant d'apprendre la surdité de leur enfant. L'engagement dans une ou plusieurs associations remplit également cette fonction de partage et de soutien mutuel. Quatre familles apprécient ainsi les week-ends et les camps proposés par certaines associations, en particulier pour le soutien qu'ils apportent aux frères et sœurs de l'enfant sourd.

Malgré les besoins existants et les difficultés rencontrées, les parents se montrent généralement proactifs dans la recherche de soutiens pour répondre aux besoins de la famille. Ils réalisent des aménagements de l'environnement familial et adaptent les rythmes du quotidien, afin que de répondre au mieux aux besoins de leur enfant sourd, de la fratrie et du couple:

«L'année dernière, je m'étais même trop impliquée et cela m'avait fatiguée nerveusement. Cette année, on a mis en place des choses. J'ai pris une répétitrice. Le lundi, il va aux devoirs surveillés à [nom de la structure], le jeudi aussi. Enfin, voilà, on est mieux organisés pour que je sois moins fatiguée. On n'avait plus de moments de joie et de bonheur entre nous deux. C'était vraiment «exécution de tâches»: faire les devoirs, manger, la douche. Donc voilà, on a mis ça en place» (mère enfant 12).

Plusieurs d'entre eux ont choisi de stimuler le plus possible leur enfant afin de mettre toutes les chances de son côté. Près de la moitié des parents (8 sur 15) soulignent l'importance d'avoir une philosophie positive de la vie, un travail épanouissant et/ou de se faire confiance en tant que parents. Une mère s'exprime ainsi:

«Moi j'ai eu un moment de flottement mais voilà moi, il faut avancer, je ne vis pas dans le passé, je vis dans l'avenir. Je me dis: voilà, il a ça, on va trouver des solutions et tout» (mère enfant 5).

En bref, les parents se montrent plutôt satisfaits du suivi socio-éducatif de leur enfant, même s'ils relèvent un manque de coordination entre les services ainsi qu'un manque d'information, en particulier en ce qui

concerne le choix du mode communication à mettre en place avec leur enfant. Les organismes associatifs, les professionnels sourds et les autres familles d'enfants sourds sont une source de soutien importante, de même que la famille élargie. Certains parents sont amenés à être eux-mêmes des sources de soutien pour leur entourage ou d'autres familles concernées.

3.4 Communication au sein des familles

Parmi les moyens de communication utilisés au sein des familles, le français oral est privilégié par 13 familles, la LSF dans un cas et le français signé dans un cas. Les enfants sourds eux-mêmes sont 12 à préférer le français oral et 3 la LSF. La plupart des parents ont suivi les conseils des professionnels pour choisir un mode de communication avec leur enfant. Seuls 2 couples sont allés à l'encontre de ce que préconisaient ces derniers. Néanmoins, 7 couples estiment ne pas avoir été correctement informés par les intervenants sur les différents moyens de communication.

Les parents qui ont choisi une langue des signes sont eux-mêmes sourds et locuteurs de la LSF; il leur paraissait donc naturel de l'utiliser avec leur enfant, comme l'explique la maman: «[La LSF], c'était sa langue maternelle.» Les parents qui ont décidé de privilégier le français signé l'utilisent en complément avec une langue des signes et l'oralisme, principalement pour favoriser l'apprentissage de la construction grammaticale du français. Un parent rapporte l'anecdote suivante:

«Il faut faire les deux choses [LSF et français signé], parce qu'avec la langue des signes on ne peut pas aller très loin. Au bout d'un moment, je n'ai pas envie que ma fille dise: "moi manger table". Cela ne va pas. Enfin, c'est très pratique, mais il manque tous les déterminants, donc il faut pouvoir allier les deux choses» (mère enfant 3).

L'oralisme est privilégié par les parents dont l'enfant est implanté (n=7) ou appareillé (n=6), ce qui lui permet d'entendre. Pour ces enfants, l'oralisme semble aller de soi, d'autant plus qu'il est fortement encouragé par les professionnels intervenant dans la démarche d'implantation ou d'appareillage. Quelques parents se sont aussi appuyés sur les besoins exprimés par leur enfant en matière de communication, ainsi que le dit cette participante:

«On a fait le langage des signes avec lui quand il était bébé, forcément, avant qu'il parle tout ça, et puis ... après, lui, de lui-même il a abandonné. [] Après,

même quand il était encore à [l'école spécialisée] avec la logopédiste, il lui a dit: «Mais pourquoi tu me fais des signes? Moi, j'entends, c'est bon, tu n'as plus besoin de faire des signes» (rires). Alors elle a essayé de faire du LPC et puis cela ne l'intéressait pas et puis voilà» (mère enfant 5).

Parmi ces 13 familles privilégiant l'oralisme, 9 ont appris ou décidé d'apprendre la LSF pour l'utiliser comme appui à certains moments de la vie de l'enfant ou dans certaines situations, même si l'enfant est implanté ou porte des appareils auditifs. Un parent explique ce qu'il a décidé:

«Alors nous, on va aussi apprendre [la LSF], [] en tout cas moi. Je sais qu'il y a [son frère] qui est demandeur aussi, donc j'en profiterai pour lui apprendre une base justement, pas qu'il sache tout parfaitement mais s'il a une base, cela serait chouette. Il est très demandeur [vis-à-vis de son frère sourd]: «Comment on dit ça? Dis-moi ce que tu as appris comme mots!» (mère enfant 9).

Dans certains cas, des membres de la famille élargie se sont également lancés dans cet apprentissage, comme dans cet extrait d'entretien:

«Alors quand il était petit, tout le monde s'y est mis. Tout le monde a appris la langue des signes, pas appris mais s'est fait des bases de la langue des signes. Tout le monde a participé, a suivi des cours. Les grands-parents y compris. Des frères, des oncles...» (mère enfant 15).

Cette décision peut être motivée par l'âge de l'enfant (les parents utilisent ou ont utilisé une langue des signes durant les premières années de vie de l'enfant), le fait qu'il soit scolarisé dans une école spécialisée où elle est employée, notamment par les enfants pour communiquer entre eux, ou la présence de troubles du comportement liés à des difficultés d'expression chez l'enfant. L'accessibilité des cours de LSF en termes financiers, géographiques et temporels joue également un rôle dans le choix des parents. Trois familles ont pu bénéficier de cours de LSF à domicile, une prestation fortement appréciée, mais qui reste coûteuse. De manière générale, les parents qui ont fait ce choix de compléter l'oralisme avec la langue des signes apprécient ce soutien à la communication. Quelques uns reprochent aux professionnels de la santé de la déconseiller aux parents:

«Nous, on s'est fâché avec le Dr [nom]. On ne va plus le voir. [Notre fille] a le pédiatre et elle a le centre d'implantation de [ville] et puis c'est tout. Lui, il nous a dit qu'il ne fallait pas que l'on signe avec elle. On s'est fâché, vraiment. On a essayé de lui expliquer. On a notre petite qui est la preuve vivante que la langue

des signes n'empêche pas un enfant de parler et va même l'aider à parler plus vite» (mère enfant 13).

Deux enfants de l'échantillon sont des locuteurs LSF alors que leurs parents communiquent oralement avec eux. Il s'agit de l'enfant le plus jeune de l'échantillon (2 ans), qui se trouve encore en phase d'apprentissage du langage, et d'un enfant présentant une aphasie, pour lequel la LSF a été d'une grande aide, bien qu'elle ait été proposée tardivement (alors qu'il avait 4 ans). Un parent explique sa situation:

«Tout de suite, on a découvert un autre enfant. C'était merveilleux ! Car il arrive à s'exprimer, à dire ce qu'il a envie de dire. C'est ça qui nous fait un petit peu, comment dire, changer d'avis parce qu'on a tellement entendu qu'avec les enfants qui sont implantés, il n'y a pas besoin de faire la langue des signes parce qu'il va parler. Mais le cas de notre fils est tellement particulier, il est implanté, il entend bien mais il n'arrive pas à produire oralement» (mère enfant 1).

Le français oral apparaît donc comme le mode de communication le plus largement utilisé au sein des familles. Il n'exclut cependant pas l'utilisation de la LSF à une certaine étape du développement de l'enfant ou dans des contextes particuliers. Quelques parents regrettent que le corps médical continue à déconseiller la langue des signes alors qu'elle s'avère positive dans certaines situations.

4. Discussion

Différents constats, provenant des entretiens, seront discutés à partir des objectifs de la recherche qui, pour rappel, visait 1) à décrire l'expérience des parents qui reçoivent des services pour soutenir le développement et l'inclusion de leur enfant vivant avec une surdité; 2) comprendre les situations qui facilitent l'engagement des parents dans les services que reçoit leur enfant; 3) documenter, du point de vue des parents, le travail des acteurs qui sont les plus susceptibles de favoriser l'émergence d'un espace d'engagement. Des recommandations pour la pratique seront également dégagées.

4.1 L'expérience des parents en lien avec les services reçus

Les défis rencontrés par les parents de l'échantillon correspondent à ceux identifiés dans d'autres recherches. Dans leurs trajectoires de ser-

vices, ils ont d'abord été confrontés au corps médical impliqué dans le diagnostic avant de rencontrer d'autres professionnels, dont les thérapeutes du langage³⁹. Outre le choc lié à l'annonce du diagnostic, commun à tous les parents⁴⁰, le besoin d'être mieux informés et mieux écoutés par les intervenants est prégnant, en particulier lorsque la surdité est associée à d'autres problèmes de santé: en effet, la surdité apparaît parfois comme un problème secondaire pour les professionnels, ce qui renforce le sentiment des parents de ne pas avoir été suffisamment soutenus durant cette période intense en émotions et prises de décision⁴¹.

Comme de nombreux parents⁴², les participants à la recherche souhaitent recevoir une information neutre et objective sur les alternatives de soins existantes et leurs effets sur le développement de l'enfant, ce qui n'a pas toujours été le cas. Seul un couple a refusé l'implant; étant lui-même sourd, il n'a pas souhaité non plus de dépistage précoce. Comme l'explique Dagron⁴³, ces parents ressentent le diagnostic et l'implantation précoces de leur enfant comme un déni de leur identité et refusent qu'il soit considéré comme «malade».

Une meilleure communication et une coordination plus efficace entre les intervenants sont suggérées par les participants, tant dans le suivi médical de l'enfant que dans son accompagnement socio-éducatif. De même, ils souhaitent que les besoins de l'enfant, de la fratrie et de la famille dans son ensemble soient davantage pris en compte dans l'accompagnement médical et socio-éducatif. Les parents rencontrés expriment davantage de besoins lorsque l'enfant suit une scolarité inclusive que lorsqu'il fréquente une école spécialisée, ayant, dans le premier cas, la responsabilité de la coordination des interventions et de la communication entre les professionnels. Cette situation se retrouve au sein de nombreuses familles d'enfants en situation de handicap dans lesquelles les parents non seulement

³⁹ A. Young - H. Tattersall, *Universal Newborn Hearing Screening and Early Identification of Deafness. Parents' Responses to Knowing Early and Their Expectations of Child Communication Development*, cit.

⁴⁰ V. Soriano, *Réflexions sur l'annonce du diagnostic précoce de surdité*, cit.

⁴¹ W. McCracken - O. Turner, *Deaf Children with Complex Needs*, cit.

⁴² K. Antonopoulou - K. Hadjikakou - A. Stampoltzis - N. Nicolau, *Parenting Styles of Mothers With Deaf or Hard-of-Hearing Children and Hearing Siblings*, cit.; S. Hardonk - G. Desnerck - G. Loots - G. Van Hove - E. Van Kerschaver - H.B. Siqujónsdóttir - C. Vanroelen - F. Louckx, *Congenitally Deaf Children's Care Trajectories in the Context of Universal Neonatal Hearing Screening*, cit.

⁴³ J. Dagron, *Un dépistage ultra précoce au nom du bien des sourds contre l'avis des sourds*, cit.

assument les tâches liées au handicap, mais en plus doivent organiser les services dont l'enfant bénéficie⁴⁴.

4.2 Situations facilitant l'engagement des parents dans les services

Les résultats illustrent que les participants à l'étude sont proactifs dans la recherche et la mobilisation de soutiens pour leurs enfants ou pour eux-mêmes. Différentes ressources favorisent l'ajustement familial à la surdité de l'enfant. L'entourage de la famille, en particulier les grands-parents, joue un rôle essentiel dans le soutien des parents et de la fratrie. Par ailleurs, les familles migrantes sont plus fréquemment privées de ce soutien que celles non migrantes. Or, ce soutien leur permet de se rendre disponibles pour l'accompagnement de l'enfant sourd, réduisant le stress lié à l'augmentation du nombre de tâches quotidiennes⁴⁵. Il est possible d'envisager qu'il contribue également à renforcer le sentiment de compétence parentale, puisque les parents, en faisant le lien entre l'enfant et l'entourage, se situent comme des «experts» de celui-ci.

Le fait de rencontrer d'autres familles concernées par la surdité constitue également une aide importante pour l'ensemble de la famille. Ces rencontres donnent accès à de l'information sur les services que les parents peuvent solliciter et leur permettent de partager leurs expériences en lien avec les services reçus. Ce soutien est important car les parents estiment que les informations fournies par les professionnels ne sont pas toujours suffisantes. Pourtant, la nécessité d'être bien informé est reconnue pour que les parents puissent faire leurs choix en toute connaissance de cause⁴⁶. Ainsi, plusieurs parents ont pris conscience de la ressource que constituait la langue des signes française et l'ont mobilisée en complément à l'oralisme, alors que le discours des intervenants n'allait pas dans ce sens. En Suisse romande, la position en faveur du bilinguisme (oralisme et langue des signes) est surtout défendue par le milieu associatif et commence à

⁴⁴ D. Pelchat, *Reconstruire la vie. Défi et espoir pour les pères et les mères d'un enfant ayant un problème de santé*, Guérin, Montréal 2012.

⁴⁵ D. Bedoin, *Enfants sourds et malentendants en situation d'immigration à l'école*, cit.

⁴⁶ S. Hardonk - G. Desnerck - G. Loots - G. Van Hove - E. Van Kerschaver - H.B. Siqurjónsdóttir - C. Vanroelen - F. Louckx, *Congenitally Deaf Children's Care Trajectories in the Context of Universal Neonatal Hearing Screening*, cit.

se faire une place dans le milieu scolaire⁴⁷. Du point de vue des enfants sourds, plusieurs recherches montrent que même chez les enfants implantés et oraliste, une langue signée reste un moyen de communication apprécié⁴⁸. Apprendre la langue des signes à domicile est une offre appréciée par les familles qui en ont fait l'expérience.

Concernant le type de scolarité et le choix du moyen de communication avec l'enfant, les propos des participants indiquent que la marge de manœuvre des parents est restreinte, dépendant surtout des dispositifs existant dans leur canton de résidence et des conseils fournis par les intervenants qu'ils rencontrent. Idéalement, les parents devraient pouvoir choisir, en toute connaissance de cause, ce qu'ils estiment être le plus adapté à leur enfant⁴⁹. Néanmoins, cet état de fait ne semble pas limiter leur engagement, puisqu'ils se sont tous exprimés sur leurs attentes et sur les différentes actions entreprises tant par eux-mêmes que par les professionnels pour soutenir le développement de leur enfant. La dimension de «choix contraint» propre à l'engagement et décrite par Boulanger et al.⁵⁰ se retrouve également dans la présente étude.

4.3 Travail des acteurs favorisant l'émergence d'un espace d'engagement

L'engagement des parents dans les services semble favorisé par l'établissement d'une bonne relation de collaboration avec un intervenant particulier, indépendamment de la profession de ce dernier. Le fait qu'il prenne le temps de les écouter et de leur donner de l'information, de même que l'attention qu'il porte à l'enfant en tant que personne et non pas uniquement du point de vue de sa déficience auditive, contribuent au sentiment

⁴⁷ Notamment: N. Clavier, *Scolarité et vie quotidienne des jeunes implantés. Enquête 2008-2009*, in «Empan», 3 (2011), pp. 70-73; E. Tominska, *Les atouts du bilinguisme pour les enfants sourds*, in «Reiso», 2013, <http://www.reiso.org/spip.php?article3708>.

⁴⁸ S. Alber - C. Tièche Christinat - G. Ayer - M. Jost-Hurni, *Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants*, cit.; D. De Prêt - F. Moens - E. Pirlot - V. Poncet - S. Chauste - O. Umbreit - C. Deray - A.-C. De Smedt - C. Malet - M. De Metser, *Enfants sourds: histoire d'un maillage*, cit.

⁴⁹ M. Golaszewski, *Scolarisation des élèves malentendants ou sourds*, cit.

⁵⁰ D. Boulanger - F. Latose - S.J. Larivée - Y. Couturier - C. Mérini - F. Blain - V. Cusson - D. Moreau - N. Grenier, *Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté*, cit.

de satisfaction exprimé par les parents. Comme l'indiquent De Prêt et al.⁵¹, la prise en compte de ce que vivent les familles d'enfants sourds dans leur globalité contribue à renforcer l'efficacité de l'intervention auprès de l'enfant.

Un autre aspect favorisant l'engagement est la possibilité d'avoir et de partager une vision d'ensemble du suivi de l'enfant, au lieu d'une approche sectorielle dans laquelle celui-ci n'est considéré que dans une perspective spécifique (médicale, scolaire ou thérapeutique). Cette approche holistique évite aux parents de devoir redonner les mêmes informations à différents professionnels et ils se sentent rassurés lorsque les interventions sont cohérentes entre elles. Concernant l'implantation cochléaire, le fait que le soutien social, psychologique et administratif soit fourni aux parents par une équipe pluridisciplinaire dans un centre spécialisé y contribue, ce qui a également été observé dans d'autres études⁵². De même, le niveau de satisfaction plus élevé exprimé par les parents dont l'enfant est suivi par une école spécialisée en surdité s'explique par le fait que ce mode d'accompagnement favorise la cohérence et la globalité de l'accompagnement, et soulage les parents de la charge de coordonner les différents services. Bien que l'inclusion soit fortement valorisée dans les politiques actuelles du handicap, il apparaît en effet que l'accompagnement de l'enfant par des structures spécialisées constitue une source de soutien importante pour les parents de la présente étude⁵³.

Enfin, dans plusieurs situations, et parfois contre l'avis des professionnels, les parents ont choisi de faire confiance à leur enfant et à leur propre ressenti pour prendre des décisions et ajuster l'intervention. Sur le plan de l'accompagnement, le défi des intervenants consiste à trouver la bonne distance, soit être assez présents pour répondre aux besoins des parents tout en gardant une posture d'externalité suffisante pour que la relation des parents avec l'enfant puisse aussi se construire en dehors de l'omni-

⁵¹ D. De Prêt - F. Moens - E. Pirlot - V. Poncelet - S. Chausteur - O. Umbreit - C. Deray - A.-C. De Smedt - C. Malet - M. De Metser, *Enfants sourds: histoire d'un maillage*, cit.

⁵² S. Hardonk - G. Desnerck - G. Loots - G. Van Hove - E. Van Kerschaver - H.B. Siqurjónsdóttir - C. Vanroelen - F. Louckx, *Congenitally Deaf Children's Care Trajectories in the Context of Universal Neonatal Hearing Screening*, cit.

⁵³ G. Piérart - C. Betrisey - S. Tetreault - I. Margot-Cattin - P. Margot-Cattin, *L'inclusion scolaire des enfants avec une déficience en Suisse romande: une question de politique publique?*, in J.-C. Kalubi - M. Tremblay - H. Gascon (édité par), in «Recherche, droits et gouvernance en faveur de la personne et de ses proches. Actes du XII^e Congrès de l'AIRHM, Québec 2012», Les éditions de la collectivité, Québec 2014, pp. 15-20.

présence des soins et interventions orientées vers la situation de handicap⁵⁴.

4.4 Limites de la recherche

Le fait de poser les mêmes questions à des parents d'enfants d'âges différents, allant de 2 à 18 ans, implique des réponses différentes. A ce propos, certains parents sont «dans le feu de l'action» et décrivent leurs réalités actuelles, alors que pour d'autres, il s'agit de restituer des expériences passées, qui peuvent être reconfigurées à partir de la lecture qu'ils en font aujourd'hui. Obtenir une meilleure homogénéité sur le plan de l'âge des enfants permettrait d'améliorer l'analyse comparative du corpus de recherche.

De plus, le périmètre de la recherche, limité à deux cantons, et la démarche qualitative utilisée ne visent pas la généralisation des résultats obtenus à l'ensemble des parents d'enfants sourds de Suisse romande, ni aux parents d'enfants sourds en général. Il serait nécessaire d'interroger un plus grand nombre de parents, de les recruter dans les autres cantons romands, notamment ceux qui ne disposent pas de centres de compétence en surdité et dans lesquels le réseau associatif n'est pas très développé. Toutefois, la comparaison de ces résultats avec ceux obtenus auprès de parents de Belgique, du Canada et de France permettra de repérer des éventuelles constantes de l'engagement parental au-delà des différences générées par les caractéristiques des dispositifs locaux. En somme, plusieurs aspects mériteraient d'être développés davantage, notamment les défis en lien avec le bilinguisme, voire le plurilinguisme des parents, les particularités en fonction de leur situation migratoire et/ou du contexte multiculturel de la Suisse. Les parcours des familles ayant changé de pays seraient aussi à étudier de manière plus approfondie.

4.5 Recommandations pour l'intervention

Les résultats de cette recherche invitent à reconnaître l'expertise développée par ces parents dans l'accompagnement de leur enfant, car la surdité implique de nombreuses prises de décisions. Pour que celles-ci puissent se réaliser dans les meilleures conditions, la qualité de l'informa-

⁵⁴ V. Soriano, *Réflexions sur l'annonce du diagnostic précoce de surdité*, cit.

tion fournie aux parents ressort comme déterminante. Cette information ne doit pas refléter le point de vue des professionnels qui la transmettent, mais être objective et exhaustive.

Les parents ont beaucoup de ressources, mais également de nombreux besoins. Ils gèrent souvent un quotidien chargé de rendez-vous, de contacts avec des professionnels, d'inquiétudes pour leur enfant sourd, tout en prenant en compte les besoins de la fratrie et en exerçant, dans la majorité des cas, une activité professionnelle. Les défis semblent plus abondants à relever lorsque l'enfant est intégré à l'école ordinaire: afin d'éviter que les parents rencontrent des problèmes de surcharge, voire d'épuisement, la communication et la coordination entre les services devraient être équivalente à ce qui est proposé dans le cadre de l'école spécialisée.

Sur le plan de la surdité, malgré la généralisation des implants cochléaires, la communication au sein de la famille et dans l'environnement social reste un défi. La langue des signes garde une place importante, comme ressource à mobiliser à certains moments ou comme moyen de communication privilégié. Dans ce sens, un bilinguisme ou plurilinguisme est à soutenir, malgré les positions contraires de certains professionnels.

Les parents expriment peu de besoins pour eux-mêmes et leur engagement dans les services visent rarement à réduire leurs propres difficultés, sauf dans quelques rares cas où des mesures ont été prises lorsque l'un d'eux était trop épuisé. Ce constat rejoint celui déjà fait au sujet des parents d'enfants en situation de handicap en général, qui sollicitent peu de soutiens pour eux-mêmes, ce qui peut conduire à des situations d'épuisement⁵⁵. Sur le plan de l'intervention, cet élément est à prendre en compte. Chez les parents rencontrés, l'engagement associatif semble répondre à des besoins plus personnels, tels que se confier, partager son vécu, conseiller d'autres parents etc. Ce type de ressource doit donc activement être soutenu. Des outils seraient à développer à l'intention des différents services, qu'ils soient professionnels ou associatifs, afin les intervenants soient davantage sensibilisés aux besoins des parents.

Conclusion

L'enfant sourd avec ses besoins, ses demandes, ses comportements et ses attitudes constitue la référence première des parents dans les décisions

⁵⁵ D. Pelchat, *Reconstruire la vie*, cit.

qu'ils prennent et la manière dont ils s'impliquent dans les services. Face au manque d'informations sur les choix importants qu'ils doivent faire, ce sont surtout les «indications» données par leur enfant qui les guident. Les parents remettent aussi en question une certaine vision clinique de la surdité, lorsqu'ils reprochent aux professionnels de ne voir leur enfant qu'à travers leurs «lunettes» de spécialistes. La relation enfant – professionnel ne devrait pas, selon eux, se limiter à cette représentation partielle de l'enfant. Ils s'engagent ainsi à être les porteurs d'une vision globale de leur enfant, qu'ils se chargent de relayer auprès des intervenants avec par moments le sentiment de ne pas être entendus. Dans ce sens, ils partagent la conception interactionniste de la surdité véhiculée par les nouveaux modèles du handicap⁵⁶. Aucun des parents rencontrés ne s'est montré «désengagé» des services offerts à son enfant même lorsque la relation avec les intervenants s'est avérée insatisfaisante. Malgré le fait que des obstacles sont identifiés dans l'accompagnement de l'enfant, ils ne baissent pas les bras et cherchent des solutions, en tenant compte de ses besoins ainsi que des contraintes et ressources de l'environnement.

Face à ces réflexions, il s'avère pertinent d'explorer le point de vue des professionnels sur l'engagement des parents dans les services offerts à l'enfant sourd. Il faut aussi approfondir la question de l'engagement en l'étudiant avec des parents issus de milieux socio-culturels diversifiés, notamment en contexte migratoire. Enfin, de nombreuses questions restent ouvertes concernant la suite du parcours des enfants et des adolescents sourds, en particulier sur le plan de leur formation professionnelle et de leur future insertion dans le marché du travail.

⁵⁶ D. De Prêt - F. Moens - E. Pirlot - V. Poncelet - S. Chausteur - O. Umbreit - C. Deray - A.-C. De Smedt - C. Malet - M. De Metser, *Enfants sourds: histoire d'un maillage*, cit.; P. Fougeyrolas, *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*, Presses de l'Université Laval, Québec 2010.

Annexe 1 Guide d'entretien

1. Composition de la famille et du réseau de soutien

Qui parmi les membres de votre famille et de votre entourage vous fournit de l'aide pour répondre aux besoins spécifiques de votre enfant?

- *Pourriez-vous m'indiquer s'il y a d'autres personnes qui vous fournissent de l'aide pour répondre aux besoins spécifiques de votre enfant?*

2. Annonce du diagnostic

Pourriez-vous me décrire comment vous avez appris que votre enfant avait des problèmes de surdité (ou d'audition)?

- *Comment avez-vous réagi à ce moment (émotions, ressentis)?*
- *Comment a réagi votre famille?*
- *Quels sont les professionnels (médecins, audioprothésistes, psychologues, orthophonistes, enseignant, assistant social, etc.) qui vous ont aidé à comprendre la situation de votre enfant?*
- *Comment vous ont-ils aidé?*

3. Accompagnement de l'enfant et soutien aux parents après l'annonce du diagnostic

3.1 Quelles interventions ont été mises en place auprès de votre enfant suite à l'annonce du diagnostic?

3.1 En tenant compte de votre situation actuelle, quelles ont été les conséquences les plus importantes de la surdité de votre enfant sur votre vie familiale?

- *A ce moment-là, quelles sont les démarches que vous avez dû faire pour les obtenir?*
- *A ce moment-là, quelles sont les personnes ou les interventions qui vous ont été les plus utiles en tant que parent?*
- *Quels sont les principaux défis que vous avez rencontrés depuis ce moment-là?*
- *Comment vous y êtes-vous pris pour relever ces défis?*
- *Parmi ces défis, lequel a été le plus enrichissant pour vous? Lequel a été le plus difficile?*

4. Communication avec l'enfant

Actuellement, comment communiquez-vous avec votre enfant (moyens utilisés)?

- *Comment s'est fait le choix de ce moyen de communication?*
- *De quoi votre enfant a-t-il le plus besoin pour améliorer sa communication?*
- *Considérant qu'il va grandir et qu'il aura à évoluer dans d'autres milieux, quels sont les défis futurs qu'il devra relever?*

5. Accompagnement de l'enfant et soutien aux parents aujourd'hui

5.1 Aujourd'hui, quelles sont les tâches ou activités dans lesquelles vous devez aider spécialement votre enfant en raison de sa surdité?

5.2 Qu'est-ce qui vous aide le plus (services, personnes, informations, matériel, etc.)?

- *Pouvez-vous me décrire comment se déroule votre collaboration avec les différents professionnels (services : santé, préscolaire, scolaire, associatif) dans l'accompagnement de votre enfant?*

- *En tenant compte de votre expérience, quels conseils pourriez-vous donner aux professionnels pour améliorer leur collaboration avec les parents?*
- *En tenant compte de votre expérience, quels conseils pourriez-vous donner aux autres parents pour améliorer leur collaboration avec les parents?*

Résumé de l'entretien

Nous avons terminé notre entretien, aimeriez-vous rajouter d'autres éléments sur les sujets que nous avons abordés? Rappel de la suite (restitution des résultats).

Je vous remercie de votre collaboration.

Annexe 2 Formulaire sociodémographique

- **Parent interviewé:**
- **Citoyenneté:**
- **Situation familiale:** biparentale recomposée monoparentale
- **Niveau d'éducation:** (primaire, secondaire, collégial, universitaire)
Participant(e): _____ *Conjoint(e):* _____
- **Profession:**
Participant(e): _____ *Conjoint(e):* _____
- **Caractéristiques des enfants dans la famille:**

	Enfant 1	Enfant 1	Enfant 1	Enfant 1	Enfant 1
Prénom					
Date de naissance (JJ / MM / AAAA)					
Sexe (F / M)					
Maladie chronique ou autre incapacité					
Surdité (Oui / Non)					
<i>Remplir la suite seulement si applicable</i>					
Date du diagnostic (MM / AAAA)					
Degré de surdité (Légère, Modérée, Sévère, Profonde)					
Appareil auditif (Oui / Non)					
Implant cochléaire (Oui / Non)					
Date d'implantation (MM / AAAA)					

- **Nombre de membres de votre famille élargie vivant avec une surdité** (parents, grands-parents, oncle, tante, sœur, frère, etc.): 0 1 2 3 4 et +
- **Situation scolaire de l'enfant:**
 - En tout temps avec des élèves entendants
 - Partiellement avec des élèves entendants
 - En tout temps avec des élèves avec une surdité
 - Service éducatif à la petite enfance
 - À la maison
- **Mode de communication:** (oral, langue des signes, français signé, LPC, autre)

	Choix 1	Choix 1
De vous avec votre enfant		
De votre conjoint(e) avec votre enfant		
De votre enfant avec vous		
De votre enfant à l'école		
Préférée de votre enfant dans sa vie		

Remarques

Crescere come coppia, crescere come genitori di figli adolescenti

Iolanda Lo Bue*

Abstract

La relazione coniugale è il pilastro principale della vita di una famiglia. I partner hanno una relazione paritaria, con medesimi diritti e doveri, con molti passaggi critici e nuovi compiti per la realizzazione degli obiettivi tra cui quello della generatività, intesa come capacità di "prenderci cura in modo responsabile di ciò che è stato generato insieme". Si è adeguati genitori nel momento in cui si è capaci di essere cogenitori, condividendo la responsabilità di aver messo al mondo dei figli e di doverli crescere nella maniera più adeguata per loro. In particolare, nel caso di genitori di figli adolescenti è importante che essi siano indirizzati verso un'educazione alla scelta, siano nutriti a livello affettivo e siano resi autonomi dando loro fiducia in se stessi e nelle loro capacità. Cogenitori non si nasce, lo si diventa. Alcune figure specializzate (psicoterapeuti, psicologi, educatori, assistenti sociali) possono aiutare i genitori nel potenziare la loro identità e le loro abilità, attraverso percorsi di sostegno genitoriale o di parent training.

The marital relationship is the main pillar of family life. The partners have an equal relationship, with the same rights and duties, with many critical steps and new tasks for the realization of the objectives including that of generativity, understood as the ability to "take care responsibly of what has been generated together. We are adequate parents when we are able to be co genitors, sharing the responsibility of having given birth to the children and having to make them grow in the most appropriate way for them. Especially, in the case of parents of teenage children it is important that they are directed towards an education of choice, are nurtured on an emotional level and are made autonomous by giving them confidence in themselves and in their abilities. Co genitors are not born, one becomes that. Some specialized figures (psychotherapists, psychologists, educators, social workers) can help parents to strengthen their identity and their abilities, through parenting or parent training courses.

* Psicologa Psicoterapeuta della Gestalt.

Introduzione

La vita di ogni essere umano è relazionale. Per vivere bene occorre entrare in contatto pieno con l'altro, un contatto che avviene attraverso incontri significativi tra l'io-tu divenendo «noi»¹. Attraverso l'incontro tra l'io-tu è possibile sperimentare la conoscenza e la realizzazione della propria identità. Essere Noi, infatti, «non significa perdere la propria individualità, ma appropriarsi di se stessi per incontrare l'altro diverso da sé»². In particolare, in questo articolo cercherò di soffermarmi sul come è possibile creare un rapporto intersoggettivo all'interno di una relazione di coppia, su come questo può crescere, ed essere determinante per la cogenitorialità, cioè per l'«essere genitori insieme» di figli che attraversano diverse fasi di vita, dalla nascita all'infanzia, dall'adolescenza (10-18 anni), all'*emerging adulthood*³ (19-29 anni), fino all'età adulta (30 anni). Rispetto alla cogenitorialità, approfondiremo in particolare la condizione delle coppie che sono cogenitori di figli adolescenti ed in che modo essi possono intervenire nella vita di coloro che hanno messo al mondo; senza proibirgli di crescere o di attraversare le crisi dell'età adolescenziale.

«La relazione di coppia è intesa come esperienza che nasce nello spazio tra i partner, e non dalla proiezione sull'altro di vissuti personali»⁴. Lo spazio relazionale della coppia vive una condizione di riservatezza e di isolamento rispetto alla rete di relazioni sociali, come se fosse indipendente. Infatti potremmo dire che «l'intimità desiderata e vissuta tra i due partner non dipende dalle generazioni precedenti (famiglie d'origine) o successive (prole), ma dal loro reciproco concedersi e affidarsi l'uno all'altro sia a livello psicologico sia corporeo; dall'esperienza di fiducia nel Sé e nell'altro; dalla capacità di esprimere i propri sentimenti, i propri desideri, bisogni e preoccupazioni creando un alto livello di «sicurezza emotiva»⁵, accogliendo

¹ E. Polster - M. Polster, *Terapia della Gestalt integrata, profili di teoria e pratica*, tr. it., Giuffrè editore, Milano 1986, pp. 96-97.

² I. Lo Bue, *Vivere la coppia in un'intimità desiderata e vissuta*, in «Tredimensioni», 1 (2017), (XIV), pp. 81-87.

³ J.J. Arnett, *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*, in «American Psychologist», 55 (2000), pp. 469-480.

⁴ M. Spagnuolo Lobb, *Essere al confine di contatto con l'altro: la sfida di ogni coppia*, in «Terapia Familiare», 86 (2008), pp. 56.

⁵ R.G. Lee, *Il linguaggio segreto dell'intimità. Un modello gestaltico per liberare il potere nascosto nelle relazioni di coppia*, FrancoAngeli, Milano 2009, pp. 41-42.

do anche la diversità l'uno dell'altro»⁶. La coppia, sin dal momento in cui si crea, attraversa diverse fasi di crescita e di processi⁷: dall'innamoramento e formazione della coppia alla scelta di amarsi reciprocamente, dalla scelta del matrimonio al concepimento del primo figlio, dall'essere coppia (coniugi) all'essere genitori insieme. Ogni fase è caratterizzata da compiti evolutivi differenti e da “cambiamenti evolutivi” fisiologici e necessari che consentono alla coppia di crescere sia come partner sia come genitori. Non si può svolgere al meglio la funzione cogenitoriale, se non si svolge al meglio la funzione di coppia. Pertanto è necessario riconoscere che «*il benessere dei figli viene sempre co-costruito dalla coppia genitoriale: non è possibile essere un buon padre o una buona madre senza l'altro genitore*»⁸. G. Salonia sostiene che: «il legame di ogni genitore con il figlio è intrecciato e condizionato all'interno di un'articolazione triadica. Il disagio del bambino è figura che emerge dal disagio dei genitori»⁹.

Ogni madre può abbracciare in maniera differente il/la proprio figlio/a in base al rapporto con il partner ed in base al rapporto tra il cogenitore ed il/la figlio/a. È necessario che i genitori possano sostenersi l'uno con l'altro e riconoscersi entrambi essenziali per la crescita della prole, soprattutto in età adolescenziale. Infatti l'*adolescenza* è una fase evolutiva critica che segna il passaggio dall'*infanzia allo status adulto*, caratterizzata da cambiamenti corporei, psicologici, sociali, familiari e scolastici che rendono i ragazzi particolarmente vulnerabili, instabili, irrequieti ed alla ricerca della vera identità (chi sono io?). Dinanzi a questa instabilità dei figli, ancor di più la coppia si deve attivare nel saper vivere la cogenitorialità, “*essere genitori di, essere genitori con*”.

1. Dalla formazione della coppia alla coppia che cresce

L'*innamoramento* è la fase iniziale della coppia, caratterizzata dall'incontro di due persone con storie familiari e vissuti differenti, in cui ciascuno porta con sé il proprio bagaglio di esperienze su diversi aspetti dell'af-

⁶ I. Lo Bue, *Vivere la coppia in un'intimità desiderata e vissuta*, cit., pp. 81-87.

⁷ A. Giannakoulas, *Curare la relazione. Saggi sulla psicoanalisi e la coppia*, FrancoAngeli, Milano 2002, pp. 27-29.

⁸ A. Merenda, *Genitori con. Modelli di coparenting attuali e corpi familiari in Gestalt Therapy*, Cittadella Editrice, Assisi 2017, p. 139.

⁹ G. Salonia - V. Conte - P. Argentino, *Devo sapere subito se sono vivo. Saggi di Psicopatologia Gestaltica*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013, p. 36.

fettività, delle relazioni sociali, della sessualità, e sull'attaccamento¹⁰ con le figure di origine (madre, padre). Insieme cominciano a sperimentare forti sentimenti nel guardarsi reciprocamente e nel condividere spazi, tempi comuni ed interessi. Questa *fase* può avvenire nel medesimo momento in cui due persone si incontrano, con il cosiddetto "colpo di fulmine o amore a prima vista". Può accadere che, attraverso il primo sguardo corrisposto con la persona incontrata, si sperimenti una sensazione di piacere, di familiarità, di desiderio profondo che la persona possa far parte *per sempre* della propria vita. In altri casi, l'innamoramento può anche avvenire dopo avere sperimentato l'esperienza della conoscenza della persona attraverso un periodo più o meno lungo di amicizia. Successivamente alla fase dell'*innamoramento*, vi è la fase della *scelta*: «Io scelgo te», guidata non soltanto da sentimenti o emozioni provati, ma dal senso di responsabilità della persona che decide di voler condividere con l'altra una progettualità comune, una direzione medesima, cercando di cocostituire una relazione stabile, equilibrata, caratterizzata dalla fiducia, dalla fedeltà, dall'intimità, dalla capacità di condividere liberamente la propria opinione, dalla capacità di essere se stessi dinanzi all'altro. «La lunga durata del legame è proprio garantita dall'*intimità* che viene riconosciuta come risorsa che comprende il saper vedere il bene, il condividere gioie e dolori, il saper perdonare (a sé, all'altro) e il prendersi cura che riguarda sia gli aspetti relazionali (fare l'amore, considerare l'altro e la sua condizione, compresa la malattia), sia gli aspetti gestionali (finanze di casa)»¹¹. S. Mitchell¹² definisce l'amore come «un castello di sabbia per due che merita l'opera frequente di ricostruzione», ed in questa opera è necessario l'impegno di entrambi i partner nel portare avanti la relazione con atteggiamenti di amore e di cura reciproca. Nel momento in cui la coppia decide di vivere l'amore nel matrimonio, o in due, è necessario che essa possa superare l'ostacolo principale che «è *lasciare la casa* (il padre, la madre, altre figure

¹⁰ J. Bowlby, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1988, pp. 10-12.

¹¹ V. Cigoli - D. Margola - M. Gennari - D.K. Snyder, *Terapie di coppia. L'approccio integrativo e l'approccio relazionale-simbolico*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 131.

¹² S. Mitchell, *L'amore può durare?*, tr. it, Raffaello Cortina, Milano 2002.

significative e fondanti il sé) e nel *costruire casa*»¹³. Tubbs¹⁴ scrive alcune righe poetiche rispetto al vissuto della vita di coppia:

*Se io semplicemente faccio le mie cose e tu le tue
 Rischiamo di perderci a vicenda
 E di perdere noi stessi
 Non sono in questo mondo per esaudire le tue aspettative;
 Ma sono in questo mondo per confermare te
 In quanto essere umano unico
 E per essere confermato da te.
 Siamo pienamente noi stessi solo in relazione l'uno con l'altro;
 L'io staccato da un Tu
 Si disintegra.
 Io non ti trovo per caso;
 Ti trovo attraverso una vita attiva
 In cui cerco di raggiungerti
 Invece di lasciare passivamente che mi succedano le cose,
 Posso agire intenzionalmente per farle accadere.
 Devo cominciare con me stesso, vero;
 Ma non devo finire con me stesso;
 La verità comincia con due.*

Leggendo queste righe, intendo soffermarmi sul valore della *relazione* tra l'io che incontra un Tu diverso da sé, divenendo “noi”. Un “noi” che permette di riscoprire l'identità (chi sono io e chi è l'altro per me), di apprezzare la vita partendo da se stessi per incontrare pienamente l'altro, senza paura del legame, senza paura di vivere la *fusione Io-Tu*, per lasciarsi andare in un “noi”, che conferma la propria “unicità”, il sentirsi “scelti” ed “attesi”. Questo sentimento di unicità è un bisogno vitale di ciascuna persona che ha origini lontane, collegabili al momento in cui si è nati ed “all'essere unici” per la madre ed il padre: si è infatti «*attesi e scelti*»¹⁵. Esso

¹³ V. Cigoli - D. Margola - M. Gennari - D.K. Snyder, *Terapie di coppia. L'approccio integrativo e l'approccio relazionale-simbolico*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 133.

¹⁴ In R.G. Lee, *Il linguaggio segreto dell'intimità. Un modello gestaltico per liberare il potere nascosto nelle relazioni di coppia*, cit., p. 178.

¹⁵ V. Cigoli - D. Margola - M. Gennari - D.K. Snyder, *Terapie di coppia. L'approccio integrativo e l'approccio relazionale-simbolico*, cit., pp. 142-143.

«si nutre dello sguardo non solo della madre, ma della parentela tutta»¹⁶. Nella relazione di coppia, l'uno diventa unico per l'altro, «è al contempo amante, padre, madre, fratello, sorella, compagno/a di vita che *sceglie proprio me*»¹⁷.

La fase dall'*innamoramento* all'*amore* implica una conoscenza più approfondita dell'altro, un passaggio dall'illusione di vedere l'amato/a idealizzato/a, privo di difetti e di limiti, al poter scoprire il suo reale volto, amandolo/a così com'è. Attraverso un *dialogo sincero*, è possibile che la coppia possa affrontare insieme le difficoltà, cercando una *negoziazione*¹⁸ per il bene della vita in due. La comunicazione diventa necessaria in un rapporto maturo. Occorre evitare di nascondere la propria opinione, superando la sfida nel poter essere se stessi dinanzi alla persona scelta, trovando l'adeguata modalità con cui comunicare, esprimendo all'altro il desiderio di raggiungerlo e di concretizzare nel loro interagire l'intenzionalità del contatto. «I membri della coppia possono sentirsi "a casa", liberi di esprimere la propria intenzionalità di contatto verso l'altro»¹⁹. Più la coppia sperimenta l'autenticità nella vita in due, più cresce verso una maturità del legame, verso un'intimità vissuta in maniera spontanea e creativa, verso una progettualità responsabile. «Molte coppie attempate trovano insopportabile la vicinanza proprio per questa angoscia della relazione nuda»²⁰. Diventa insostenibile la convivenza sotto lo stesso tetto, i due evitano di condividere frequentemente uno spazio ed un tempo comune e cercano di coinvolgere sempre persone esterne alla coppia. Potrebbe essere utile per questa tipologia di coppie poter richiedere aiuto ad uno specialista psicoterapeuta, capace di riattivare la comunicazione tra i partner, la spontaneità creativa ed una progettualità che li faccia sentire uniti.

¹⁶ *Ibi*, p. 143.

¹⁷ *Ibi*, p. 144.

¹⁸ E. Scabini - R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 113.

¹⁹ R.G. Lee, *Il linguaggio segreto dell'intimità. Un modello gestaltico per liberare il potere nascosto nelle relazioni di coppia*, cit., p. 80.

²⁰ *Ibi*, p. 91.

2.1. Essere genitori insieme...

La relazione coniugale è il pilastro principale della vita di una famiglia. Walsh²¹ sostiene che «*le persone hanno bisogno di tre matrimoni: in giovinezza un amore romantico e appassionato; per allevare i figli un rapporto con responsabilità condivise; più tardi nella vita un rapporto con un compagno con forti capacità affettive e di accudimento reciproco. Piuttosto che di nuovi partner, le persone hanno bisogno di cambiare il contratto relazionale a seconda delle diverse fasi del ciclo di vita, dal momento che le cose necessarie per il soddisfacimento all'interno di un rapporto cambiano nel corso del tempo anche al variare dei requisiti familiari*». I partner hanno una relazione paritaria, con medesimi diritti e doveri, volta a superare insieme le diverse tappe evolutive richieste dal sistema «*famiglia*»²², devono affrontare molti passaggi critici e nuovi compiti per la realizzazione degli obiettivi tra cui quello della *generatività*, intesa come capacità di «*prenderci cura in modo responsabile di ciò che è stato generato insieme*»²³. Si può generare in varie forme, mettendo al mondo figli naturali, o includendo figli tramite adozione, o ancora dando vita a progetti condivisi sul piano sociale. Non si nasce genitori, ma lo si diventa. Vi sono capacità che si apprendono attraverso l'esperienza, riuscendo a superare tutte le paure: la paura di un legame indissolubile quale quello con i figli, la paura di non essere adeguati a livello affettivo e a livello educativo. Salonia sostiene che, nel momento in cui due persone *generano*, ovvero diventano genitori, devono distinguere le loro due funzioni: «*essere genitori di*» (io sono il padre/ madre di questo figlio) ed «*essere genitori con*» (sono padre di questo figlio con questa madre)²⁴. Si è adeguati genitori nel momento in cui si è capaci di essere cogenitori, condividendo insieme la responsabilità di aver generato. I partner, con una cogenitorialità positiva, hanno la capacità di gestire i conflitti, si rispettano reciprocamente nell'intenzionalità di prendersi cura della prole, mostrano interesse alla prospettiva dell'altro genitore con curiosità, non svalutando a priori l'uno o l'altro punto di vista, impegnandosi a trovare una soluzione relazionale educativa sia per i figli sia per la coppia, ed infine provano gratitudine dell'esserci l'uno

²¹ In E. Scabini - R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, cit., p. 111.

²² *Ibi*, pp. 45-46.

²³ *Ibi*, pp. 119-120.

²⁴ In A. Merenda, *Genitori con. Modelli di coparenting attuali e corpi familiari in Gestalt Therapy*, Cittadella Editrice, Assisi 2017, p. 79.

con l'altro riuscendo a superare ogni conflitto ed ogni diversità nell'essere genitori. Essi collaborano per guidare lo sviluppo e la socializzazione dei propri figli. Nel caso di separazione della coppia, fenomeno diffuso negli ultimi decenni, finisce la coniugalità, ma non la cogenitorialità che dura per sempre.

Con la nascita del primo figlio, vi è un passaggio dalla diade della coppia alla triade madre-padre-figlio. Secondo questa prospettiva, «la relazione ha sempre bisogno di un terzo per costituirsi e per essere compresa. Il terzo è lo sfondo necessario per dare senso alla figura, quindi anche quando osserviamo la diade madre-bambino sullo sfondo è sempre presente il padre»²⁵. La cogenitorialità inizia durante il concepimento, dal momento in cui madre e padre cominciano a pensare al bambino, a nutrire fantasie su come può essere e come lo immaginano. Durante la gravidanza anche l'intercorporeità tra i partner si modifica, infatti è possibile osservare il cambiamento non solo del corpo della madre, ma anche quello del padre. Anche rispetto a questo è osservabile un cambiamento epocale, ove nel passato i figli erano vissuti più dalla madre, soprattutto durante la fase della gestazione, che si trovava spesso a dover affrontare da sola i nove mesi di preparazione prima della nascita del bambino, mentre la figura paterna si impegnava ancor di più alla vita lavorativa, in modo da garantire una stabilità economica alla famiglia. Nell'epoca odierna, il padre desidera maggiormente stare accanto alla propria moglie, cercando di essere presente. Ad esempio, in genere partecipano entrambi durante le visite mensili di ecografie, dialogano sulle loro aspettative e sulle loro stesse paure nel raggiungere questa nuova identità, partecipano ai corsi pre-parto organizzati dalle diverse strutture pubbliche (Consultori Familiari, Ospedali) o private. Durante la fase della nascita, è gradita anche la presenza della figura paterna, in modo da concretizzare la triade sin dal primo momento di vita del bambino che sente il calore e la vicinanza di due corpi familiari e intimi tra di loro e con lui, trasmettendogli la gioia di essere venuto al mondo. Al contrario, i bambini che si ritrovano a vivere l'assenza del padre, non solo nella sala parto, vivono un'esperienza di nascita traumatica, come se fosse sgradito uscire dal corpo della madre e preferissero continuare a vivere "dentro" il ventre in maniera simbiotica. Un altro momento significativo per i cogenitori è l'assegnazione del nome

²⁵ G. Francesetti, *La sofferenza della Zwischenheit. Una lettura gestaltica di colpa e sensi di colpa di Martin Buber*, Apogeo, Milano 2008, p. 92.

e del cognome da attribuire al figlio, dandogli il permesso di accedere alle radici familiari e ai valori trasmessi in famiglia. «Trasmettere appartenenza e consentire l'accesso alle proprie origini vuol dire riconoscere e legittimare i figli come figli di quei genitori, consentendogli l'accesso all'albero genealogico materno e paterno»²⁶. È all'interno della relazione triadica che ogni figlio può crescere in maniera armoniosa e definire la propria identità personale. Il compito dei genitori è quello di garantire uno spazio ai figli in cui sul piano affettivo si sentono amati, protetti e curati, ma allo stesso tempo uno spazio in cui si avviano verso l'autonomia, senza paura di crescere e di poter costruire la propria identità personale.

2.2. Cogenitori di figli adolescenti

In una famiglia i figli non rappresentano soltanto la realizzazione personale dei genitori, ma continuano il futuro delle generazioni precedenti. E. Scabini e V. Cigoli sostengono che la loro identità può trovare piena affermazione soltanto se essi hanno il permesso di accedere e trarre alimento dal patrimonio valoriale delle due stirpi, materna e paterna. L'essere genitori richiede impegno, attenzione e generosità nel donarsi verso coloro che hanno generato, anche nei momenti in cui essi possono attraversare fasi di vita critiche, quali ad esempio l'adolescenza «transition to parenthood»²⁷ che inizia con la pubertà (11-16 anni). L'adolescenza è una fase evolutiva in cui il compito di sviluppo è la ristrutturazione del sé (Chi sono io? Cos'è che mi definisce? Qual è il mio posto nella società? Per cosa vale la pena spendere la propria vita?). Essa presenta problematiche differenti per ogni ragazzo in base ai fattori individuali (generi, caratteristiche di personalità), relazionali (sociali) e culturali. S.G. Hall²⁸ dice che «l'adolescenza è una fase di *storm and stress*: è l'età delle tempeste emozionali, degli innamoramenti irrazionali e degli odi ciechi, delle prese di posizione estremistiche, della fiducia smisurata nelle proprie forze e della disperazione per i propri limiti, della voracità intellettuale e sentimentale, e della rinuncia romantica sino all'autodistruzione, dei continui conflitti

²⁶ E. Scabini - R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, cit., p. 126.

²⁷ *Ibi*, p. 127.

²⁸ A. Palmonari, *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 16.

con i genitori e della propensione al rischio». Da diverse ricerche svolte da Hall²⁹ e dall'Istituto IARD³⁰ è emerso che nella maggior parte dei casi:

- l'adolescente non si sente più appartenente alla categoria "bambino" e non vuole essere trattato come tale; comincia a frequentare i giovani più grandi sperimentando attività che precedentemente non svolgeva, ad esempio andare in discoteca, uscire la sera;
- l'adolescente si ritrova a vivere uno stato di incertezza nel comportamento, di conflittualità poiché non sa se le azioni che compie potranno avvicinarlo o allontanarlo dalle mete prefissate e teme di non ricevere l'approvazione dei genitori;
- l'adolescente vive un cambiamento a livello corporeo (aumento della peluria, formazione dei seni, comparsa delle mestruazioni) e delle pulsioni sessuali che cercano piena realizzazione (prime esperienze con l'altro sesso o omesessuali, masturbazione);
- l'adolescente vive un cambiamento a livello psicologico: timidezza, aggressività, si sente spesso annoiato, confuso, ansioso, vulnerabile, facilmente irascibile, ha scarse capacità comunicative, guarda al futuro con incertezza e con scarsa chiarezza per l'instabilità del terreno sociale; avverte tensione emozionale, propensione a mettere in atto atteggiamenti estremi ed a cambiare radicalmente posizione, manifesta scarsa articolazione cognitiva dello spazio di vita;
- l'adolescente vive un cambiamento dello stile di vita: trascorre più ore al di fuori del contesto familiare e partecipa sempre meno alle attività religiose.

A proposito degli studi sull'adolescenza, Margaret Mead³¹ ha potuto dimostrare, attraverso ricerche sperimentali compiute nell'Isola di Tau, che «le tempeste emotive dell'adolescenza non dipendono esclusivamente dal raggiungimento della maturità fisiologica, bensì la loro manifestazione è influenzata da fattori culturali»³². Secondo la prospettiva di M. Mead, l'*adolescenza* in una società occidentale è vissuta maggiormente come fase critica caratterizzata da tensioni e conflitti per differenti motivazioni:

²⁹ S.G. Hall, *Adolescence*, Appleton, New York 1904.

³⁰ A. Palmonari, *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 61.

³¹ M. Mead, *Coming Age in Samoa*, New York 1928; W. Morrow, *L'adolescente in una società primitiva*, tr. it., Giunti Barbera, Firenze 1964.

³² A. Palmonari, *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 20.

- in un ambiente familiare occidentale vi sono maggiori conflitti emotivi al seguito di una *dipendenza eccessiva tra genitori e figli*, ostacolando le relazioni con gli altri;
- *a livello educativo* i figli adolescenti vengono molto frustrati e resi *succubi dalla figura paterna*;
- *a livello della sessualità* l'adolescente non viene preparato abbastanza per poterla affrontare poiché essa è vissuta dalle figure di riferimento come un tema da evitare .

La famiglia è un luogo dove i bambini e gli adolescenti possono formare la propria stima di sé. I cogenitori si devono impegnare per la loro crescita assicurando stabilità, fiducia e capacità di essere autorevoli. I figli, con alta stima di se stessi, sentono la vicinanza di entrambi i genitori che cercano di far loro comprendere perché non approvano le loro scelte e propongono alternative valide. Diversamente, i figli che hanno genitori troppo permissivi o troppo autoritari si ritrovano ad avere una bassa stima, si sentono abbandonati dalle figure genitoriali o si sentono troppo soffocati dalle regole. La coppia, coinvolta nella funzione genitoriale, deve formare a livello educativo l'adolescente, indirizzandolo verso un'*educazione alla scelta*³³, deve nutrirlo a livello affettivo, ma allo stesso tempo deve favorire il processo di svincolo e di autonomia. L'educazione alla scelta consiste nell'aiutare i ragazzi per le scelte che devono intraprendere, insegnando loro a «*saper pensare e non ciò che devono pensare*»³⁴. Rispetto alla cogenitorialità, D. Baumrind³⁵ presenta un modello che consiste in due dimensioni importanti per l'educazione di figli adolescenti:

- l'accettazione del figlio per quello che è, apprezzando le sue capacità senza pretendere di doverlo cambiare secondo le proprie aspettative o con eccessivo controllo di quello che fa o non fa;
- guidare il figlio/a sul piano psicologico e comportamentale tanto da fargli sperimentare la vicinanza affettiva e corporea dei genitori insieme alla protezione.

³³ *Ibi*, p. 21.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ E. Scabini - R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, cit., p. 128.

2.3. *Cogenitori non si nasce, lo si diventa*

Si può imparare ad essere genitori sia con l'esperienza sia con il supporto di figure specializzate, ad es. psicoterapeuti, psicologi, educatori, assistenti sociali, attraverso percorsi di sostegno genitoriale, finalizzati alla conoscenza approfondita delle fasi critiche dei figli, del modo con cui poter stare loro vicino, nel modo con cui prendersi cura, poter comunicare, poter trasmettere sicurezza e stabilità affettiva, anche quando i figli arrivano a sbagliare in qualcosa, o anche quando non vanno bene a scuola, o cominciano a frequentare persone pericolose. Negli ultimi anni, a livello sociale, si è visto che i giovani adolescenti cominciano a compiere precocemente esperienze, quali ad esempio rapporti sessuali con persone diverse, fumare, fare uso di stupefacenti o alcolici, rimanere fino a tarda notte svegli per divertimento, assentarsi da scuola senza informare i genitori, usare il turpiloquio. Dinanzi a questa condizione sociale ci si chiede come i genitori devono comportarsi con i figli, cosa manca nella loro vita che li porta a cercare ciò che li distrugge.

“Esserci” è la regola principale, esserci con una presenza affettuosa non invadente e discreta, pronta ad ascoltare quando i figli desiderano raccontare qualcosa, evitando uno stile comunicativo giudicante, ma assumendo uno stile assertivo, capace di esprimere ciò che si pensa realmente senza ferire o punire. È necessario che ogni regola possa essere trasmessa ai figli attraverso l'amore, il dialogo, il poter fermarsi dinanzi all'errore commesso cercando di riflettere su ciò che è accaduto. La figura professionale, attraverso una terapia familiare, può facilitare la comunicazione tra i cogenitori e i figli, può proporre modalità con cui gestire il conflitto evitando forme di aggressività verbale, non verbale o fisica; può sostenere i genitori nel saper esprimere i propri sentimenti ed emozioni ai figli senza paura di sentirsi deboli di amare; può sostenere il sistema filiale nel prendere consapevolezza in ciò che sono e quali sono le loro difficoltà, offrendo forza e coraggio nel riappropriarsi delle proprie radici, del proprio senso di appartenenza e del loro bisogno di essere capiti. Nel caso in cui vi siano dei figli adolescenti che vivono delle condizioni in cui i genitori sono separati, occorre che lo psicoterapeuta possa prima incontrare la coppia, aiutarla ad affrontare la cogenitorialità, poiché, anche se hanno smesso di essere coniugi, non devono interrompere il loro “*essere genitori insieme di*”, riuscendo a prendersi cura della prole senza recare alcun danno alla loro vita affettiva ed educativa, evitando manipolazioni a livello relazionale, evitan-

do di proiettare sui figli il senso di colpa per la separazione, evitando di conquistare il loro amore solo attraverso beni materiali, sfruttandoli come “*pacchi postali*” che vanno da una parte all’altra per raggiungere i genitori. Il sostegno genitoriale dà forza e supporto ai cogenitori, in modo da poterli rafforzare nella loro identità e nelle loro abilità.

3. Conclusioni

Il benessere di una famiglia, dei figli dipende molto dal modo con cui i genitori hanno assunto la loro responsabilità di essere coppia e da come sono cogenitori, ovvero di come si prendono cura di ciò che hanno generato insieme. I genitori devono essere consapevoli del loro ruolo e ricercare le modalità adeguate per poter affrontare la crescita dei figli, anche quando arrivano ad attraversare periodi critici caratterizzati da instabilità. Ad esempio quando i figli vivono la fase dell’adolescenza, fase di transizione in cui non sono più considerati bambini, ma che comunque non hanno raggiunto lo status adulto. La maggior parte degli adolescenti vive un periodo caratterizzato da cambiamenti corporei, psicologici, comportamentali e relazionali che richiedono il superamento di sfide e di problematiche che creano disagio. A livello corporeo, è possibile individuare un cambiamento fisico, che, come sostiene K. Lewin, «scuote necessariamente la fiducia dell’individuo circa la stabilità del terreno su cui poggia e forse anche circa la stabilità del mondo in generale»³⁶. I ragazzi percepiscono che la propria immagine corporea ha subito un processo di cambiamento, modificando così l’immagine che hanno di se stessi, il rapporto con l’ambiente sociale e con il sistema familiare. È importante che i cogenitori trovino la modalità con cui poter stare vicino a questi figli adolescenti riuscendo così a costruire con loro un rapporto autentico e produttivo per la loro crescita e per lo sviluppo della loro identità. I figli attraverso i genitori imparano ad abitare la propria casa, ed in seguito ad abitare il mondo, trovando il loro posto, non come ospiti o stranieri, ma come padroni di se stessi, di ciò che sono e vogliono diventare.

³⁶ K. Lewin, *Behavior and development as a function of the total situation*, in L. Carmichel, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1972.

Il divorzio: tra sofferenza e possibilità di sostegno educativo

Paola Zini*

Abstract

La "normalizzazione" del fenomeno del divorzio e la sua legittimazione sociale non eliminano, tuttavia, la sofferenza e il senso di smarrimento delle persone che lo vivono. Tale sofferenza è spesso causata dall'infrangersi del proprio progetto coniugale e familiare. Per far fronte a questa sofferenza, i due ex coniugi sono chiamati a svolgere diversi compiti educativi. Nello specifico, per essi è necessario avviare un percorso di riprogettazione esistenziale e parentale ed aprirsi al confronto, sviluppando nuove relazioni ed evitando il rischio dell'isolamento. La riflessione pedagogica può offrire il proprio contributo progettando percorsi di sostegno che supportino i genitori nell'affrontare i molteplici compiti educativi. Un sostegno che è da considerare in chiave educativa, promozionale, e non riparativa e che, in tal senso, incoraggia la cultura della genitorialità e favorisce la responsabilità.

The "normalization" of the phenomenon of divorce and its social legitimacy doesn't eliminate, however, the suffering and the sense of loss of the people who live it. This suffering is often caused by the breaking down of the conjugal and family project. To overcome this suffering, the two ex spouses are called to perform various educational tasks. Specifically, it is necessary to make an existential and parental redesign and to develop new relationships. Pedagogical reflection can offer its own contribution by planning paths that support parents in their educational tasks. Support that is to be considered from an educational, promotional, and non-reparative point of view, which, in this sense, encourages the culture of parenting and the responsibility.

1. La sofferenza per l'infrangersi del progetto coniugale

Nell'attuale contesto socio-culturale la separazione e il divorzio stanno assumendo le forme di una vera e propria emergenza sociale; sono feno-

* Assegnista di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

meni che non possono essere minimizzati o trascurati ma su cui c'è urgenza di porre particolare attenzione. Nell'accostarsi ad essi, appare subito evidente la complessità della situazione, la sua multidimensionalità, che risente di più fattori ed ha conseguenze su più piani e livelli relazionali.

Ciò a cui stiamo assistendo è il diffondersi del divorzio e la semplicità ad accedervi. Si pensi, in tal senso, ai recenti interventi legislativi (D.L. n. 132 del 12 settembre 2014, convertito in L. n. 162 del 10 novembre 2014 recante "Misure urgenti di degiurisdizionalizzazione ed altri interventi per la definizione dell'arretrato in materia di processo civile"; L. n. 55 del 6 maggio 2015: "Disposizioni in materia di scioglimento o di cessazione degli effetti civili del matrimonio nonché di comunione tra i coniugi"). Essi riducono certamente i tempi e le pratiche burocratiche, ma allo stesso modo veicolano una rappresentazione delle relazioni coniugali e familiari all'insegna della precarietà¹.

La conseguenza è la "normalizzazione del fenomeno", a cui però non si accompagna una diminuzione della sofferenza e del senso di smarrimento delle persone coinvolte. Esso, infatti, implica sempre una rottura: di equilibri, legami, affetti, abitudini. La rottura è anche cambiamento, che può essere «catastrofico perché distrugge, talvolta violentemente, precedenti certezze e determina disorientamento, ansia o dolore per la perdita subita»². In tal senso, si può asserire che il divorzio, indipendentemente che sia stato voluto o subito, consensuale o giudiziale, conflittuale o collaborativo, è fattore di sofferenza. Una sofferenza che è diversa per ogni persona e per ogni storia, in quanto profondamente soggettiva, ma che, di solito, scaturisce dalla fine del proprio progetto o patto coniugale³.

Nel divorzio, infatti, i coniugi sperimentano la sofferenza legata all'infrangersi del proprio progetto coniugale. Un progetto che era stato costruito per durare tutta la vita e che, invece, è crollato, provocando smarrimento e insicurezza. Secondo E. Scabini e V. Cigoli il progetto coniugale è costituito da un patto dichiarato, l'impegno reciproco, e da un patto segreto, inconsapevole, fondato su bisogni, speranze e paure⁴. Quando il patto viene meno si infrange il legame tra le due componenti, cessa l'impegno

¹ Cfr. R. Cananzi, *Dalla separazione al divorzio. Un tragitto accorciato*, in «Consultori Familiari Oggi», 24 (2016), pp. 40-50.

² M.A. Galanti, *Sofferenza psichica e pedagogia*, Carocci, Roma 2007, p. 147.

³ Cfr. L. Pati, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2004.

⁴ E. Scabini - V. Cigoli, *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Cortina, Milano 2000, p. 67.

e la vicinanza affettiva. Il progetto non c'è più. Manca la prospettiva sul futuro. La sofferenza deriva anche dalla consapevolezza di aver infranto un patto sacro. Sacro, non in ordine alla sua componente religiosa, ma in riferimento al fatto che i due coniugi immaginavano che il proprio progetto coniugale fosse stabile e duraturo. Pertanto, mettere fine al matrimonio vuol dire profanare il sacro, violare un patto, e ciò arreca inevitabilmente sofferenza.

Tale sofferenza va riconosciuta e legittimata, non già considerata «come un ingombro: un buco nero, un ostacolo nei confronti di un condiviso e omologante ottimismo»⁵. La nostra è una società “analgescica”, in cui il dolore viene emarginato o occultato, effettuando, da un lato, una scongiura e, dall'altro lato, una rimozione del tema. Di rado, invece, ci si interroga sulla sofferenza o ci si fa interrogare da essa⁶. Nei casi in cui tocca da vicino la vita delle persone, si è portati a ricercarne il senso. Così procedendo, non ci si rende però conto della sua ineliminabilità e del suo stretto vincolo con la vita umana. C'è pertanto necessità di riflettere sul «senso della vita, la quale si caratterizza per una intrinseca fragilità, di cui il dolore è espressione emblematica»⁷. In tal senso, significativa è la seguente espressione di S. Natoli: «L'uomo contemporaneo conosce tutto questo, percepisce il rumore di fondo della sofferenza, anche se essa è tolta dalla scena ed è occultata. La sofferenza trapela e forza la congiura del silenzio che le molteplici, civili e costruttive attività del giorno coprono con il loro rumore produttivo e fecondo»⁸.

Il dolore e la sofferenza, quindi, fanno ontologicamente parte della nostra natura, non possono essere eliminati, banalizzati, rimossi. Vanno, invece, riconosciuti e accettati, nella consapevolezza che in essi si possono rintracciare nuove opportunità «per riprendere il cammino della vita»⁹. Al riguardo, L. Pati sostiene che «la riflessione pedagogica personalisticamente orientata muove dall'idea del dolore e della sofferenza come dato fenomenico connesso inscindibilmente con la natura umana, perciò vincolato alla ricerca continua del ben-essere personale e sociale, alla tensione

⁵ *Ibi*, p. 11.

⁶ Cfr. L. Cadei, *Narrare il dolore: accompagnare le parole del dolore*, in «La Famiglia», 51/261 (2017), pp. 83-88.

⁷ *Ibi*, p. 11.

⁸ S. Natoli, *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 70.

⁹ *Ibi*, p. 16.

a conseguire livelli sempre più alti di felicità soggettiva e comunitaria»¹⁰. La prospettiva del personalismo pedagogico esorta a trovare il senso e il significato della sofferenza, cogliendo i segni di speranza che la situazione ci offre.

2. Compiti educativi per affrontare il divorzio

Come poter far fronte a questa situazione? Quali possono essere i compiti dei due ex coniugi?

In linea generale, possiamo asserire che i due ex coniugi sono chiamati ad imparare a convivere con la situazione di sofferenza che accompagna il fallimento del proprio progetto. Infatti, «non c'è passaggio senza accettazione del dolore della perdita e del sentirsi implicati nel dolore medesimo, cioè senza assunzione di responsabilità»¹¹. Quindi, il primo compito a cui sono chiamati è quello della presa di consapevolezza della situazione.

In linea particolare, è opportuno notare che vi sono alcune scorciatoie per uscire dalla situazione di dolore: si pensi all'attribuzione di colpa all'altro o alla sua negazione. Tuttavia, per poter superare il dolore, è necessario imparare a so-stare in esso. Si tratta non di un so-stare in modo passivo, bensì di ricercare nella sofferenza un'occasione di modificazione di sé, delle proprie prospettive esistenziali. Quello che si configura è un apprendimento trasformativo¹², in cui la sofferenza diventa sollecitazione ad apprendere "il mestiere di vivere". Nello specifico, il divorzio potrebbe essere l'evento che conduce ad una ridefinizione di sé e del proprio progetto. La sofferenza così intesa apre ad inedite possibilità e a percorsi inesplorati.

Per fare ciò, dopo il divorzio è opportuno che i due ex coniugi assolvano un altro importante compito: lavorare sul proprio sé, sulla propria identità, vedendosi e riconoscendosi come uomo e donna divorziati, non più come marito e moglie. Questo compito risulta ancora più difficile nei

¹⁰ L. Pati, *Vita umana e sofferenza*, in Id. (ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale*, La Scuola, Brescia 2016, p. 10.

¹¹ V. Cigoli, *Clinica del divorzio e della famiglia ricostruita*, Il Mulino, Milano 2017, p. 27.

¹² Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Cortina, Milano 2003; Cfr. J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, tr. it., Cortina, Milano 2016; Cfr. D. Simeone, *Dalla sofferenza alla riprogettazione esistenziale*, in L. Pati (ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*, cit., pp. 153-156.

casi in cui il matrimonio sia durato molto tempo: in queste situazioni è ancora più complesso distinguere la propria identità individuale da quella coniugale. È importante considerare che «il divorzio mette in crisi la rappresentazione del proprio sé tanto più fortemente quanto più strettamente i ruoli e le identità connesse a tali ruoli sono state ancorate alla vita coniugale»¹³. Inoltre, è opportuno rilevare che, nel patto coniugale, il patto segreto è costituito anche da parti di sé che sono affidate all'altro. Orbene, con la separazione, viene a mancare quella parte di sé consegnata all'altro, costruita nell'incontro con l'altro. Ne consegue l'urgenza di ridefinire il sé, in quanto vengono meno ruoli, identità e componenti della propria personalità, dati dallo status di coniuge. In tal senso, «il divorzio è come un terremoto emotivo che scuote le fondamenta dell'edificio della nostra identità e della nostra autostima»¹⁴.

Oltre a questo terremoto emotivo, contraddistinto dal caos e dal disorientamento, i due ex coniugi sperimentano anche una situazione di isolamento, da cui spesso fanno fatica ad uscire. Essi, infatti, si trovano ad essere separati da tutto e tutti: coniuge, figli, parenti, amici, comunità. Ciò determina solitudine e smarrimento, perché vengono meno i punti fermi della propria identità esistenziale. Importante, allora, è sviluppare relazioni con amici, colleghi e conoscenti, a significare l'urgenza di affrontare l'isolamento¹⁵. Esso, infatti, è considerato uno degli effetti sociali del divorzio. «Niente e nessuno sembra essere lo stesso di prima. È come iniziare a vivere di nuovo, questa volta da soli»¹⁶. Sembra che le relazioni che circondavano i coniugi prima del divorzio inizino a indebolirsi. In tal senso, si può asserire che il compito fondamentale dei due ex coniugi è quello di riconsiderare il rapporto con sé e con gli altri.

Un altro importante compito è quello legato alla genitorialità. La responsabilità principale di due genitori, anche e specialmente durante il divorzio, rimane quella di fare i genitori: permangono i loro molteplici obblighi. Ciò implica, però, trasformare e riformulare i rapporti educativi: non è pensabile riproporre le modalità relazionali utilizzate fino ad ora.

¹³ R. Emery, *Il divorzio. Rinegoziare le relazioni familiari*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 1998, p. 56.

¹⁴ P. Martinez, *Inseguendo l'arcobaleno. Oltre il dolore, il lutto, la separazione*, tr. it., Edizioni GBU, Chieti 2014, p. 143.

¹⁵ E.M. Duvall - B.C. Miller, *Marriage and family development*, Harper and Row Publishers, New York 1985, p. 343.

¹⁶ P. Martinez, *Inseguendo l'arcobaleno. Oltre il dolore, il lutto, la separazione*, cit., p. 149.

Si pone, in altri termini, l'esigenza di ridefinire e rinegoziare una serie di rapporti e di confini. Questi ultimi sono ciò che regolano le relazioni e «quando una coppia si separa i confini si spostano e a volte si sfaldano»¹⁷. Questa ridefinizione è un compito fondamentale, affinché i due ex coniugi possano disgiungere il proprio ruolo parentale da quello coniugale. Le due sfere, infatti, coniugale e genitoriale, prenderanno direzioni diverse. R. Emery, nel suo modello sistemico del processo del divorzio, mette in luce che la negoziazione di nuovi confini riguarda sia il mondo interiore di ciascun soggetto sia i rapporti diadici e triadici¹⁸, quindi i rapporti con l'ex coniuge e con il figlio e i rapporti con tutti i soggetti insieme. Tali confini, costituiti dalle regole esplicite ed implicite che governano le relazioni, sono contraddistinti, nelle relazioni familiari, da due dimensioni principali: intimità e potere. La prima indica la vicinanza emotiva e pone ad una estremità l'amore e l'odio e all'altra estremità l'indifferenza. La seconda, invece, rappresenta la capacità di un soggetto di esercitare influssi sull'altro. La ridefinizione e la trasformazione di queste regole contribuiranno al raggiungimento di un nuovo livello di omeostasi all'interno della famiglia divisa.

I coniugi divorziati sono pertanto chiamati ad elaborare un nuovo progetto di parentalità, al fine di costruire una genitorialità condivisa, di avviare un processo di co-genitorialità basato sulla condivisione di diritti e doveri, responsabilità e regole¹⁹.

3. Riflessione pedagogica e sostegno educativo

La situazione di sofferenza vissuta a seguito del divorzio interpella la riflessione pedagogica e richiede la formulazione di modalità pedagogico-

¹⁷ R.E. Emery, *La Verità sui figli e il divorzio. Gestire le emozioni per crescere insieme*, Franco-Angeli, Milano 2004, p. 55.

¹⁸ R. Emery, *Il divorzio. Rinegoziare le relazioni familiari*, cit., pp. 42-100.

¹⁹ Cfr. A. Marschall, *For better and for worse. Perspectives on post-divorce family life with time-sharing arrangements*, in «Consultori Familiari Oggi», 24 (2016), pp. 24-39; F. De Lauso, *Genitori separati: più poveri e vulnerabili*, in «Consultori Familiari Oggi», 23 (2015), pp. 27-42; I. Quadrelli, *Genitorialità in transizione. Madri e padri dopo la separazione*, Liguori Editore, Napoli 2009; S. Ranieri - S. Molgora - G. Tamanza - R.E. Emery, *Promoting Coparenting After divorce: a relational perspective on child custody evaluations in Italy*, in «Journal of Divorce & Remarriage», 57 (2016), pp. 361-373; E.M. Cummings - P.T. Davies, *Il conflitto coniugale e i figli. La prospettiva della sicurezza emotiva*, tr. it., Borla, Roma 2013.

educative di sostegno alle persone coinvolte²⁰. Ciò è ancor più vero se gli ex coniugi sono anche genitori.

Il sostegno ai genitori per molti anni è stato visto in ottica sostitutivo-riparatoria, secondo cui la famiglia era «considerata sempre più incompetente e irrilevante e per molti aspetti perdente rispetto alle altre agenzie educative»²¹. Secondo questa prospettiva, gli interventi di sostegno alla genitorialità erano intesi come risposta a un'incapacità degli adulti di assolvere ai propri compiti. Alla famiglia, pertanto, si guardava come elemento da sostituire o contenere.

L'educazione familiare ci permette di avvicinarci alla genitorialità con occhi nuovi, considerando la famiglia «come soggetto con il quale, a partire dal quale, creare un “sapere discorsivo” su come crescere le nuove generazioni»²². L'obiettivo risulta essere, in questo senso, quello di potenziare, non di sostituire.

Importante è, allora, muovere dalla definizione di sostegno inteso «come modalità educativa fondata sulla centralità del soggetto, della rete relazionale in cui vive e sulla valorizzazione delle sue risorse»²³. Ciò implica intendere il sostegno come finalizzato a «valorizzare tutti quegli interventi che mirano a promuovere l'autonomia delle persone e le loro capacità di scelte autodeterminate»²⁴.

Il sostegno ai genitori è, pertanto, da intendersi come finalizzato a favorire l'autonomia educativa della coppia genitoriale e la sua responsabilizzazione²⁵. Ciò in alternativa alla tendenza di sostituirsi ai genitori o di identificare, dall'esterno, regole e modalità che possano andar bene per

²⁰ Cfr. il numero monografico della rivista «La Famiglia», 2013; cfr. F. Mazzucchelli (ed.), *Il sostegno alla genitorialità. Professionalità diverse in particolari situazioni familiari*, FrancoAngeli, Milano 2011; C.M. Bianca - M. Malagoli Togliatti - A.L. Micci, *Interventi di sostegno alla genitorialità nelle famiglie ricomposte. Giuristi e psicologi a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2005; D. Cravero, *Genitori che crescono*, Effetà, Cantalupa 2004; A. Bellingeri (ed.), *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole di genitori*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2012.

²¹ P. Di Nicola, *Prendersi cura delle famiglie. Nuove esperienze di sostegno alla genitorialità*, Carocci, Roma 2002, p. 30.

²² *Ibi*, p. 31.

²³ C. Sità, *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, La Scuola, Brescia 2005, p. 37.

²⁴ E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma 2008, p. 12.

²⁵ Cfr. D. Simeone, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008; D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

essere genitori. Ogni famiglia, infatti, ogni coppia, deve da sé definire e perseguire regole che possano favorire il suo funzionamento.

Il lavoro, allora, è da svolgere con le famiglie e non su di esse, avvalorando e potenziando le loro risorse e competenze e non, invece, concentrandosi esclusivamente su problemi e difficoltà. In tal senso, «alla logica unidirezionale delle prestazioni si sostituisce la logica del “fare insieme”, alla logica del servizio si sostituisce la logica del creare, favorire momenti, spazi di confronto, di riflessione, di socializzazione»²⁶.

Quella che si configura è la considerazione del sostegno in chiave educativa, promozionale e non riparativa, incoraggiando la cultura della genitorialità.

In merito ai genitori divorziati, la riflessione pedagogica può offrire il proprio contributo circa alcuni bisogni e compiti educativi sopradescritti: la riprogettazione esistenziale, la riprogettazione parentale ed il confronto.

Il tema della riprogettazione esistenziale è insito nel divorzio, che, infatti, ha in sé la categoria del tempo e dello spazio. Del tempo, in quanto è per sempre, il legame è “sempiterno”. Dello spazio, perché separare dal latino significa predisporre di nuovo la via²⁷. La via che va predisposta è quella del legame con l'altro, con i figli, i parenti, il contesto sociale. I genitori, allora, vanno sostenuti nel processo di trasformazione dei legami, di ridefinizione, rinegoziazione delle relazioni e dei rapporti. Essi non vengono meno, ma cambiano. Emerge, in tal senso, il compito di «sciogliere il patto nella sua forma coniugale, ma mantenere vivo e operativo quel legame»²⁸, che va trasformato e modificato.

La pedagogia è chiamata a mettere in luce la struttura costitutivamente progettuale della famiglia, ad aprire al futuro e ad orientare alla possibilità di attivare cambiamenti e modificazioni su di sé e sulle relazioni. «Sono allora da combattere lo scoramento e la prostrazione, da ravvivare la fiducia e la speranza nel domani»²⁹. Durante la separazione ed il divorzio, spesse volte si può essere prevaricati dal senso di fallimento e inadeguatezza. È opportuno, invece, offrire interventi che promuovano forme di riconoscimento e potenziamento delle proprie risorse, dei propri punti di

²⁶ P. Di Nicola, *Prendersi cura delle famiglie. Nuove esperienze di sostegno alla genitorialità*, cit., p. 39.

²⁷ Cfr. V. Cigoli, *Clinica del divorzio e della famiglia ricostruita*, cit.

²⁸ M.L. Gennari - M. Mombelli - L. Pappalardo - G. Tamanza - L. Tonellato, *La consulenza tecnica familiare nei procedimenti di separazione e divorzio*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 45.

²⁹ N. Galli, *Educazione familiare e società complessa*, Vita e Pensiero, Milano 1991, p. 206.

forza. «Durante e dopo la separazione è perciò compito educativo aiutare i coniugi a coltivare la speranza, a guardare avanti, al futuro, senza ripiegamenti su sé stessi, ma a trovare fiducia in sé e nei figli»³⁰. I divorziati vanno quindi educati alla progettualità, a coltivare la speranza per traghettare dal passato a una nuova esistenza. Per farlo è importante rivisitare il passato, evitando tagli netti. In tal senso, bisogna far emergere l'esperienza del fallimento, riconoscerla, non reprimerla o negarla. È importante accettare ciò che è accaduto per poter andare oltre. «Aiutare le famiglie che si separano a non spezzare il filo delle loro vicende e l'ordito dei loro rapporti»³¹.

Circa la riprogettazione genitoriale, la pedagogia può «sostenere i genitori e i figli nei difficili “equilibrismi educativi” che si accompagnano alla separazione di coppia»³². Gli interventi possono essere in tal senso finalizzati a «mettere in condizione i coniugi di decidere al loro interno le regole atte a governare il loro modo di comunicare e di vivere»³³. I coniugi, infatti, nel corso della loro vita matrimoniale, hanno enucleato una propria sintassi relazionale, indispensabile per costruire e formulare discorsi di coniugalità e di genitorialità. Con il divorzio, i primi discorsi sono venuti meno, ma permangono quelli sulla genitorialità. È indispensabile, pertanto, continuare a comunicare, avvalendosi di un complesso di regole che loro stessi sono tenuti ad identificare e perseguire. Non si tratta di abbandonare l'alfabeto relazionale sino ad ora costruito, ma di modificarlo. In tal senso, è importante «non perdere ciò che resta dell'essere stati famiglia»³⁴. Queste risultano le basi per avviare percorsi di co-genitorialità, di assunzione consapevole dei propri diritti e doveri, delle proprie responsabilità ed impegni.

Circa la finalità del confronto, è opportuno inscrivere la nel quadro attuale, che contrassegna la società postmoderna. Oggi vi è una sempre crescente privatizzazione della famiglia, con la conseguente carenza di occasioni di confronto e condivisione tra famiglie. Al riguardo, L. Pati sostiene che «la crisi dei valori tradizionali ha motivato la sopravvalutazione degli scambi affettivi interni alla coppia e alla famiglia. La famiglia stenta a capire che la

³⁰ V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia 2001, p. 211.

³¹ S. Vegetti Finzi, *Quando i genitori si dividono. Le emozioni dei figli*, Mondadori, Milano 2005, pp. 27-28.

³² V. Iori, *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*, Cortina, Milano 2006, p. 10.

³³ L. Pati, *Coniugalità e genitorialità: categorie pedagogiche della vita familiare*, in Id. (ed.), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, p. 125.

³⁴ V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, cit., p. 215.

genitorialità va svolta non soltanto all'interno delle pareti domestiche ma anche nel più vasto campo pubblico»³⁵. Questa situazione è amplificata nei casi di separazione e di divorzio, in cui si assiste ad una sorta di isolamento della famiglia. Sostenere le famiglie, pertanto, significa creare legami tra loro: «le famiglie si aiutano da sole, se si mettono insieme»³⁶. Importante, allora, è promuovere relazioni, sviluppare reti relazionali informali. Ciò permette di evitare il rischio di clinicizzare il disagio, inserendolo, invece, nella normalità. In questi termini si configura il concetto di genitorialità diffusa, la quale «elege il suo spazio nell'intera società: in essa ogni famiglia si preoccupa corresponsabilmente del benessere di tutti i figli, al fine di costruire una società che intenda la genitorialità come bene sociale che riguarda e appartiene a tutti»³⁷. La genitorialità socialmente condivisa si oppone, in questo modo, alla privatizzazione della famiglia e produce alleanze. Questo approccio si pone in una visione più allargata di società educante, che diventa essa stessa un soggetto educatore.

Chiarito il possibile contributo della riflessione pedagogica, quali sostegni progettare per i genitori divorziati? Non c'è a priori una modalità di sostegno che possa dirsi più valida delle altre. L'efficacia del supporto dipende, infatti, da molte variabili: dalla persona che offre l'aiuto, dalla persona che soffre, dalle cause, dal contesto. Certamente, però, possiamo identificare alcune caratteristiche che qualificano il sostegno educativo, inteso come relazione di aiuto³⁸.

- Riconoscere l'altro e la sua sofferenza. Riconoscerlo come essere unico, originale, irripetibile. Ciò richiede di comprendere la persona e la situazione che sta vivendo. Per riconoscere l'altro è indispensabile accoglierlo, offrirgli uno spazio ed un tempo per poter narrare la propria sofferenza, che non va sminuita, banalizzata, ma riconosciuta per come il singolo la sta vivendo.
- Restituire. È importante restituire alla persona un'immagine di sé, al fine di aiutarla ad acquisire consapevolezza circa le proprie difficol-

³⁵ L. Pati, *Coniugalità e genitorialità: categorie pedagogiche della vita familiare*, cit., p. 116.

³⁶ Cfr. E. Carrà, *L'associazionismo familiare come fattore di coesione sociale*, in «Studi di sociologia», 3-4 (2013), pp. 247-258.

³⁷ V. Iori, *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*, cit., p. 165.

³⁸ Cfr. L. Pati, *Situazioni di sofferenza fra tempo, spazio e sostegno educativo*, in Id. (ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*, cit., pp. 135-150; M.C. Briganti, *La comunicazione come relazione di aiuto. Aspetti etici e pedagogici*, Aracne, Roma 2009; D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, cit.

tà, limiti, ma anche punti di forza, risorse. Ciò implica non negare le problematicità, ma considerarle all'interno di una cornice più ampia in cui, oltre ad esse, sono presenti anche potenzialità. Spesso, infatti, la persona che soffre ha sviluppato un'idea di sé come inadeguata e debole; è opportuno invece restituirle anche gli aspetti positivi, che fatica a vedere.

- Potenziare. Oltre a restituire i punti di forza, è necessario anche potenziarli, svilupparli, movendo dal presupposto che il soggetto in situazione di sofferenza è portatore di un bisogno, ma anche delle risorse per dare ad esso risposta. La relazione di aiuto, pertanto, è orientata all'empowerment, «processo di ampliamento delle potenzialità del soggetto, in modo da aumentare le abilità personali e la possibilità di controllare attivamente la propria vita»³⁹.
- Trasformare. Il sostegno educativo crea le premesse perché l'altro possa educarsi al cambiamento. Per farlo, è necessario individuare «lo scarto tra ciò che il soggetto (persona o famiglia) è in un certo momento della sua storia e ciò che può essere o può diventare sempre in quel determinato momento evolutivo»⁴⁰. Il cambiamento e la trasformazione postulano una riprogettazione della propria esistenza, movendo dalla consapevolezza di sé.

In conclusione, il sostegno pedagogico-educativo si prefigge di mettere gli ex coniugi dinanzi ai loro impegni, e sospingerli a rispondere ad essi con autonomia, libertà e responsabilità. Non sono proposti strumenti e regole che possano essere generalizzati ad ogni situazione, bensì si è orientati al rafforzamento della responsabilità delle singole famiglie, riconoscendo ed avvalorando le potenzialità di cui sono portatrici. Ciò permette di evitare il rischio di porre i genitori in una condizione di dipendenza e di carenza, per la quale necessitano dell'intervento dell'esperto, che dica loro cosa e come fare.

³⁹ D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, cit., p. 18.

⁴⁰ L. Pati, *Consultorio, strategia territoriale, consulenza educativa*, in «Consultori Familiari Oggi», 2 (1999), p. 5.

L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere

di Elisabetta Musi

Brunello Buonocore

Elisabetta Musi, *L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 192, € 23,00.

La prima cosa che ho fatto quando ho avuto tra le mani questo testo è stata andare a vedere la bibliografia. E, come speravo, ho trovato due autori che forse non hanno moltissimo a che fare con la materia carcere in senso stretto ma molto con l'approccio dell'autrice. Questi due autori sono Erving Goffman e Oliver Sacks entrambi spesso accusati di non fornire risposte. Goffman e Sacks in effetti mettono continuamente carne sul fuoco, suscitano discussioni e approfondimenti e sembrano poco preoccupati di dimostrare, di teorizzare, di proporre o imporre chiavi di lettura. Ritengo che *L'educazione in ostaggio* abbia soprattutto questo merito: l'essere entrati anche parecchie volte in un carcere, aver relazionato con tanti detenuti non è sufficiente, non dà il diritto di teorizzare sulla detenzione o sul sistema penitenziario, non autorizza nessuno a sentirsi né portavoce né esperto. Nemmeno aver scontato una pena dà questo diritto. Perché il carcere non è una cosa unica e basterebbe passare da una sezione per detenuti comuni a una alta sicurezza o a una femminile per comprendere che queste tre realtà non sono confrontabili.

Siamo invece circondati da troppi competenti che non sembrano comprendere che la realtà della galera è in continuo mutamento proprio perché le persone cambiano e cambiano moltissimo soprattutto quando si trovano in una situazione di privazione della libertà.

Elisabetta Musi spiega bene che superare la soglia di un carcere significa calarsi in un mondo insospettato dove le regole non scritte sono molto più importanti di quelle scritte, dove la volontà di non discriminare (oserei dire di non giudicare) e la capacità di ascoltare in maniera attenta e attiva sono assolutamente decisive.

Esistono vari modi di aprire le porte del carcere. Non solo è importante creare occasioni di lavoro all'esterno, calibrando questi interventi, chiamati non a caso "benefici", mediante l'obbligo di attenersi a disposizioni molto precise e rigide – con l'art. 21 il detenuto esce solo per il tempo stretto del lavoro e dei percorsi per recarsi sul posto assegnato – ma anche "portare dentro" il mondo esterno. Importanti a questo proposito gli incontri che potremmo ribattezzare appuntamenti tra piccoli gruppi di studenti universitari e piccoli gruppi di detenuti.

Ho avuto l'opportunità di prendere parte ad alcune attività nella Casa Circondariale di Piacenza in cui la professoressa Musi ha accompagnato alcuni suoi studenti e, avendo la fortuna di ricoprire un ruolo diverso, ho potuto

osservare e apprezzare la capacità di conduzione e l'attenzione data non solo alla cosiddetta libera espressione di sé ma soprattutto alla scrittura. Perché in carcere si parla moltissimo, ma la pratica della parola fissata richiede uno sforzo di ripensamento che moltiplica il valore dell'azione svolta. Negli appuntamenti in carcere scrivevano tutti, sia chiaro, non solo le persone ristrette, ma anche gli studenti e anche i conduttori. Anch'io ho scritto, anche la professoressa Musi. E alla fine tutti leggevano quello che avevano prodotto anche se negli accordi c'era la possibilità di non farlo se non si voleva. Ma si scriveva anche dopo. E per gli studenti è diventato qualcosa di liberatorio, quasi sempre con l'astensione naturale da facili forme di giudizio e valutazione.

Uno dopo l'altro mi sono arrivati gli scritti di tutti coloro che si erano misurati col contesto penitenziario. A leggerli di seguito si coglie un disegno complessivo che guida l'attenzione verso questioni sempre più controverse e di difficile soluzione, profondamente legate alla dimensione morale dell'educare: dalla violenza degli spazi fisici agli scrupoli di coscienza nel dare fiducia a un condannato.

Molte sono le parole chiave nel testo di Elisabetta Musi. Mi piace ricordarne due: immaturità e sconfinamento.

Musi parla della tentazione dell'immaturità a proposito del desiderio di sottrarsi al confronto e più in generale di fuggire dalla realtà.

Nell'incapacità di stare al cospetto del proprio vissuto di frustrazione, solitudine, smarrimento questo papà non riesce a guardare il volto adirato e distaccato dei propri figli, a cui sovrappone l'atteggiamento bonario e indulgente che vorrebbe leggervi.

È questo, a mio avviso, uno dei punti più profondi del libro, dove l'autrice riesce a far cogliere il dolore personalissimo di chi si scopre, a volte dopo anni di detenzione, come genitore assente e perciò senza valore. In più di un'occasione mi è capitato di raccogliere la disperazione di padri che mi confessavano che i figli non li volevano più vedere, che non si recavano ai colloqui, che dicevano ai compagni di scuola di essere orfani.

Al termine sconfinamento Elisabetta Musi abbina l'aggettivo necessario. Ne parla nella parte finale del suo testo.

Dal punto di vista istituzionale e politico questo significa allora che il lavoro "ri-educativo" e propriamente educativo a contrasto della violenza dovrebbe prevedere investimenti istituzionali, politici ed economici verso gli indifferenti almeno pari a quelli destinati a mantenere in vita un sistema repressivo come quello carcerario.

In questo punto l'autrice prende una posizione molto chiara e il suo invito ad agire e a modificare una situazione bloccata è molto esplicito.

In conclusione *L'educazione in ostaggio* è un contributo molto innovativo e soprattutto molto corretto al dibattito sul tema carcere, uno sguardo che mira a smuovere l'immobilismo e il pregiudizio purtroppo imperanti.

La creatività

a cura di Domenico Simeone

Valeria Della Valle

Domenico Simeone (a cura di), *La creatività*, La Scuola, Brescia 2017, pp. 136, € 11,50.

Questo testo si ripropone di aggiornare diversi contributi in materia di creatività, esito di alcuni simposi interdisciplinari tenutisi intorno agli anni '50 e promossi dalla Michigan State University (USA).

Come mai, però, confrontarsi con questo tema? Non è forse vero che ognuno di noi ha chiaro dentro di sé cos'è la creatività, sia che si utilizzi o meno questo costrutto nel proprio agire professionale?

La sapiente proposta del curatore di questo volume porta a riflettere sulla necessità di consapevolizzare effettivamente ogni livello ontologico insito in questo termine ("creatività"), del quale spesso si fa un uso semplicistico, le cui teorie per anni sono state oggetto di un'ipersemplificazione, spesso focalizzando l'attenzione sul mero prodotto di una mente creativa.

I cinque saggi proposti in questo testo riportano il pensiero di alcuni autori centrali della psicologia del '900 (E. Fromm, R. May, C. Rogers, A. Maslow, M. Mead), i quali, dando una svolta significativa rispetto all'argomento, evidenziano come la creatività sia il *processo* stesso di creazione.

Se E. Fromm, dapprima, ci porta a considerare le condizioni necessarie al processo creativo, che si traducono nell'essere perplessi rispetto ad un fatto già dato e finito, sorprendersi della sua ovvietà e riproblematizzarlo, è R. May che parla dell'atto creativo come un *incontro* vissuto in modo intenso. Non è più quindi la dicotomia tradizionale tra il nietzschiano principio dionisiaco di vitalità prorompente e l'apollineo principio di razionalità e ordine, quanto piuttosto l'*incontro* di questi e la possibilità che operino congiuntamente per concepire un rapporto reale con il mondo oggettivo. Infatti possiamo dire che l'atto creativo sia il rapporto reciproco tra la persona intensivamente conscia ed il *suo* mondo (si parla di un processo contesto-specifico).

Successivamente, è C. Rogers che introduce una riflessione sulla necessità sociale che sottende il processo creativo. Il valore di molti atti creativi nella storia non è stato compreso subito, quanto piuttosto sottovalutato. Ed è per questo che l'atto creativo deve avere una motivazione principalmente intrinseca e legata alla realizzazione del sé. Interiormente la persona che si predispone ad un atto creativo deve essere aperta all'esperienza (lavorando sulle proprie difese, essendo predisposta alla coscienza, tollerandone le ambiguità), deve porre il centro

dell'atto creativo nella propria interiorità (ho creato qualcosa che soddisfa me?), deve essere in grado di riproblematizzare quanto ottenuto.

Si intravede una ciclicità nel processo stesso, che lo porta, effettivamente, ad essere una possibilità quotidiana per ciascuno, nella consapevolezza di assecondare un proprio bisogno di comunicazione e di autorealizzazione.

A. Maslow prosegue proprio a partire da questo: la creatività come autorealizzazione è una caratteristica fondamentale insita nella natura umana. Propria di tutti i bambini felici e sicuri, spontanea, priva di sforzo, una sorta di libertà dagli stereotipi e dai cliché.

Autorealizzazione che diventa anche autoaccettazione, sia come espressione dell'integrazione interiore dell'individuo, sia come integrazione dell'individuo con il mondo. Parlando in chiave psicoanalitica: un'integrazione dei processi primari e secondari, piuttosto che un faticoso superamento del controllo repressivo degli impulsi.

L'ultimo saggio affronta il tema della creatività in una prospettiva interculturale, di come questo costrutto sia contesto-specifico e di come questo elemento sia effettivamente tutelante per le persone che si esprimono in termini creativi all'interno della propria società. Oltremodo, M. Mead affronta un'analisi antropologica di alcune civiltà, ricavandone alcuni tratti peculiari propri del tema: quelle in cui la creatività dei membri consiste nella riproduzione fedele di forme tradizionali con innovazioni soltanto apparenti, quelle in cui la creatività dei membri manca di forma e non si adegua al presente, e quelle in cui questa mancanza di forma si traduce in un'incessante ricerca verso il nuovo.

In conclusione, come sottolinea efficacemente il curatore del testo, possiamo riferirci al fatto che sia possibile una creatività ordinaria, che abita il quotidiano e che può essere espressa da ogni persona che voglia realizzare se stessa.

Il testo è consigliato agli operatori del settore che vogliano mettere la creatività così intesa al centro dei loro interventi e a tutti coloro che, quotidianamente, cercano di comprendere quanto l'animo umano possa essere rigoglioso e creativo in ogni sua parte.

L'ospite più atteso. Vivere e rivivere le emozioni della maternità

Silvia Vegetti Finzi

Rosalba Zannantoni

Silvia Vegetti Finzi, *L'ospite più atteso*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2017, pp. 129, € 12,00.

Ci sono parole che vengono da lontano, collocandosi al bordo della vita ad attendere l'alba. Parole semplici e possenti che vanno a comporre i paesaggi dell'esistenza. Parole leggere e parole antiche.

Era un bisbiglio lungo il cammino

simile a un disegno deserto

di stelle di vetro nel vento.

Il deserto non visto era dentro

non finito. Non finito era il tuo batticuore.

I versi di Lorenzo Calogero ritornano alla mente nel leggere *L'ospite più atteso*, volumetto autobiografico tratteggiato sul tema dell'universale materno che, mentre si colloca su vari scenari, ricostruisce quel misterioso paesaggio interiore che scopre, accoglie, sogna, prefigura l'indicibile del figlio-ospite che si fa strada nel corpo e nella mente della madre.

In questo scenario intimo si incontra la poetica di una risonanza di segni e di sogni, di interrogativi e di desideri, dove tutto diventa un po' surreale, onirico, al limite dei tempi.

Apparentemente tutto, attorno, continua nel succedersi del quotidiano. In realtà è iniziato un viaggio seducente nella zona intermedia dell'ignoto, convergenza dei secoli, affine al *Castello dei Pirenei* di Magritte, imponente roccia fluttuante sull'oceano, asteroide romantico sospeso in assenza di gravità, solo ed assoluto, incluso e vitale in se stesso. All'interno del castello vibra il *perturbante*, l'arcano, l'indistinto, il sorprendente, in quella terra di nessuno che è la vicenda materna.

In questo magma dell'ineffabile, si intrecciano evocazioni mitologiche, mistiche ed iconografiche. Gli affreschi dell'Annunciazione connettono il Logos alla vita, raffigurando una madre che sceglie il figlio che l'ha scelta.

La protagonista del racconto, "convinta di procedere da sola, ignora che lo scenario della maternità è già affrontato da secoli di arte, di storia, di cultura" (p. 14). Platone, Piero della Francesca, Shakespeare, Leopardi, Puccini, Heinrich von Kleist, Marina Cvetaeva hanno interpretato in modo impareggiabile l'entrata in scena dell'*ospite più atteso*, avvenimento fra i più sconvolgenti della vita, avvolgendolo di un sentimento oceanico.

Tra le onde fluttuanti del misterioso dondolano sogni e ritorni. Sogni lontani o recenti che cospargono il mattino di conchiglie socchiuse, portatrici di doni, di suoni. Essi hanno attraversato lontananze e profondità, trasfigurando eventi ed offrendosi a volte come oracoli, altre volte come prefigurazioni. Perché tutto si condensa e ritorna, passato nel presente, compagnia del sogno con le sue figure e le sue storie: visioni allucinate.

La protagonista ritorna alla sua cultura clinica nel dialogo con gli autori dei suoi studi: Freud, compagno di viaggio, Dolto, autrici ed autori contemporanei, esploratori dell'invisibile. Dialoga con loro, interconnette esperienze e conoscenze, vita e saperi, emozioni e testi. Per scoprire, infine, d'essere lei stessa il testo di se stessa, lei madre che intuisce l'arrivo dell'ospite, che percepisce il respiro del tempo che lentamente lo forma.

Ed è sempre stato così, da quando il corpo della donna in attesa diventa una cattedrale.

Inevitabilmente si delineano all'orizzonte gli scenari della realtà: la casa, il quartiere (in costruzione anch'esso), la città, i luoghi dello studio e del lavoro, il maschile e il femminile, l'ideologico e il sociale, la scienza medica (così maschile) e il sapere intuitivo primordiale che le donne si trasmettono.

Tutto ruota attorno ad un nuovo centro e l'universo si condensa dentro ad una circonferenza, misteriosamente portatrice di vita.

Assonanze e dissonanze si cercano e si elidono, mentre un bimbo prende forma nell'albore della vita.

Oltre la cortina della realtà tutto si connette nell'arco dell'esistenza e nel reticolo degli eventi piano piano sfuma l'atteggiamento autocentrato "per far posto a un oggetto d'amore che prepara la relazione" (p. 73). Il *bambino della notte* e del sogno diviene il *bambino del giorno*, mentre si compiono due nascite complementari: quella del figlio e quello della madre. "È nel passaggio dal grembo alle braccia materne che il nuovo nato si fa figlio" (p. 97).

Il riconoscimento è un'eccedenza, quel di più che fa esistere il vivente, aggiunge qualcosa, connette le emozioni in legame d'amore. È sguardo che assume e colloca ogni evento nell'universo della vita, come le stelle nel cielo, al proprio posto, nel disegno del firmamento.

Sul ciglio di questo tempo sconosciuto, parallela alla vicenda materna vanno delineandosi i tratti di quella paterna, così diverse fra di loro nelle risonanze e nelle significazioni, ma in fondo così compenetrabili, ambedue sospese sul ciglio di un tempo sconosciuto, mentre la coppia coniugale si trasforma, si decompone e si ricostruisce in una nuova geometria familiare.

Non più sola, la madre cerca la propria madre per completare il ciclo delle generazioni, perché la vita non è un possesso, ma un lascito, un afflato che continua a risuonare, sontuoso, miracolosamente esatto, fra passato e futuro.

Tutti gli scenari si ricompongono come in unico paesaggio generativo disposto su un pentagramma in cui punti sonori scandiscono il ritmo di parole bisillabi e trisillabi: madre, mare, grembo, desiderio, padre, casa, silenzio, vita, tempo, stupore.

La storia non può concludersi, nucleo primordiale che si apre a raggera, capace di dialogare con donne e uomini, madri e padri, con chi ha generato il figlio e con chi ha generato comunque vita. L'autrice stessa interpella tutti i plurali dai molti volti, dai molti sogni, dai molti paesaggi da coltivare, desiderare, immaginare al di là di noi stessi.

Stefano Biancotto

Disabilità e catechesi

Riflessioni ed esperienze

pp. 104 - € 14,00



«L'esperienza pluriennale conferma che molte persone con disabilità intellettiva sono attratte dalla vita religiosa: preghiere, sacramenti, Messa, catechesi. Vivono una loro spiritualità, momenti di vita contemplativa, apertura al mistero. Se le proposte sono a misura delle persone a cui si rivolgono, c'è interesse e coinvolgimento. Stefano Biancotto, religioso guanelliano, ci introduce in questo mondo ricco di significato e di senso guardando all'opera del fondatore e santo don Luigi Guanella che, sul solco dei santi della carità, cercava di rispondere alle esigenze del quotidiano costantemente proiettato verso la beatitudine eterna» (dalla Prefazione).